



CONFLICTO, AUTORIDAD Y ARGUMENTACIÓN. ELEMENTOS PARA PENSAR LOS CAMINOS PARA LA PAZ EN EL AULA

Alejandro Roberto Alba Meraz

Currículo: doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras y en la maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM. Ex director de educación para la paz y los derechos humanos en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación y los derechos humanos, teorías de la ciudadanía y formación docente con enfoque en cultura de paz.

Recibido: 30 de septiembre de 2013. Aceptado para su publicación: 17 de febrero de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_conflicto_autoridad_y_argumentacion_elementos_para_pensar_los_caminos_para_la_paz_en_el_aula

Resumen

Este ensayo explora la posibilidad de reducir los conflictos en las aulas y minimizar la violencia escolar desarrollando entre docentes y estudiantes dos instrumentos de manera conjunta: el uso de la autoridad positiva y las habilidades para transformar los conflictos mediante la argumentación práctica. Nuestra hipótesis parte de dos principios: el primero consiste en el postulado de que la autoridad es fundamental para generar orden y sentido de autonomía; y el segundo, que los seres humanos poseemos una capacidad argumentadora que, desarrollada en forma adecuada como estrategia didáctica, ayuda de manera eficiente a transformar los conflictos en soluciones no violentas. Nuestro propósito está orientado por la necesidad de repensar las condiciones de paz en las aulas para replicarlas en otros ámbitos de la sociedad.

Palabras clave: conflicto, autoridad, argumentación práctica, jóvenes, bachillerato.

Abstract

The following essay proposes to explore the following hypothesis: it is possible to reduce classroom conflicts and minimize school violence through the work of both, students and teachers, on the development of two instruments: the use of positive authority and the implementation of skills to transform conflicts by means of argumentation practice. Our hypothesis comes from two principles; the first one is related to the postulate that states that authority is fundamental to create order and autonomy sense. The second one, states that human beings possess an argumentation ability, which developed optimally as a didactic strategy, can help efficiently to turn conflicts into non-violent solutions. Our purpose is oriented to the need of reflection about the peace conditions in classrooms so that later they can be replied in other society domains.

Keywords: conflict, authority, practical argumentation, youngsters, high school

INTRODUCCIÓN

La cultura escolar mantiene, a decir de voces especializadas en derechos humanos, un fuerte carácter autoritario en México (CDHDF, 2011; Ramírez, 2006), y han sido las últimas décadas especialmente restrictivas contra las

libertades de los jóvenes (Conapo, 2010). La anterior afirmación se ajusta al contexto de un sistema escolar —nuestra atención estará dirigida al nivel bachillerato— que preserva una visión tutelar, paternalista y asistencial de carácter adultocéntrico (Duarte, 2012; Feixa, 1998). Este sistema conserva una estructura organizada por “sistemas de edades que sirven para legitimar un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos” (Feixa, 1998, p. 25; Luhmann, 1996, pp. 137 y ss).

La autoridad en la escuela es patrimonio de docentes y directivos, quienes la mantienen, la aplican y transfieren casi siempre de manera arbitraria (Sagrera, 1992); la base de esto se origina en la atribuida “superioridad que reposa ‘naturalmente’ en los adultos y también en las prácticas de discriminación de género con dominio patriarcal” (Gallardo, 2006, p. 230; Abaunza, Solórzano y Fernández, 1995). Este supuesto establece ventajas para varones o adultos, quienes pueden imponer sanciones abusivas a los considerados por ellos menores, es decir, niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Sagrera, 1992).

El supuesto de la incapacidad de los jóvenes para autorregularse también está ligado a una idea añeja según la cual ser joven es igual a inmaduro, mientras que los adultos ya poseen la madurez (Feixa, 1998); esta última es resultado de un proceso cronológico. Aunque abundaremos más adelante sobre este punto, podemos afirmar que niñas, niños, adolescentes y jóvenes padecen una forma de violencia, en el paradigma adultocentrista, al negárseles el pleno reconocimiento como sujetos de derecho con capacidad para tomar decisiones, lo que los convierte en un grupo vulnerable (Conapred, 2009; Perea, 2007).

Las Organización de Naciones Unidas, a través del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de su Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAEYS, 2008), ha expresado señalamientos al Estado mexicano, en el sentido de adoptar medidas para garantizar la inclusión de los jóvenes de educación media y media superior en los procesos de toma de decisiones en los espacios que les afecten. En apoyo a lo anterior, el *Informe especial sobre los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal 2010-2011*, elaborado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, insiste en impulsar las medidas necesarias en esta entidad para impulsar el “empoderamiento” de las y los jóvenes de secundarias y bachilleratos “para que puedan ser personas preparadas académicamente y competitivas en la sociedad” (CDHDF, 2012a, 2012b, p. 185).

Establecido el horizonte de referencia, destacan dos rasgos de la cultura autoritaria en la escuela como punto de partida: su carácter arbitrario (Alba, 2008, Braud, 2006) y la falta de reconocimiento de los jóvenes como sujetos plenos de derecho (CDHDF, 2012a). La arbitrariedad es entendida como el uso disciplinario de la autoridad, por parte del adulto, de manera unilateral.

Para abordar dichos rasgos, reflexionaremos sobre tres aspectos importantes: las condiciones en que los jóvenes de bachillerato conviven en las escuelas de la ciudad de México; el conflicto y las formas de aplicación de la autoridad en el aula; y la idea de argumentación como herramienta para la transformación de conflictos en las aulas.

LAS ESCUELAS Y LA CONVIVENCIA

El primer aspecto importante a considerar es el contexto de las escuelas de bachillerato, que nos ayudará a entender cómo los factores estructurales impactan en el clima social. Hasta 2010, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) re-

gistró una matrícula de 391,711 estudiantes inscritos en las escuelas del nivel medio superior del Distrito Federal; de éstos, 50.1% eran hombres y 49.9%, mujeres (INEGI, 2013). Un dato valioso acerca de los establecimientos educativos refiere sus condiciones materiales y físicas, las cuales, según el INEGI, presentan infraestructuras insuficientes o inadecuadas para prestar sus servicios a una población que supera sus capacidades de atención. La sobrepoblación y deficiente infraestructura se han convertido en factores de inestabilidad e inseguridad, y han producido hacinamiento y falta de atención adecuada a las necesidades de los jóvenes.

Respecto a la manera como los estudiantes en el bachillerato resuelven sus conflictos, las autoridades educativas y de seguridad pública de la ciudad de México reportaron en el foro "Educación y seguridad van de la mano", que, durante 2013, creció dentro y fuera de las escuelas de educación media superior del Distrito Federal la frecuencia en que los jóvenes registraron episodios de violencia como resultado de sus conflictos personales. Dicho foro tuvo como objetivo intercambiar información acerca del estado de violencia que se vive en las escuelas de nivel bachillerato en la ciudad de México y trazar una estrategia conjunta de contención apegada al respeto de los derechos humanos de los jóvenes.

Estos acontecimientos, de acuerdo con las conclusiones del foro, tienen un origen multifactorial, que involucra los antecedentes familiares de los estudiantes, las condiciones marginales de las zonas donde se ubican muchos de los planteles y la presencia de grupos delincuenciales infiltrados en las instituciones educativas. Los datos coinciden con los registrados por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2008) y la Secretaría de Educación Pública (UNICEF, 2009), los cuales, junto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), identifican tres temas cruciales de atención que son factores de descomposición de la convivencia en las escuelas: la violencia, las adicciones y la disciplina. Los problemas enfrentados en el bachillerato incluyen también la necesidad de adecuar su enfoque educativo y psicopedagógico a un modelo basado en el respeto de los derechos de los jóvenes.

En resumen, las escuelas enfrentan problemas estructurales que impiden el desarrollo pleno de los jóvenes; además, a consecuencia de factores socioculturales de la estructura social, la violencia comienza a generalizar el tipo de relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. La violencia puede atribuirse a las condiciones estructurales de la escuela, una manera de negarle su derecho a los jóvenes a recibir servicios educativos de calidad; también está presente la tradición escolar autoritaria, la cual omite el pleno derecho de los jóvenes a decidir y participar en igualdad de condiciones con los adultos (CDHDF, 2011).

CONFLICTO Y AUTORIDAD EN EL AULA

Desde la antigüedad, los filósofos habían considerado los conflictos, inherentes a las relaciones humanas, desde una doble perspectiva: como hechos negativos (Parménides) generadores de la disolución de la identidad y la comunidad o, de manera positiva (Heráclito), atribuyéndoles la causa del cambio y el desarrollo humano. En el contexto de las relaciones en las sociedades actuales, los conflictos tienden a verse como situaciones en las que dos o más individuos, al identificar sus intereses como contradictorios entre sí, entran en confrontación con el objetivo de neutralizar a su oponente y logran, así, realizar sus propósitos (Entelman, 2002).

Es importante pensar los conflictos de manera dinámica y no sólo como datos

estáticos: al configurar la organización social, se pueden entender como una dimensión en la cual es posible constituir la forma de las relaciones de la sociedad humana. Todo conflicto actúa como principio fundante de patrones de subjetividad, órdenes normativos y espacios de acción; entonces, no tienen una sola polaridad. De acuerdo con el sociólogo Simmel, el conflicto permite “tejer” el sentido en que se den las relaciones humanas (2010, pp. 17-18).

En la escuela están presentes los conflictos como expresión de las relaciones entre estudiantes y docente; eso hace visibles las diferencias propias de sus roles dentro del *sistema*. Al determinarse quién transmite el conocimiento, quién distribuye las actividades, quién monopoliza la palabra, se definen “las posiciones comunicativas que cuentan en el sistema” (Luhmann, 1996, p. 39). Esa función de diferenciar qué le toca a cada rol está en la naturaleza de los sistemas. En cuanto a las relaciones al interior del aula, el sistema requiere que, de acuerdo con Luhmann, “la conducta se reduzca a lo escolarmente tolerable y exigible” (1996, p. 44), es decir, a seguir la orientación de la autoridad, la cual busca generar patrones de repetición para homogeneizar el comportamiento.

La manera convencional de formar el concepto de orden en las escuelas de la ciudad de México enfrenta una tensión expresada entre el derecho de los jóvenes a participar plenamente –lo anterior, como una garantía de las y los jóvenes, consignada en la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal (título segundo, capítulo II, inciso d, artículo 1)– y las formas de imposición del orden institucional, lo que produce modos de convivencia violentos. En este punto, la reflexión nos lleva a recuperar los planteamientos basados en la “cooperación y la negociación” expresados en el modelo educativo de educación para la paz (CDHDF, 2011, p. 18, 2012a y 2009), el cual incorpora el espíritu de la Convención sobre los Derechos del Niño, que entiende disciplina y dignidad como componentes indispensables y compatibles en la formación de los jóvenes (2002, p. 47).

La literatura sobre la autoridad, por su parte, ha centrado su atención preferentemente en el control y dominio como fuentes de obediencia y ha acentuado el rasgo de arbitrariedad (Miguez, 2008; Freire, 2005; Foucault, 2005; Raney, 2003; Bourdieu & Passeron, 2000; Blase, 1991). “El uso de la autoridad es un mecanismo de ordenamiento de los roles en la vida social, a partir de los cuales se construye un imaginario en el que se fija quién manda y quién obedece” (Alba, 2011, p. 22). Es necesario entender cómo aplican los profesores la autoridad en sus aulas, porque de ahí toman los estudiantes sus percepciones de la cultura autoritaria (Raney, 2003).

La autoridad es necesaria porque “no hay educación sin autoridad”, afirma Cascón (2006). El sistema educativo necesita resignificar la autoridad como uno de los factores del desarrollo del sentido de autonomía y del ejercicio de la libertad, pues ambas dimensiones participan dentro del espacio donde toda interacción necesita establecer límites (ser libre y autónomo no sucede haciendo lo que se quiera y sin ayuda de los demás); lo dicho, supone favorecer en los estudiantes una perspectiva de las causas por las cuales se actúa y se toman decisiones, disponiendo de medios para desarrollar sus capacidades, y en este caso, para exigir el cumplimiento de sus prerrogativas, vigilar el cumplimiento de los derechos de los otros, pero sin cometer violencia contra los otros (CDHDF, 2012a). Crear una dimensión de orden, asevera Korsgaard, da lugar a las ideas de derechos y obligaciones (2000, pp. 165 y ss), porque tiene una dimensión de compromiso con los deberes propios del ser humano, es decir, ordenar, obligar, recomendar y guiar, por lo cual mandar

y obedecer son dos lados de un mismo proceso.

Un aspecto que es necesario analizar es la idea de que las formas de expresar la autoridad desde el sistema escolar tienen un objetivo instrumental: generar obediencia; aplicar una medida disciplinaria no parece tomar en cuenta lo que pasa internamente con el otro, es decir, con quien es sometido. Qué siente y cómo se *afecta* el sentido del orden y la convivencia de las y los estudiantes al imponerles un orden externo es importante considerarlo. El tránsito hacia un modelo no dicotómico de los conflictos reclama una perspectiva que integre lo racional y lo emocional. Se debe considerar el valor de los procesos emocionales que no son ajenos a la idea de normas, reglas o leyes; las emociones no son meras sensaciones; son motores para encauzar la sensibilidad en los agentes en conflicto, permiten identificar la posición del sujeto dentro del conflicto, así como activan sentimientos como la culpa, la vergüenza, la empatía o la indignación, necesarios para la acción.

Lo emocional dota de importantes funciones sociales a las personas, entre otras cuestiones porque nos informan acerca de las intenciones conductuales de los otros; indican si algo es bueno o malo (Walden y Smith, 1997) y proporcionan orientación valiosa al sujeto para su comportamiento social (Averill, 1980; Keltner y Buswell, 1997). Las emociones permiten hacer cosas; por ejemplo, el componente del procesamiento cognoscitivo de los estímulos sirve para evaluar el ambiente; los procesos neurofisiológicos concomitantes, para regular el sistema; el motivacional y de tendencia conductual, para preparar al organismo para la acción; el de la expresión motora, para comunicar intenciones; y por último, el estado subjetivo del sentimiento, para que el organismo reflexione y monitoree su estado general (Scherer, 1984).

Se tienen registrados, de acuerdo con los trabajos de Manstead (1991), diversos tipos de conexiones entre las emociones y la vida social: el impacto de los estados afectivos sobre el juicio y la percepción sociales; la influencia de los factores sociales contextuales sobre la expresión y experiencia emocional; el papel que juegan las emociones en crear, mantener y disolver relaciones sociales; la comunicación intencional o no de la emoción a otros, por medios verbales o no verbales; y las funciones sociales que tienen (permiten apoyar y sostener sistemas culturales de creencias, valores y comportamientos involucrando valores sociales). Zajonc señala que “el afecto domina la interacción social, y es la principal moneda con la que se establecen las transacciones de interacción social” (1980, p. 753).

Por otra parte, los trabajos pioneros sobre la autoridad en el salón de clases de Pace y Hemmings (2006) —que aplican la taxonomía de los tipos de Max Weber— aportaron un esquema de caracterización de la autoridad como atributo del profesor; lo interesante de su trabajo está en su análisis sobre cómo se transmite o distribuye el poder en las aulas. La tipología de los investigadores norteamericanos muestra distintas formas. Existe un tipo de autoridad *tradicional*, común en las escuelas autoritarias, cuyo principal rasgo consiste en el respeto que le otorgan los docentes a las convenciones sociales; así, un profesor o una profesora tradicional imponen obediencia principalmente, mientras que los conflictos los regula de manera unilateral, sin consultar a los estudiantes, porque entiende que la autoridad es una atribución del adulto.

La taxonomía también caracteriza al docente con una autoridad *carismática*, es decir, la de quienes saben apropiarse de las demandas de sus estudiantes para luego darle un conducto aceptable al caudal emocional contenido, sin considerar convenciones, reglas ni establecer criterios entre lo aceptable y lo inaceptable.

El docente con autoridad carismática carece de criterios claros para discriminar entre buenas o malas razones.

De igual modo, Pace y Hemmings identifican docentes tipo *burocrático*, que son aquellos que adoptan el comportamiento de jefes de oficina y actúan con criterios de operación racionales, sin aceptar un juicio argumentado que contravenga sus reglamentos; para estos docentes no hay excepciones a la regla. La otra forma de autoridad es definida como *profesional*, su base está dada por el dominio del contenido disciplinario; este docente acepta las razones de sus estudiantes cuando están basadas en las evidencias derivadas del conocimiento adquirido en su clase. Por último, la autoridad *moral* está encarnada por el docente poseedor de una autoridad propia del líder espiritual, que representa los valores más apreciados por la comunidad y goza de un prestigio intachable.

En este punto se hacen necesarias dos observaciones a la tipología descrita: la primera, los docentes en ésta adoptan una valoración racional o afectiva al usar el poder en las aulas; sin embargo, en los hechos es difícil encontrar un docente burócrata puro o un líder carismático de tiempo completo, ya que la complejidad de las aulas obliga a los docentes a usar con mayor versatilidad su poder; los tipos ofrecidos por Pace y Hemmings reproducen formas de uso de la autoridad orientadas a objetivos unilaterales y paradigmáticamente opuestos.

En cuanto a la segunda observación, de acuerdo con la tipología de la autoridad, los profesores adoptan orientaciones parciales o toman en cuenta criterios instrumentales como los administrativos impuestos por el sistema o se dejan guiar por sus intuiciones y emociones, y rompen con las reglas institucionales. El conflicto en esta tipología es visto como algo que amenaza la estabilidad y debe suprimirse, ya sea por las reglas o el encauzamiento emocional. Por lo pronto, en la práctica los profesores más bien adaptan “mezclas” de usos de la autoridad, implementadas de acuerdo con sus creencias, necesidades y las herramientas de que disponen.

García-Cabrero y Alba (en prensa y 2008), en su estudio sobre la interacción y actividad en el aula, apoyados en el análisis de discurso, han encontrado experiencias en las que, si bien la autoridad se aplica como medida de control, las y los profesores combinan los tipos, dependiendo de las necesidades de orientación del grupo, experiencia del docente, formación profesional de los profesores o cualidades de los estudiantes. De modo que los docentes pueden formar mezclas de los tipos puros, burocrático/profesional, carismático/moral, e incluso combinaciones más complejas.

Los resultados de García-Cabrero y Alba indican que los profesores introducen patrones de comportamiento repetitivos en sus clases, cuyo propósito es implementar estrategias de ejercicio de poder para producir climas de aprendizaje favorables; por ejemplo, un profesor que combina los tipos profesional/moral usa el control con el fin de hacer más eficientes sus objetivos educativos, incluye en sus estrategias los elementos cognitivo y emotivo, como ofrecer explicaciones razonadas de sus decisiones; aceptar objeciones apoyadas en argumentos; dialogar cuando corrige; usar formas amables con los estudiantes y tener altas expectativas de ellos; estos componentes expresan una autoridad positiva. En cambio, cuando la autoridad es dominante, unilateral y se basa en estrictos criterios de gobierno institucional, en los que no median argumentos o prolifera una manera de actuar carismática, los escolares sienten minimizada su participación; queda todo en el docente y a ellos sólo les resta esperar el resultado de una decisión externa. Tales formas de gobernar en el aula resultan igualmente generadoras de conflictos en-

tre los estudiantes y pobres en el mejoramiento del desempeño escolar (García-Cabrero y Alba, en prensa).

El análisis de los componentes en el uso de la autoridad (racional/afectivo) lleva a considerar que, cuando las y los profesores permiten mayor presencia y promoción de condiciones de oportunidad, facilitación de la participación, amplias condiciones de mayor equidad, profundización del contenido de la asignatura y creación de un clima de confianza y seguridad, mediante la tolerancia y latencia, pueden introducir la autoridad con firmeza sin generar conflictos y estimulando a los estudiantes a incrementar su rendimiento escolar (Rompelmann, 2002). En contraste, cuando los profesores enfocan aquellos aspectos de atención en el dominio sobre el alumno y la pauta de las regularidades, mantienen una estrategia de administración del conflicto, con lo cual quedan atados al sentido implícito del currículo oculto y dan la espalda a la comunicación, pero principalmente de reconocimiento del otro (Alba 2012 y 2008; García y Alba, 2008).

Los afectos resultan fundamentales en el proceso de formación de un sujeto con capacidad para comprender al otro, y ahora queda claro, para identificar los intereses del otro, motivo de los antagonismos. La comprensión tiene aspectos “mentales”, pero la transformación del conflicto necesita del manejo de las emociones. Galtung (2003) y Lederach (1999) —teóricos del conflicto— han propuesto pensar en “transformación” de los conflictos favoreciendo el entendimiento, lo cual no significa simplemente admitir o rechazar un reclamo del otro, sino ser sensible a las inconformidades de quien reclama y percibir con ello la existencia de una diferencia. Un auténtico conflicto, dice Lederach, produce violencia porque está relacionado con el poder (1999, p. 221). Aquí tanto el que ejerce violencia como quien es violentado requieren aprender a sentir como el otro para transformar.

La estrategia de resolución del conflicto no sólo contiene la descripción de una habilidad técnica de razonamiento sin más; reclama un esfuerzo por aprender a sentir lo que el otro y entonces hacer consciente de lo vital que resulta transformar el conflicto para no generar violencia (Fisas, 1998). Luego, más que evitar el conflicto, el propósito es transformar el tipo de relaciones basadas en el uso arbitrario del poder y llevarlo a formas de intercambio en las que se puede construir un diálogo con el Otro (Carey, 2010, pp. 127 y ss).

ARGUMENTAR PARA TRANSFORMAR LOS CONFLICTOS

Hasta el momento, hemos considerado las condiciones de la estructura del sistema escolar como fuente de conflictos; luego, consideramos las formas de aplicar la autoridad como elemento ambivalente para generar orden y transformar antagonismos o generar más conflictos; ahora, desarrollaremos la propuesta en favor de las habilidades de razonamiento práctico, al considerarla una dimensión que conjunta lo racional con lo emocional para en seguida convertirla en estrategia en el ámbito didáctico.

Poder argumentar y luego actuar es algo propio del ser humano, pero hacerlo consciente se aprende. No nos detendremos en el análisis de las variantes que ha tomado la discusión en materia de teoría de la argumentación ni la revisión de experiencias en el terreno didáctico; sin embargo, es justo señalar que existen propuestas de aplicación de tales habilidades, aunque principalmente se han centrado en proveer de herramientas para resolver problemas en ciencias naturales y sociales, e incluso existen propuestas para la formación de publicistas (Jiménez,

2010; Martínez, 2009; Henao y Stipcich, 2008; Nussbaum, 2002; Lomas, 1996). En el terreno de la transformación de conflictos en el aula son escasas las propuestas; el enfoque de educación para la paz lo ha tenido en cuenta, si bien centrando su potencial en los medios para la construcción de acuerdos (CDHDF, 2009 y 2011).

El supuesto del cual partimos explora las razones de fondo de por qué los seres humanos poseemos una naturaleza ética argumentadora. En principio, los seres humanos contamos con capacidades discursivas, es decir, nuestro lenguaje nos ayuda a interactuar, socializar y derivado de ahí resolver conflictos; ciertamente se dirá que eso lo pueden hacer otros animales. Ahora bien, nuestra forma de comunicarnos tiene algo particular que no lo hay en otras especies: primero, la capacidad de argumentar, y segundo, con un fin ético, eso es lo propio de los humanos. A diferencia de los animales, hombres y mujeres podemos hablar para exponer nuestros sentimientos, pensamientos, y responder intencionalmente a los otros para dirigir nuestras acciones, nos recuerda Foot (2002). La naturaleza argumentadora obliga a responder a las personas con razones, pueden ser buenas o malas, pero respondemos.

En la formulación clásica de Aristóteles, recuperada por Descartes y seguida por muchos teóricos modernos, argumentar consiste en ofrecer razones para apoyar una conclusión apelando a criterios como la verdad de las proposiciones y la validez de la estructura argumental, de una manera cercana al conocimiento científico, como cuando se le pide al estudiante formular y validar hipótesis. Sin embargo, hay otro tipo de argumentación, ética y política, derivada de la disciplina genérica que les da origen a todas esos modos de responder: nos referimos a la retórica. En este contexto, la argumentación práctica se caracteriza de la siguiente manera:

Los hombres conocen, juzgan, crean, administran, pero hay otra actividad que incluye a las anteriores y que se refiere a la conciencia ética. Esta conciencia ética contiene dentro de sí un cierto número de principios en virtud de los cuales los hombres rigen sus vidas. Acomodan su accionar a esos principios y a partir de ellos pueden argumentar acerca de sí mismos y de los otros (Marafioti, 2005, p. 200).

Transformar conflictos es una de las expresiones derivadas de la habilidad de argumentación práctica. Al hablar, generamos distintas formas de conversar en las que ponemos en práctica estrategias para alcanzar acuerdos (Noddigns, 1994); mediante el habla razonamos para la acción. Pasemos esta reflexión al terreno educativo, cuando los docentes usan su autoridad, como vimos en el apartado anterior, buscan generar orden, y pueden hacerlo de muchas formas: imponiendo obediencia apoyados en su poder institucional o acercándose a los intereses de las y los jóvenes con pautas de selección de razones de acuerdo con las necesidades existentes.

Los estudiantes, por su parte, reconocen lo que son mejores razones; esto no significa que las acepten de inmediato; en un principio pueden dudar de ellas en función de que les convengan o no y ése es el *quid*. Usar razones genera procesos de cuestionamiento que afectan al estudiante y lo llevan a hacerse preguntas. Cuando son impuestas para enfrentar situaciones no generan procesos cognitivos y emocionales conjuntos. ¿Por qué sucede esto? Porque no hay una relación directa entre la enseñanza por imposición o simple transmisión de máximas o normas, y la capacidad para identificar o transformar conflictos; se puede objetar que los

docentes autoritarios son buenos reguladores del orden, pero ellos no transforman los conflictos, los reprimen y trasladan los problemas a otros espacios.

El trasfondo de nuestro argumento implica que no es suficiente con explicar o imponer lo conveniente o inconveniente de un contenido para cada caso; la autoridad debe argumentar para luego animar a actuar. Se aprende ejercitando en situaciones que representen un reto y motiven a los estudiantes a construir significados con lo que aprenden, tal como ha mostrado la perspectiva de la cognición situada (Lemke, 1997; Whitson, 1997). Poder argumentar a favor de una regla para aplicarla en la interpretación o resolver un problema exige primero mostrar su relevancia, para lo cual es necesaria la prudencia. Como Aristóteles decía: el ejercicio continuo de la capacidad de razonar primero necesita adquirir significado para entonces generar comprensión; luego viene desarrollar la habilidad para deliberar y sólo, posteriormente, puede llevarnos a tomar decisiones (2000, pp. 59 y ss).

Cuando los seres humanos logran dar significado a lo que aprenden, también construyen formas de ver el mundo; dichas construcciones adquieren valor, como ha enseñado Popper (1997), porque de esas estructuras de significado derivan las preguntas que abren el espectro de los problemas, hacen posible enfrentar dificultades de lo dado e imaginar soluciones distintas a las existentes, con lo cual se transforma en un sentido importante la realidad (Popper, 1997, p. 135).

A partir de lo planteado hasta el momento, podemos reconstruir: cuando el docente usa su autoridad define una posición en el espectro social y orienta con ello a los otros hacia un imaginario desde el cual se interpreta cuánta influencia puede tener él sobre los demás. Este primer acto se usa en el aula para conseguir ventajas, denostar o transformar las relaciones. En este caso, aprender a argumentar consistirá en mostrar cómo “ofrecer razones” teniendo en cuenta los motivos, no únicamente la forma de una estructura; entender por qué surge una diferencia y explorar maneras de resolverla. Está en juego un proceso, el argumento práctico pone en ejercicio los componentes de la autoridad como su capacidad de influir sobre las emociones, pero no con el fin de manipularlas, sino de saber delimitar, proponer claridad en los puntos de vista y explorar soluciones; como se ve, implica comprender el qué, el para qué, el cuándo y el cómo se ofrecen dichas razones.

El docente, al poner en acción el primer paso de la naturaleza argumentadora, esto es, animar para convencer de que hay un conflicto y la necesidad de sentirse obligado a resolverlo, introduce confianza en el estudiante; tanto la participación de los estudiantes como la admisión de los diversos puntos de vista, son insumos necesarios para acceder a la autoridad positiva y reducir las posibilidades de generar arbitrariedad (Alba, 2012). Aquí, el joven puede alcanzar un segundo nivel: poder formular preguntas, como ¿qué pasará si no resolvemos nuestras diferencias?, ¿hasta dónde puede llegar la agresión que estoy generando? Esto, porque “... confiar en alguien no es un acto puramente intelectual, es un acto de adhesión de la voluntad [...] Este tipo de creencia práctica-confianza, si así se prefiere implica una visión de futuro” (Zagal, 2009, p. 69).

Enfrentar conflictos y aplicar el poder pueden producir abusos u omisiones; esto resulta claro en dos ejemplos: cuando se usa una regla como principio universal indiscriminado o cuando se aplican normas diferenciadas con criterios ambiguos. Los antagonismos crecen al no estar bien identificado qué se está disputando y cuáles son las razones por las cuales dos personas o grupos disputan; cuando eso sucede, el docente necesita crear condiciones para hacer visibles los

distintos puntos de vista, normales en un proceso de construcción de diálogo, sin llevar a adoptar una única perspectiva, la propia, e introduce otras formas sutiles de violencia: las discursivas.

No crear espacios para la liberación de las tensiones en el aula dificulta las oportunidades de generar comprensión, entendida esta última como capacidad para acceder a las causas del desequilibrio social, es decir, entender las condiciones potenciales del antagonismo en el salón de clases, saber por qué se tiene una posición de “poder”, cómo se distribuyó y cómo sirve para “regular la estima propia” (Lederach, 1999, p. 217). La importancia de la confianza, mencionada antes, tiene que ver con la certeza que dan los profesores para que los estudiantes identifiquen las fuentes del conflicto y puedan convertirlo “en una fuerza productiva” (Lederach, 1999, p. 222).

Regresemos al rol del docente como orientador en el proceso del proceso de transformación del conflicto. Cuando la comunicación propiciada por los maestros es vertical, como cuando se destaca una marcada autoridad burocrática, se tiende a absolutizar su propio punto de vista. Esto hay que tomarlo en cuenta, porque, como señala el filósofo Carlos Pereda, al generarse un proceso de argumentación son importantes la claridad y apertura para las partes en discusión y, en este caso, el docente juega un rol fundamental al tener la función de definir el punto de vista inicial que conducirá la argumentación, lo cual hace porque tiene de origen autoridad para ello.

“Un punto de vista articula”, dice Pereda (1994, p. 107), dirige la atención, da cauce a las relaciones en el aula, pero los profesores deben cuidar que su foco no diluya los otros puntos de vista. Nuevamente, si los profesores logran instalar confianza se inicia de manera correcta el proceso, pues tendrá a su favor dos componentes: primero, la credibilidad, en tanto que la creencia supone aceptar algo y, además, tener motivos favorables para ello (Frijda, Manstead & Bem, 2000). Esto dota luego, segundo elemento, de seguridad; así, el estado subjetivo del sentimiento de confianza provee al organismo de lo necesario para reflexionar (Scherer, 1984).

La tarea de argumentar, entonces, entraña una sensibilidad para aceptar y sentirse motivado a ofrecer razones, adoptar una postura y, sobre todo, interés por indagar, relacionar; ahí tenemos ya fuertes componentes cognitivos (Breton, p. 2005) y emotivos modulando y sensibilizando al estudiante. Con ello, la o el profesor van encaminando al estudiante a preferir usar razones más que la fuerza (Walton, 2010; Alba, 2012). Aprender a argumentar exige del profesor desarrollar la virtud de la paciencia, ser capaz de dar el tiempo y apoyo necesarios a los estudiantes en la maduración de juicios e identificación de razones (Capaldi, 1989). El profesor argumentador debe ser un experto en la disciplina, en los paradigmas pedagógicos para transmitir su tarea formativa y altas expectativas de valoración ética.

Entre las observaciones al trabajo de los docentes cuando preparan a los estudiantes para el diálogo en el aula, encontramos que los primeros prestan poca atención a la tarea de modelar habilidades para argumentar (Alba, 2006). Ciertamente, los docentes reconocen el valor del argumento, pero no lo practican; tienen un déficit en cuanto a competencia comunicativa, siendo su origen la poca atención que se le da al tema en la formación de los docentes desde la licenciatura. Éste es un pendiente por subsanar en los programas de formación de los profesores, que también se tiene identificado en estudios en otros países (Facundo y Amador, 2010, pp. 45-46). Otro elemento lo constituyen las preocupaciones de

los docentes por el cumplimiento de los contenidos curriculares, los cuales limitan el tiempo destinado a la formación de capacidades para saber hacer preguntas creativas y auténticas (Cerletti, 2011).

La dificultad entonces parece ser que los docentes, al no fomentar habilidades de argumentación, mantienen adormiladas las capacidades creativas de los estudiantes, por no propiciar las preguntas y las problematizaciones (Breton, 2005). El conocimiento y las actividades en el aula, en vez de favorecer la creatividad, sirven como una herramienta de control (Bank, 2000).

Para aprender a vivir en paz en el aula se necesita mayor competencia comunicativa, salones escolares donde los diálogos sean una realidad, en donde la conversación atraviese las líneas tradicionales de la autoridad y permita una comunicación cruzada y auténtica entre alumno-profesor o alumno-alumno (Lemke, 1990). Aprender de manera auténtica requiere aprender a hablar con franqueza y exponerse a un intercambio discursivo (Lin y Luk, 2002; Lemke, 1990). Por analogía, si buscamos promover aulas pacíficas, entonces los docentes deben hablar y ayudar a sus estudiantes a hablar, pensar y representar de maneras no violentas.

Los procesos de argumentación práctica son de carácter didáctico y empoderan al estudiante, ya que este último puede exigirle al docente y el docente admite que debe responder sus alumnos (Giry, 2002); por ejemplo, cuando se cuestiona por qué se debe obedecer. Ante cualquier circunstancia escolar, cuando se quiera presentar una afirmación como un hecho, lo primero a lo que tendrá derecho quien se sienta perjudicado será a preguntar: ¿qué es lo que se está tratando de probar? ¿Eres consciente de las consecuencias de tu argumento? (Weston, 2005).

Desde un punto de vista educativo y humanístico, si los conflictos derivan de diferencias de posición en la estructura social, por ejemplo cuando alguien se aproveche de los otros por su capacidad, prestigio, ventajas sociales, culturales o físicas, se le obligará a admitir, mediante la estrategia de aprender a argumentar, que sólo se puede transitar hacia los beneficios en el aula a través de una justificación previa, organizada por buenas razones; este es el principio para generar relaciones de convivencia no violentas.

En el caso de la ciudad de México, se tiene un marco de protección de los derechos de los jóvenes, el cual debería ser un eje para el enfoque educativo en el bachillerato; este marco lo constituyen la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal y la Convención sobre los Derechos del Niño. Aquí se hace necesaria la incorporación de otros instrumentos internacionales, en particular la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999. El valor de estos documentos está en que identifican a la escuela, y en particular al docente, como factor clave en la promoción de una cultura de paz.

La perspectiva de una cultura de paz es pertinente por su carácter realista; considera el conflicto como un rasgo permanente de las relaciones humanas, pero necesario de transformación a partir del diálogo y el entendimiento, en especial en las escuelas.

Tanto la declaración como el programa coinciden con la orientación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el sentido de crear condiciones para garantizar que la educación ofrecida a los jóvenes se enfoque a prepararlos para “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos...” (2002, artículo 29, inciso d). Dichos aspectos, para cumplirse, requieren una convicción definitiva de los docentes hacia los derechos de los jóvenes.

CONCLUSIONES

En términos generales, cuando el docente aplica la autoridad de modo firme sin arbitrariedad, resultado de la interacción comunicativa argumentada, en la que el principio es el reconocimiento del otro, se propician ambientes donde los conflictos encuentran soluciones no violentas (Barger y Derryberry, 2013). Lo anterior representa un reto para docentes y directivos en el contexto de la cultura autoritaria presente en la escuela. De lo anterior deriva una primera consecuencia: la de impulsar un programa efectivo de formación docente centrada en las habilidades de argumentación y de manejo de la autoridad que permitan un mejor desempeño de los docentes en las aulas.

Otro elemento importante es que el desarrollo de las habilidades de argumentación necesita ir acompañado de la creación de materiales y dinámicas en los que la discusión y los argumentos primen en la vida académica; para ello se debe revisar las experiencias existentes; un caso interesante son las metodologías de trabajo desarrolladas por la Dirección de Educación de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2009 y 2011).

Un aspecto fundamental es que los docentes puedan modelar en los estudiantes formas creativas de representar los argumentos (escrito, hablado, esquematizado), de modo tal que un argumento pueda leerse, pero también verse y sentirse. De modo particular, el aprender a argumentar y fomentar una narrativa en las aulas basadas en el diálogo cuestiona y reduce la arbitrariedad introducida por el autoritarismo cultural. La referencia anterior lleva a la necesidad de emprender la tarea de *sensibilizar* a la comunidad escolar respecto de la importancia que tiene respetar todos los puntos de vista, dentro y fuera de las aulas; con lo anterior, aludimos al componente del pluralismo en las escuelas, que es necesario preservar para el diálogo.

Otro punto por atender son las adecuaciones al modelo psicopedagógico existente en las escuelas de bachillerato, en función de los temas de derechos de los jóvenes, y de manera más precisa, a la práctica docente efectiva, en la que se integre plenamente un enfoque de reconocimiento a los jóvenes; esto implica reconocer el rol integral de emociones y razones, no con el objetivo de encontrar medios más eficaces de suprimir una u otra, sino de hacer que se manifiesten los sentimientos, incluidos los más radicales, pero con estrategias para orientarlos hacia la transformación con fines de paz positivos (Noddings, 2012).

Una última reflexión: la experiencia cotidiana de los estudiantes está inmersa en situaciones potenciales de abuso de autoridad y conflicto, tanto en sus experiencias familiares como entre sus pares; los debates sobre las expectativas de los jóvenes en los medios de comunicación también dan cuenta de un estado general de poca participación. Tales hechos necesitan ser un punto de partida para transformar las escuelas haciendo de estos espacios de convivencia un lugar para el aprender a transformar conflictos y convertir el vicio en virtud. Asumimos que el docente sigue teniendo un papel fundamental en la formación de los jóvenes e incide en la manera en que éstos aprenden a resolver sus diferencias, pero necesitamos cambiar la concepción que se tiene de ser joven, y reconocerles su "condición plena de sujetos de derechos y actores estratégicos en la transformación de la sociedad" (CDHDF, 2012, p. 265).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaunza, H., Solórzano, I. y Fernández, R. (1995). *Una causa para rebeldes: identidad y condición juvenil en Nicaragua*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Alba, A. (2012, marzo-mayo). Argumentos y acciones. *Revista Justo Sierra* (5), 4-7.
- _____. (2011). Educación cívica y ciudadanía política: las bases educativas de la conformación de una cultura política. En Secretaría de Educación Pública. *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP-AFSEDF.
- _____. (2008). La cultura política en la escuela. Un acercamiento a los conflictos entre moral, cognición y lo político. En Gutiérrez, G. (Coord.). *Cuatro eslabones para pensar la cultura política*. México: UNAM,
- _____. (2006). Comunidades, libertad y discurso. Análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética. En Baez, G. y Barabtarlo, A. (Comps.). *Monografías MADEMS I* (pp. 35-49). México: UNAM.
- Aristóteles (2000). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Averill, J. (1980). A constructivist view of emotion. En Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.). *Emotions: Research, Theory and Experience* (pp. 305-339). Nueva York: Academic Press.
- Bank, B. (2000). Las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza. En Biddle, B., Good, L. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp. 185-252). Barcelona: Paidós.
- Barger, B. & Derryberry, W. (2013). Do negative mood states impact moral reasoning? *Journal of Moral Education*, 42 (4), 443-459.
- Blase, J. (1991). *The Politics of Life in the Schools: Power, Conflict, and Cooperation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Braud, P. (2006). *Violencias políticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Breton, P. (2005). *Argumentar en situaciones difíciles: qué hacer ante un público hostil, las afirmaciones racistas, el acoso, la manipulación y las agresiones en todas sus formas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: SAGE Publications.
- Capaldi, N. (1989). *Cómo ganar una discusión*. Barcelona: Gedisa.
- Carey, S. (2010). *The politics of human rights: the quest for dignity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cascón, P. (2006, febrero). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa* (53).
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2012 a). *Informe especial sobre los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal, 2011-2012*. México.
- _____. (2012 b). *Informe anual 2011. Balance. Reflexiones sobre la situación de los derechos humanos en el Distrito Federal*, vol. III. México.
- _____. (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México.
- _____. (2009). *Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz. Manual para docentes*. México.
- Cerletti, A. (2011). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Conapo (2010). *Diagnóstico mundial de la juventud*. México.
- Conapred (2009). *La juventud y el círculo vicioso de la intolerancia*. México: Conapred,

- col. Estudios.
- Convención sobre los Derechos del Niño (2002). En Unicef. *Normas internacionales y nacionales para la protección de los derechos de la infancia en México*. México: Unicef.
- Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999). Resolución A/53/243. Naciones Unidas.
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas (DAEYS) (2008). *World Youth Report 2007. Young People's Transition to Adulthood: Progress and Challenges*. Nueva York: ONU.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década* (36), 99-125. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=19523136005>.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Facundo, A. y Amador, B. (2010). Evaluación de competencias de estudiantes de estudiantes de la licenciatura en filosofía en la práctica docente. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNAD)*, 1 (1).
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Foot, P. (2002). *Bondad natural. Una visión naturalista de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frijda, N., Manstead, A. & Bem, S. (Edits.) (2000). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2008). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc/>
- _____. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: SEP-UNICEF.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- García-Cabrero, B. y Alba, A. (en prensa). Autoridad, razonamiento y afectividad: su participación en el desarrollo de actitudes cívicas y conducta pro-social. En García-Cabrero, B. (Coord.). *Construyendo la educación ciudadana: miradas contemporáneas y retos futuros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008) Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela. En Vidales, I. (Coord.). *Formación ciudadana. Una mirada plural*. México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos/Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI producir un mundo*. San José de Costa Rica: Editorial Arlequín.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Giry, M. (2002). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México: Siglo XXI.
- Henao, B. y Stipich, M. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1). Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013). Módulo de trabajo in-

- fantil 2011. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México.
- Jiménez, M. (2010). *10 competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Editorial Graó
- Keltner, D. & Buswell, B. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250-270.
- Korsgaard, Ch. (2000). *Las fuentes de la normatividad*. México: UNAM.
- Lederach, J. (1999). Hacia una comprensión y regulación del conflicto. En Papadimitriou, G. (Comp.). Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. México: AMNU/ ILCE.
- Lemke, J. (1997). Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspectives. En Kirshner, D. & Whitson, J. *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Nueva Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Westport, Connecticut, Londres: Ablex Publishing.
- Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 31 de enero de 2000. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textoLeyDF.pdf
- Lin, A. & Luk, J. (2002). Beyond progressive liberalism and cultural relativism: Towards critical postmodernist, sociohistorically situated perspectives in classroom studies. *Canadian Modern Language Review*, 59 (1), 97-124.
- Lomas, C. (1996). La comunicación en el aula. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Manstead, A. (1991). Emotion in social life. *Cognition and Emotion*, 5 (5/6), 353-362.
- Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez, I. (2009, junio). La argumentación y su aplicación didáctica en el aula. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas* (19). Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_MENENDEZ01.pdf
- Míguez, D. (Comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. México: Paidós.
- Noddings, N. (2012). *Peace Education: how we come to love and hate war*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1994). Conversation as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 23 (2), 107-118.
- Nussbaum, L. (2002). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. En Lomas, C. (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Pace, J. & Hemmings, A. (2006). *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Perea, C. (2007). *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*. México: Siglo XXI.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales: una ética de la disputa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

- Popper, K. (1997). Descripción, argumento e imaginación. En Popper, K. *El cuerpo y la mente* (pp. 125-155). Barcelona: Paidós.
- Ramírez, G. (2006). Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América Latina a México". En Gutiérrez, J. (Coord.). *Educación en derechos humanos*. PRODEHUMA México-Comisión Europea.
- Raney, D. (2003). Whose authority. Learning and active resistance. *College Teaching*, 51(3), 86-91.
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Sagera, M. (1992). *El edadismo: contra "jóvenes" y "viejos", la discriminación universal*. Madrid: Fundamentos.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. En Scherer, K. & Ekman, P. (Eds.). *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto: sociología del antagonismo*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Walden, T. & Smith, C. (1997). Emotion Regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 7-25.
- Walton, D. (2010). *Place of Emotion in Argument*. Pennsylvania: Penn State Press.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Whitson, J. (1997). Cognition as a Semiotic Process: from Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence. En Kirshner, D. & Whitson, J. *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Nueva Jersey y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zagal, H. (2009). Argumentación, creencia y amistad: hacia una retórica de la ética aristotélica. En Berinstain, H. y Ramírez, G. (Comps.). *Ensayos sobre la tradición retórica* (pp. 59-79). México: UNAM.
- Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.