

Reflexiones en torno a algunos elementos y habilidades propios de la enseñanza de la filosofía

Alejandro Roberto Alba Meraz
Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 3 "Justo Sierra", UNAM

Introducción

En la preparatoria la transmisión del conocimiento filosófico y las formas de interacción para generar diálogo se han sedimentado en expresiones de reproducción y poca significación entre los estudiantes; la literatura sobre el tema del aprendizaje nos dice que las prácticas educativas han quedado centradas preferentemente en formas triádicas de comunicación, las cuales tienen como fin el control (Míguez, 2008; Freire, 2005; Foucault, 2005; Raney, 2003; Bourdieu y Passeron, 2000; Blase, 1991) Ante dicha situación, podemos preguntarnos si es posible enseñar de otra manera y cuáles son los elementos y habilidades que habríamos de tener en cuenta, por lo pronto, formularé la siguiente pregunta ¿Cuánto *afecta* las maneras de *aprender* de los estudiantes la forma en que los docentes interactúan con ellos?

Para responder a la pregunta, reflexionaremos respecto de las formas de enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta dos aspectos: a) las formas de interacción generadas a partir del uso de autoridad más recurrente entre los docentes y b) la pertinencia de introducir las habilidades de la argumentación práctica para mejorar las condiciones de la cultura escolar actual.

Interacción y autoridad en el aula

Dos elementos importantes a considerar en los procesos comunicativos en el aula son, en primer lugar, las emociones y; en segundo, la autoridad del profesor. A continuación se consideraran algunas razones del por qué ambos elementos enunciados son importantes y que posteriormente serán trasladados a la discusión sobre las habilidades de argumentación.

Lo emocional, de acuerdo con la literatura más reciente, dota de importantes funciones sociales a las personas, entre otras cuestiones, porque nos informan acerca de las intenciones conductuales de los otros; nos dicen cuando 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, derivado del componente del procesamiento cognoscitivo de los estímulos podemos evaluar el ambiente; los procesos neurofisiológicos concomitantes, sirven para regular el sistema de interacción; el motivacional y de tendencia conductual sirven para preparar al organismo para la acción; el de la expresión motora sirve para comunicar intenciones, y por último, el estado subjetivo del sentimiento sirve para que el organismo reflexione y monitoree su estado general (Scherer, 1984). Zajonc (1980) señaló: “Las emociones dominan la interacción social, y son la principal moneda con la que se establecen las transacciones de interacción social”.(p. 753) Hasta aquí lo relativo a las emociones.

El segundo aspecto a considerar es, la autoridad del profesor. En 2006, las investigadoras Judith L. Pace y Annette Hemmings ofrecieron una tipología de la autoridad en las aulas, obtenida luego de un largo trabajo de campo. La autoridad en los docentes, según el estudio mencionado, suele adoptar cinco tipos puros, estos son: i) la autoridad *tradicional*, la cual priva cuando lo que importa es el respeto a las convenciones sociales, cuando el docente impone su criterio sin consultar a los estudiantes. ii) La autoridad *carismática*, cuando el profesor sabe 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. iii) la autoridad burocrática, cuando el docente adopta el comportamiento de un jefe de oficina, actuando con criterios de operación funcional, sin aceptar criterios de juicio argumentado que contravengan sus reglamentos; iv) la autoridad *profesional*, basada en el dominio del saber disciplinario, este docente acepta las razones de sus estudiantes cuando están basadas en las evidencias derivadas del conocimiento adquirido en su

clase. Por último, existe la autoridad *moral*, encarnada en el docente poseedor de una autoridad emanada de los valores más apreciados por la comunidad.

Los cinco tipos sin llegar a ser excluyentes, llegan a formar distintas combinaciones en la práctica de acuerdo con las necesidades, a la hora de construir la narrativa o el “discurso filosófico” del aula.

Habilidades filosóficas en el aula

Si bien los docentes ejercen su autoridad, también se enseña usando múltiples maneras de interacción discursiva, al hacer preguntas se solicita información previa, se involucra en la reflexión de un problema o se solicita realizar una tarea. En el estudio de Pace y Hemmings, sin embargo, se muestra que aunque los docentes generan actividades complejas, lo más difícil para ellos es construir espacios para el diálogo (Lemke), esto, en gran medida porque el profesor carece de una comprensión del espectro amplio de la autoridad.

Un hecho a tener en cuenta, la filosofía en la escuela es una asignatura, con un programa y un objetivo institucional, constituye una pieza en el mapa curricular, pero, también es cierto, nos ofrece posibilidades de crear estructuras de comprensión e interacción que no logran proporcionar las demás asignaturas, en concreto, la de *poder* argumentar.

Razonar para argumentar es propio del ser humano, pero hacerlo consciente para transformar las formas de interacción es aprendido. Este trabajo no tiene como objetivo la discusión sobre las muchas escuelas teóricas en materia de teoría de la argumentación ni la revisión de las experiencias en el terreno didáctico, no son materias de estas reflexiones; más bien, está centrada la discusión en algunas razones de por qué necesitamos hacer explícita la importancia de la argumentación en la escuela.

En principio afirmamos, los estudiantes a partir de su capacidad discursiva, interactúan, socializan y derivado de ahí transforman su entorno. Nuestra forma de comunicarnos tiene algo particular, pues nuestra capacidad de argumentar tiene fines éticos. Al hablar exponemos nuestros sentimientos, pensamientos, pero sobre todo, dice Philippa Foot (2002), respondemos intencionalmente a los otros

para dirigir nuestras acciones. La naturaleza argumentadora de las personas obliga a responder a los otros con *razones*, podrán ser buenas o malas razones, eso no importa ahora, finalmente respondemos.

En la formulación de la taxonomía de Pace y Hemmings queda claro lo siguiente, no todos los profesores comprenden la importancia de hacer explícitas sus razones al educar, en algunos casos (i y ii de la taxonomía referida) las formas de interacción están más basadas en la imposición que en la capacidad argumentadora.

La definición clásica argumentar, nos han enseñado los clásicos desde Aristóteles, consiste en ofrecer razones para apoyar una conclusión apelando a criterios como la verdad de las proposiciones y la validez de la estructura argumental, como cuando se le pide al estudiante formular y validar hipótesis. No me interesa ahora ese tipo de argumentación, tendré en cuenta otro tipo de argumentación, la argumentación práctica, la cual deriva del razonamiento ético, la cual, de acuerdo con Roberto Marafioti:

...contiene dentro de sí un cierto número de principios en virtud de los cuales los hombres rigen sus vidas. Acomodar su accionar a esos principios y a partir de ellos poder argumentar acerca de sí mismos y de los otros. (Marafioti, 2005: 200)

Siempre que hablamos, producimos formas de interacción o de conversar, nos dice Noddings (1994), en donde ponemos en práctica estrategias con distintos fines, a veces para alcanzar acuerdos a veces para imponer. Hablando razonamos para la acción. Esta breve descripción tiene un valor mayor en el terreno educativo, en particular cuando el docente transmite las reflexiones de los filósofos para convencer usando su autoridad (la autoridad del docente o la del filósofo).

De acuerdo con lo dicho en la introducción, la concepción que se suele tener en las escuelas de los jóvenes es que éstos no tienen desarrolladas todas sus capacidades, mientras que, por el otro lado, la interacción en las aulas debe tener en cuenta factores como las emociones y la autoridad. Partiendo de ahí, podemos afirmar que los estudiantes entienden lo que son las mejores razones,

aunque ello no signifique que las acepten de inmediato, pueden dudar de ellas en función de sus intereses, y ahí está el *quid*.

Dije al inicio de esta segunda parte que es importante considerar qué tanto afecta la manera de interactuar a las maneras de aprender. Cuando en un salón de clases se usan razones comienzan a generarse procesos que *afectan* al estudiante, pero cuando se usa la autoridad como única razón también, el punto es cuáles son los resultados en uno y en otro caso. Cuando lo que tenemos son simples procesos de transmisión de estructuras vacías de información, no pueden los estudiantes enfrentar situaciones, ni generan procesos cognitivos ni emocionales conjuntos.

¿Por qué sucede lo anterior? Porque no hay una relación directa entre la enseñanza o simple transmisión de conceptos, normas o axiomas, y la capacidad para identificar, transformar situaciones o resolver problemas; se cree que los docentes autoritarios son buenos reguladores del aprendizaje porque mantienen severa vigilancia sobre la atención del estudiante, sin embargo, ello no significa que se estén realizando procesos de apropiación del conocimiento, para luego trasladarlo a los problemas o a otros conocimientos. Pienso que no es suficiente con explicar o transferir la conveniencia o inconveniencia de un contenido para cada caso, el docente cuando aplica su autoridad debe primero argumentar para luego animar a preguntar o responder, según sea el caso. Se aprende cuando las situaciones representan un reto y motivan a construir significado, 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 para resolver un problema exige primero mostrar su importancia, para lo cual es relevante aprender a ser prudente; como Aristóteles sabía bien, el ejercicio continuo de la capacidad de razonar va a adquirir significado a generar comprensión, luego viene la habilidad para deliberar, y sólo posteriormente, la toma de decisiones.

Cuando los seres humanos logran dar significado a lo que aprenden, también construyen sus propias formas de ver el mundo, dichas construcciones adquieren valor, como ha enseñado Karl Popper (2002), porque de

esas estructuras de significado derivan las preguntas que abren el espectro de los problemas, haciendo posible enfrentar dificultades ante lo dado, imaginando respuestas diversas a las ya existentes, con lo cual se transforma en un sentido importante eso que llamamos la realidad (Karl Popper, 2002:135).

Si lo que planteado hasta el momento es correcto, entonces, podemos reconstruir, cuando el docente usa su autoridad define una posición en el espectro social desde donde se interpreta cómo se debe responder a los demás. Este primer acto se usa en el aula para conseguir ventajas o transformar las relaciones. En este caso, las habilidades filosóficas (leer, escribir, argumentar) comienzan por enseñar a aprender a sentir, para luego aprender a argumentar sin dejar de tener en cuenta los motivos del otro; no es sólo aprender a identificar una estructura, es 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 podrá ver, 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, necesita animar para convencer de que hay un tema a discutir o a analizar, para luego clarificar el compromiso por el cual se busca una solución, es introducir a través del argumento práctico confianza. Dice Héctor Zagal al respecto, “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.” (2009: 69) Tanto la participación de los estudiantes como la admisión de los diversos puntos de vista, son insumos necesarios para acceder a un tipo de autoridad positiva, reduciendo las posibilidades de generar arbitrariedad (Alba, 2012). Si el estudiante alcanza a comprender por qué son relevantes las habilidades filosóficas, podrá comenzar a formular preguntas auténticas, las que le interesan al filósofo.

Muchos de los antagonismos en las aulas derivan de no comprender y hasta no sentir qué se está disputando y cuáles son las razones por las cuales dos

personas difieren; 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 llevarla adoptar una única perspectiva, la propia, lo introduce otra 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 ésta última como capacidad para acceder a las causas del desequilibrio social, es decir, entender las condiciones potenciales de la dinámica y los antagonismos en el salón de clases (Lederach, 1999: 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 aprendizaje para luego convertirlo “en una fuerza productiva” (p. 222).

Vuelvo al punto del rol del docente como orientador en el proceso del proceso de transformación de las relaciones en el aula. Cuando la comunicación propiciada por los maestros es vertical, como cuando se enfatiza una marcada autoridad burocrática o carismática, probablemente se tienda a absolutizar su propio punto de vista, lo anterior es necesario tomarlo en cuenta porque, como apunta certeramente 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: 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 correctamente 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, y Bem, 2000), esto dota luego, segundo elemento, de seguridad; así el estado subjetivo del sentimiento de confianza, como ya habíamos planteado cuando hablamos de las emociones, provee al organismo de lo necesario para reflexionar y argumentar usando las mejores razones (Scherer, 1984).

La tarea de argumentar, luego entonces, entraña una sensibilidad para aceptar y sentirse motivado a ofrecer razones, adoptar una postura, pero 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 a estudiante a preferir usar razones que la fuerza (Walton, 2010; Alba, 2012). Aprender a argumentar exige del profesor desarrollar una virtud fundamental, la de la paciencia, se requiere ser capaz de dar el tiempo y apoyo necesario a los estudiantes en la maduración de sus juicios e identificación de razones (Capaldi, 1989). El profesor argumentador, además de experto en la disciplina, de los paradigmas pedagógicos y didácticos, puede transmitir el mensaje siguiente: un buen argumento requiere tiempo.

Entre las observaciones hechas 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, este es un pendiente por subsanar en los programas de formación de los profesores (Facundo y Amador, 2010: 45-46; cfr. Cerletti, 2011).

Conclusiones

Aprender filosofía no es solamente apropiarse de información, se necesita, lo que los pragmáticos llaman, desarrollar competencia comunicativa; habilidades para dialogar, en donde la conversación atraviese las líneas tradicionales de la autoridad y permita una comunicación cruzada y auténtica entre alumno-profesor o alumno-alumno (cfr. 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 conversadoras, entonces, los docentes deben hablar y ayudar a sus estudiantes a hablar, pensar y representar de múltiples formas discursivas.

Los procesos de argumentación práctica son procesos didácticos, de empoderamiento del estudiante, con lo cual éste último puede exigirle al docente

profundizar en el contenido y el docente aprenderá que debe responder a las expectativas de sus alumnos. (Giry, 2002)

Bibliografía

1. Alba, A. (2012). "Argumentos y acciones". En *Revista Justo Sierra*, No. 5, Marzo-Mayo, UNAM, páginas 4-7.
2. Alba, A. (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.
3. Alba, A. (2008) "La cultura política en la escuela. Un acercamiento a los conflictos entre moral, cognición y lo político". En G. Gutiérrez (coord.) *Cuatro eslabones para pensar la cultura política*. México, UNAM,
4. Alba, A. (2006). "Comunidades, libertad y discurso. Análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética". En G. Baez y A. Barabtarlo (comps.) *Monografías MADEMS I*. México, UNAM, páginas 35-49.
5. Aliseda, A. (2011). "Sobre la lógica de las expectativas". En *Revista Estudios Filosóficos*, Núm. 173, Vol. 60, págs. 81-90.
6. Aristóteles, (2000). *Retórica*. Madrid, Gredos.
7. Averill, J. (1980). "A constructivist view of emotion". En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotions: Research, Theory and Experience*. New York, Academic Press, páginas 305-339.
8. Bank, B. (2000) "Las culturas de iguales y el reto que plantean a la enseñanza". En B. Biddle; L. Good y I. Goodson; *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós, páginas 185-252.
9. Bank, B.J., Biddle, B.J., Keats, D.M. y Keats, J.A. (1977). "Normative, preferential and belief modes in adolescent prejudice". En *The Sociological Quarterly*, No. 18, páginas 574-588.
10. Barger, B. y Derryberry, W. (2013). "Do negative mood states impact moral reasoning?" En *Journal of Moral Education*, volumen 42, Issue 4, páginas 443-459.
11. Blase, J. (1991). *The Politics of Life in the Schools: Power, Conflict, and Cooperation*. Newbury Park, CA, SAGE Publications.
12. Braud, P. (2006). *Violencias políticas*. Madrid, Alianza Editorial.
13. 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.
14. Bourdieu, P. y Passeron, J. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, SAGE Publications.
15. Capaldi, N. (1989). *Cómo ganar una discusión*. Barcelona, Gedisa.
16. Carey, S. (2010). *The politics of human rights: the quest for dignity*. Cambridge, Cambridge University Press.

17. Cascón, P. (2006). "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia". En *Andalucía Educativa*, núm. 53, Febrero.
18. CDHDF, (2012 a). *Informe especial sobre los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal, 2011-2012*. México, CDHDF.
19. CDHDF, (2012 b). Informe Anual 2011. *Balance. Reflexiones sobre la situación de de los derechos humanos en el Distrito Federal*, vol. III. México, CDHDF.
20. CDHDF, (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México, CDHDF.
21. CDHDF, (2009). *Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz. Manual para docentes*, México, CDHDF.
22. Cerletti, A. (2011). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, El Zorzal.
23. Conapo, (2010). *Diagnóstico mundial de la juventud*. México, Conapo, agosto de 2010.
24. Conapred, (2009). *La juventud y el círculo vicioso de la intolerancia*, México, Conapred (col. Estudios), diciembre.
25. 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.
26. *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, (1999) Resolución A/53/243, Naciones Unidas.
27. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las naciones Unidas, (2008) *World Youth Report 2007. Young People's Transition to Adulthood: Progress and Challenges*, Nueva York, ONU.
28. Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, (36), pp. 99-125. Recuperado 26 de enero de 2014 de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=19523136005>.
29. Entelman, R. (2002). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, Gedisa.
30. Facundo, A. y Amador, B. (2010). "Evaluación de competencias de estudiantes de licenciatura en filosofía en la práctica docente". En *Revista de Investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNAD)*, Primera edición, volumen 1, No. 1, Bogotá.
31. Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona, Ariel.
32. Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria.
33. Foot, P. (2002). *Bondad natural. Una visión naturalista de la ética*. Barcelona, Paidós.
34. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
35. Frijda, N.; Manstead, A. y Bem, S. (eds.) (2000). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*. Cambridge, Cambridge University Press.
36. Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*, Nueva York, 2008. <http://www.unicef.org/spanish/sowc/>, recuperado 25 de agosto de 2013.
37. Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia-Secretaría de Educación Pública (2009). *Informe Nacional sobre*

- violencia de género en la Educación Básica en México*, México, SEP-UNICEF.
38. Foro "Educación y seguridad van de la mano", (2013). Secretaría de Seguridad Pública del D. F.; CDHDF Dirección General del Colegio de Bachilleres.
 39. Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
 40. García-Cabrero, B. y Alba, A. R. (en prensa). "Autoridad, razonamiento y afectividad: su participación en el desarrollo de actitudes cívicas y conducta pro-social". En B. García-Cabrero (coord.), *Construyendo la Educación Ciudadana: Miradas Contemporáneas y Retos Futuros*. México, Fondo de cultura Económica.
 41. García, B; Alba, A. (2008) "Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela". En I. Vidales (coord.) *Formación ciudadana. Una mirada plural*. México, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos/Gobierno del Estado de Nuevo León.
 42. Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI producir un mundo*. San José de Costa Rica, Editorial Arlequín.
 43. Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.
 44. Giry, M. (2002) *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México, Siglo XXI.
 45. Henao, B. L. y Stipcich, M. S. (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". En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 7 N°1, recuperado 9 de febrero de 2014 http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf.
 46. *Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI*. (2013), "Módulo de Trabajo Infantil 2011, Encuesta Nacional de ocupación y empleo", México, ver en <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>, recuperado 30/08/2013.
 47. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE.
 48. Jiménez, M. P. (2010). *10 competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Editorial GRAÓ
 49. Keltner, D., y Buswell, B. (1997). "Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions". *Psychological Bulletin*, 122, páginas 250-270.
 50. Korsgaard, Ch. (2000). *Las Fuentes de la normatividad*. México, UNAM.
 51. Lederach, J. P. (1999). "Hacia una comprensión y regulación del conflicto". En G. Papadimitriou, G. (comp.) *Programa de Educación en los valores de la paz y los Derechos Humanos*. México, AMNU/ ILCE.
 52. Lemke, J. (1997). "Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspectives". En D. Kirshner y J. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
 53. Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Westport, Connecticut, London, Ablex Publishing.

54. *Ley de los Derechos de las niñas y niños en el Distrito Federal*, publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el lunes 31 de enero de 2000, recuperado el 12 de febrero de 2014 en
55. http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textoleyDF.pdf
56. Lin, A; Luk, J. (2002). "Beyond progressive liberalism and cultural relativism: Towards critical postmodernist, sociohistorically situated perspectives in classroom studies". *Canadian Modern Language Review*, v. 59 n. 1, páginas 97-124.
57. Lorandi, M. (2008). "Viviendo y promoviendo nuestros derechos". En Unicef, *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México*. México, Debate.
58. Lomas, C. (1996): "La comunicación en el aula". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, Gijón, recuperado 9 de febrero de 2014 <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>.
59. Luhmann, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós.
60. Manstead, A. (1991). "Emotion in social life". En *Cognition and Emotion*, 5 (5/6), páginas 353-362.
61. Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
62. Martínez, I. (2009). "La argumentación y su aplicación didáctica en el aula". En *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, No. 19, Junio de 2009, recuperado 9 de febrero de 2014 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_MENENDEZ01.pdf
63. Míguez, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, México, Paidós.
64. Noddigins, N. (2012). *Peace Education: how we come to love and hate war*. Cambridge, Cambridge University Press.
65. Noddigins, N. (1994). "Conversation as Moral Education". En *Journal of Moral Education*, volumen 23, Issue 2, páginas 107-118.
66. 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
67. Nuthall, G. (2000). "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula". En Biddle, B., Good, L., Goodson, I., *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós, páginas 19-113.
68. Pace, J. y Hemmings, A. (2006). *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates.
69. Parrat-Dayana, S. (2007). "Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto", *Educar em Revista*, núm. 30, pp. 89-106.
70. Perea, C. (2007). *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*. México, Siglo XXI.
71. Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales: Una ética de la disputa*. Barcelona, Editorial Anthropos.

72. Popper, K. (1997). "Descripción, argumento e imaginación". En Popper, K. *El cuerpo y la mente*, Barcelona, Paidós, páginas 125-155.
73. 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.
74. Raney, D. (2003). Whose authority. Learning and active resistance. *College Teaching*, 51(3), páginas 86-91.
75. Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham. MD, University Press of America, Inc.
76. Ross, M. (1995). *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona, Paidós.
77. Sagraera, M. (1992). *El edadismo: contra "jóvenes" y "viejos", la discriminación universal*. Madrid: Fundamentos.
78. Sánchez, M.; Hernández, C.; Villamar, A., Rodríguez, B., Lira, J., Ruiz, Z. Carpio, B., Pimienta, M., Diego, M. (2013). "¿Dónde está la violencia escolar?" En F. Pedroza y S. J. Aguilera (Coords.), *La construcción de las identidades agresoras: el acoso escolar en México*. México, Conaculta.
79. Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. México, McGraw-Hill.
80. Scherer, K. R. (1984). "On the nature and function of emotion: A component process approach". En: K.R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, páginas 293-317.
81. Simmel, G. (2010). *El conflicto: sociología del antagonismo*. Madrid, Ediciones Sequitur.
82. Walden, T.A. y Smith, C. (1997). "Emotion Regulation". En *Motivation and Emotion*, 21, 7 - 25.
83. Walton, D. (2010). *Place of Emotion in Argument*. Pennsylvania, Penn State Press.
84. Weston, A. (2005) *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.
85. Whitson, J. (1997). "Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence". En D. Kirshner y J. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
86. 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*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, páginas 59-79.
87. Zajonc, R.B. (1980). "Feeling and thinking: Preferences need no inferences". En *American Psychologist*, 35, páginas 151 – 175.