

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 10, NÚMERO 20, JULIO-DICIEMBRE 2025 | YEAR 10, ISSUE 20, JULY-DECEMBER 2025 | ISSN: 2448-6485

Aprendizaje Basado en Argumentación: una aproximación a las habilidades dialógicas para la convivencia escolar

Argumentation-Based Learning: an approach to dialogic skills for school coexistence

Manuel Mejía Murga
Universidad Pedagógica Nacional

Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Este artículo presenta un estado del conocimiento sobre convivencia escolar y Aprendizaje Basado en Argumentación (ABA). Se analiza la evolución conceptual de la convivencia escolar y los modelos de resolución de conflictos y su limitada articulación con la argumentación en contextos educativos. Se identifican dos vacíos: (1) la fragmentación entre principios normativos y su traducción operativa en la escuela; y (2) la premisa no explícita de que los actores educativos ya poseen competencias argumentativas necesarias para transformar conflictos. Propongo que las habilidades argumentativo-dialógicas, enseñadas mediante ABA ampliado, son condición de posibilidad para convertir dispositivos como asambleas, mediación y círculos restaurativos en prácticas formativas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Argumentación, Convivencia escolar, Cultura de paz, Resolución de conflictos.

ABSTRACT

This article presents a state-of-the-art review of school coexistence and Argument-Based Learning (ABA). It analyzes the conceptual evolution of school coexistence and conflict resolution models, and their limited articulation with argumentation in educational contexts. Two gaps are identified: (1) the fragmentation between normative principles and their operational translation in schools; and (2) the implicit assumption that educational actors already possess the argumentative skills necessary to transform conflicts. I propose that argumentative-dialogical skills, taught through expanded ABA, are a prerequisite for transforming mechanisms such as assemblies, mediation, and restorative circles into formative practices.

KEYWORDS: Argument-Based Learning, School coexistence, Culture of peace, Conflict resolution.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar se ha consolidado como un eje central de la investigación educativa contemporánea, particularmente en contextos atravesados por desigualdad estructural, fragmentación social y diversas expresiones de violencia que desbordan los marcos tradicionales de gestión escolar. Como señala Tenti (2010) todo lo que pasa en la sociedad repercute, tarde o temprano, al interior de las escuelas.

Lejos de reducirse a la prevención de incidentes o al control disciplinario, la convivencia se ha reconfigurado como un proceso formativo complejo que involucra relaciones de poder, reconocimiento y participación democrática. En este escenario, la literatura especializada muestra avances significativos, pero también una marcada dispersión teórica.

Este trabajo se propone articular tres ámbitos que, aunque conceptualmente afines, han evolucionado de forma paralela y con escasos puntos de intersección: la convivencia escolar, la resolución de conflictos y el aprendizaje basado en argumentación. Mientras los enfoques de convivencia y cultura de paz suelen enfatizar principios normativos y dispositivos institucionales, los desarrollos en argumentación educativa se han concentrado principalmente en el aprendizaje disciplinar, sin extenderse de manera a la gestión de los conflictos escolares o el desarrollo de habilidades dialógicas. Esta desconexión ha generado una brecha entre el discurso institucional y las prácticas efectivas en las escuelas.

La pregunta orientadora es: ¿de qué manera es posible diseñar e implementar un modelo de convivencia escolar que, apoyado en el Aprendizaje Basado en Argumentación, desarrolle habilidades argumentativo-dialógicas al servicio de la cultura de paz?

2. CONVIVENCIA ESCOLAR: EVOLUCIÓN Y TENSIONES

La convivencia escolar fue concebida inicialmente desde un enfoque predominantemente remedial y preventivo, orientado a la contención de conductas disruptivas y a la disminución de expresiones de violencia en el espacio escolar (Furlán y Spitzer, 2013). Bajo esta perspectiva, la convivencia se asoció principalmente con mecanismos de control, regulación normativa y sanción disciplinaria, privilegiando respuestas punitivas ante el conflicto más que procesos formativos de largo alcance. Este encuadre redujo el conflicto a una anomalía que debía ser neutralizada, sin interrogar sus causas, significados ni su potencial para el aprendizaje.

Dicha concepción evidenció sus límites al omitir la dimensión relacional de la vida escolar y el papel que la convivencia desempeña en la construcción de subjetividades, vínculos y formas de participación colectiva. Como señalan Ochoa y Diez-Martínez (2012), la convivencia no puede comprenderse únicamente como ausencia de violencia, sino como un entramado de relaciones sociales mediadas por normas, valores y prácticas que se aprenden y se negocian cotidianamente en la escuela. Esta relectura abrió el camino hacia enfoques que conciben la convivencia como un proceso formativo estrechamente vinculado con la construcción de la cultura de paz.

Posteriormente, se transitó hacia un enfoque el que la calidad de las interacciones cotidianas entre estudiantes, docentes y autoridades adquiere un papel central (Ortega-Ruiz et al., 2016). No obstante, desde la perspectiva socio-crítica, este giro resultó insuficiente en la medida en que tendió a privilegiar una lectura interpersonal del conflicto, sin incorporar el análisis de las estructuras de poder, las desigualdades sociales y las condiciones institucionales que median y configuran dichas interacciones. Al focalizarse en la calidad de los vínculos, sin problematizar los marcos normativos, las jerarquías escolares y las asimetrías de voz y participación, esta perspectiva corre el riesgo de psicologizar la convivencia (concentrarse en las actitudes, gestión de habilidades socioemocionales o estilos de comunicación). Como consecuencia, se responsabiliza a los individuos por conflictos que están influidos por estructuras institucionales, relaciones de poder y desigualdades organizacionales propias del contexto escolar.

La propuesta de la UNESCO (2008) situó la educación de calidad en tres pilares: inclusión, democracia y paz. La inclusión escolar se concibe como un principio activo que reconoce y valora la diversidad (Almendros y Ainscow, 2025). La democracia escolar implica participación deliberativa, corresponsabilidad y ejercicio reflexivo de derechos y deberes (Novoa et al., 2019). La paz positiva se sustenta en condiciones estructurales de justicia y equidad (Gascón, 2006). Estos tres elementos se articulan de manera dinámica: la inclusión sin democracia puede reducirse a asistencialismo; la democracia sin inclusión deviene elitismo; la paz sin inclusión y democracia puede volverse imposición.

Sin embargo, las respuestas institucionales para adaptar este ideal en la vida interna de las escuelas han estado marcada por lo que Fierro-Evans et al. (2019) identifican como la superposición de dos paradigmas antagónicos en las políticas educativas: un paradigma de la seguridad pública, centrado en el control o la vigilancia y un paradigma de seguridad humana, que prioriza la creación de condiciones para la resolución pacífica de conflictos en entornos democráticos.

Lo anterior genera una brecha entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas, lo que hace evidente la necesidad de iniciativas que permitan traducir estos principios abstractos en acciones y competencias tangibles dentro del ecosistema escolar. Esta ausencia delimita un primer vacío que la propuesta busca abordar.

3. CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS: ENTRE EL POTENCIAL FORMATIVO Y LA RITUALIZACIÓN

La cultura de paz adquirió identidad conceptual con la Declaración de Sevilla sobre la Violencia (1986) y el Manifiesto 2000 de la UNESCO. Se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y la práctica de la no violencia (UNESCO, 2000). Jares (2004) la opone dialécticamente a la “cultura de la violencia”. La contribución de Galtung (1998) fue clave aquí: distinguió entre una paz negativa (la mera ausencia de violencia física o guerra) y una paz positiva, que implica la presencia de condiciones propicias para el desarrollo del potencial humano. Es esta segunda acepción la que interesa a la escuela, pues obliga a mirar más allá de los incidentes aislados para atender las condiciones estructurales y relacionales que hacen posible una convivencia pacífica.

Luna-Bernal (2018) distingue entre solución de disputas, resolución de conflictos, gestión de conflictos y transformación de conflictos. En el ámbito escolar, estas distinciones suelen diluirse bajo el rótulo genérico de “resolución de conflictos”, favoreciendo intervenciones puntuales sin aprovechar su potencial formativo. La perspectiva de la transformación constructiva de conflictos, asociada a la justicia restaurativa (Zehr, 2002) plantea que no se trata solo de “resolver” incidentes, sino de transformar las relaciones y el clima en el que este se produjo. Implica desplazar la pregunta inicial desde “¿quién infringió la norma?” hacia interrogantes como “¿quién ha sido afectado?”, “¿qué necesidades surgen de esta situación?” y “¿cómo puede la comunidad involucrarse en una reparación o aprendizaje colectivo?” Desde esta mirada, el conflicto se entiende como una señal de desajuste relacional, y su manejo busca restaurar y fortalecer los vínculos dentro de la comunidad educativa.

Esta perspectiva resulta coherente con la tesis de Collingwood, retomada por Leal Carretero (2024), según la cual ninguna afirmación puede ser evaluada al margen de la pregunta a la que pretende responder. En el ámbito de los conflictos escolares, esto implica reconocer que muchas disputas no se estancan por problemas de información, sino porque se formulan desde preguntas que no indagan por las razones sino que se orientan al castigo, por ejemplo, *¿quién es el culpable?* o *¿qué sanción corresponde?*. En este sentido, el análisis argumentativo no consiste en imponer respuestas, sino en hacer explícitas las preguntas en juego y en reorientarlas hacia marcos más constructivos, como *¿qué está en disputa realmente?*, *¿qué condiciones generaron el conflicto?*, *¿qué sería una solución justa para las partes involucradas?* y *¿cómo puede repararse el daño sin reproducir la violencia?* Esta clarificación y desplazamiento de las preguntas constituye un componente central de una intervención pedagógica orientada a la resolución pacífica de los conflictos.

No obstante, se observa una paradoja: en los programas de convivencia escolar se invoca el diálogo como fundamento y necesidad, pero rara vez se especifican los saberes que lo hacen posible.

Imaginemos una escena común: una asamblea escolar convocada después de un conflicto entre estudiantes. En teoría, es un espacio para el diálogo. En la práctica, suele girar en torno a preguntas como “¿quién empezó?” o “¿qué castigo merece?”. El foco se desplaza así hacia la culpa y el castigo, no hacia la comprensión. Los estudiantes, en lugar de explorar qué pasó y por qué, se enfrascan en defender su versión y ganarse el favor de la autoridad.

¿Falló el diálogo? En realidad, el problema es más profundo: son las preguntas las que definen el rumbo de la conversación. Si solo interrogamos para culpar o sancionar, la discusión deja de ser un intercambio abierto y se convierte en un ritual formal, que refuerza jerarquías y silencia voces. No se indagan las razones de cada parte, los intereses en juego ni las circunstancias que generaron el conflicto. Así, una oportunidad formativa se pierde. Este ejemplo refleja la paradoja que recorre muchas escuelas: se promueve el diálogo como valor, pero no se enseñan las herramientas para sostenerlo.

4. HABILIDADES ARGUMENTATIVO-DIALÓGICAS Y ABA (Aprendizaje Basado en Argumentación).

La evolución del estudio del razonamiento humano en el siglo XX transitó desde el paradigma de la lógica formal hacia enfoques más contextualizados de la argumentación. La lógica formal, heredera de la tradición aristotélica pero transformada por Frege y Russell, se centró en la validez deductiva de inferencias en lenguajes simbólicos, estableciendo criterios universales de corrección lógica independientes del contenido semántico (Copi y Cohen, 2013). Sin embargo, este modelo mostró limitaciones al enfrentarse a la argumentación en contextos reales como el jurídico, político o científico, donde los razonamientos son complejos, matizados y dependen de grados variables de fuerza persuasiva más que de necesidad lógica formal (Galindo, 2020).

En el mismo sentido, afirma Marraud:

"Dar y recibir razones es parte de nuestra vida cotidiana. Si ojeamos un periódico, escuchamos la radio, miramos la televisión, navegamos por internet o simplemente escuchamos una conversación es muy probable que nos encontremos con algún argumento. Dan razones los científicos, los críticos, los políticos, los publicistas, etc. Hasta las descripciones y las imágenes pueden transmitir razones" (2020, p.8)

La principal limitación del enfoque formalista fue su descontextualización: al concentrarse exclusivamente en la estructura proposicional, omitió dimensiones esenciales como los interlocutores, el auditorio o los propósitos comunicativos. Esta carencia impulsó el desarrollo de la Teoría de la Argumentación en la segunda mitad del siglo XX, que no rechazó la lógica, sino que la

amplió y contextualizó.

Stephen Toulmin (1958) propuso un giro fundamental: la validez argumentativa debe evaluarse según criterios dependientes del campo específico donde se presenta. Su modelo distingue entre datos, garantías y respaldos, reconociendo que lo que constituye un argumento sólido en un tribunal (precedentes legales) difiere de lo que es convincente en un laboratorio (evidencia estadística). Paralelamente, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) rehabilitaron la retórica como teoría de la persuasión razonada, desplazando el ideal de demostración hacia el de adhesión a través de recursos que apelan tanto a lo racional como a lo razonable.

Este doble movimiento generó una comunidad interdisciplinaria que posteriormente se ramificó en enfoques como la Pragma-Dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (2004), que integra dimensiones pragmáticas y dialécticas para regular discusiones críticas, y la teoría dialéctica de Walton (1998, 2013), que clasifica los diálogos según sus finalidades: deliberativos (para decidir colectivamente), persuasivos (para convencer) y negociadores (para alcanzar acuerdos). Esta distinción es fundamental para la convivencia escolar, pues permite adaptar estrategias argumentativas a diferentes situaciones conflictivas.

Sin embargo, estos enfoques encuentran límites ante los "desacuerdos profundos" (Fogelin, 1985), donde las partes carecen de un terreno común de marcos de referencia, principios básicos o criterios de evidencia. En contextos escolares marcados por desigualdades y múltiples diversidades, estos desacuerdos pueden surgir de diferencias culturales, valores familiares opuestos o concepciones antagónicas de, por ejemplo, ideas sobre la justicia.

Esta evolución teórica, de la lógica formal a la argumentación como práctica social, permitió concebir el desarrollo de habilidades argumentativas para distinguir entre posiciones e intereses, sostener desacuerdos sin personalizarlos, evaluar razones ajenas y revisar críticamente las propias. Sin embargo, una pregunta pedagógica fundamental permanece: ¿cómo se enseñan y aprenden estas habilidades en contextos escolares reales?

El Aprendizaje Basado en Argumentación (ABA) emergió como una respuesta a este vacío, consolidándose como un enfoque pedagógico que sitúa el uso reflexivo de la argumentación en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su desarrollo se explica por la convergencia de dos necesidades: por un lado, superar modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión y memorización de contenidos; por otro, reconocer que la argumentación no es un complemento del aprendizaje, sino un mecanismo central para la construcción colectiva y situada del conocimiento.

Investigaciones en didáctica de las ciencias (Jiménez-Aleixandre, 2010) mostraron que los estudiantes podían memorizar conceptos científicos, pero fracasaban al justificar por qué una explicación era mejor que otra. Paralelamente, en contextos francófonos, Camps y Dolz (1995) desarrollaron secuencias didácticas para enseñar argumentación oral y escrita mediante situaciones reales que demandaban argumentar. Ambas tradiciones convergieron en una intuición fundamental: se aprende a argumentar argumentando, pero requiriendo situaciones auténticas, enseñanza explícita de estructuras argumentativas, interacción dialógica entre pares e integración con contenidos disciplinares.

Las investigaciones documentan que la participación regular en actividades argumentativas bien diseñadas mejora no solo la capacidad argumentativa, sino también la comprensión conceptual, el pensamiento crítico y la motivación hacia el aprendizaje (Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2008; Kuhn, 2019). Sin embargo, persiste un vacío significativo: la mayoría de experiencias de ABA se concentran en contextos disciplinares específicos (ciencias, historia, lengua), sin articularse sistemáticamente con dimensiones centrales de la vida escolar como la construcción de normas de convivencia, la gestión de conflictos interpersonales o la toma de decisiones colectivas.

Esta desarticulación no es un asunto menor, ya que la transferencia de habilidades argumentativas desde contextos académicos hacia situaciones de conflicto interpersonal no ocurre de manera automática ni espontánea. Argumentar en torno a un fenómeno científico, propio del diálogo de indagación, difiere cualitativamente de argumentar en un conflicto interpersonal, donde el intercambio discursivo no se orienta únicamente a la validez de las razones, sino que incorpora dimensiones de persuasión, deliberación y negociación. En este tipo de escenarios, la argumentación exige además el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo, la consideración de su posición y la regulación de las propias emociones, elementos sin los cuales el diálogo tiende a degradarse en confrontación o imposición.

Si bien el ABA ha demostrado su valor para el aprendizaje disciplinar, con frecuencia se ha omitido explicitar que la argumentación dialógica es constitutiva de la vida democrática y no únicamente una estrategia al servicio del aprendizaje disciplinar. En este sentido, el desafío no consiste en trasladar mecánicamente técnicas argumentativas del aula al patio escolar, sino en repensar la convivencia como un espacio privilegiado para la argumentación democrática. Ello supone que las normas de convivencia se construyan mediante procesos de deliberación colectiva, que los conflictos sean asumidos como oportunidades para el diálogo argumentado y que las decisiones comunes provengan de prácticas deliberativas en las que se confrontan, justifican y ponderan argumentos.

Un modelo integrador de ABA para la convivencia requeriría que los estudiantes aprendan no solo a argumentar sobre contenidos académicos, sino a aplicar estas competencias a situaciones relacionales: identificar el tipo de diálogo requerido, distinguir entre posiciones superficiales e intereses subyacentes, construir explicaciones mutuamente reconocibles, y mantener disposición a modificar perspectivas ante razones válidas.

Este modelo ampliado requiere, en consecuencia, la integración sinérgica de cuatro componentes: (a) los marcos teórico-normativos de la argumentación, que aportan criterios de razonabilidad para regular los intercambios discursivos; (b) los principios pedagógicos del ABA, orientados al diseño de situaciones auténticas donde las habilidades dialógicas se desarrollan de manera situada y colaborativa; (c) los fines formativos de una convivencia democrática, anclados en la inclusión, la participación deliberativa y la construcción de una paz positiva; y (d) las herramientas de gestión y transformación de conflictos, como la mediación escolar, círculos restaurativos y/o asambleas deliberativas, espacios estructurados para materializar los componentes anteriores.

La propuesta no implica abandonar el ABA disciplinar, sino ampliarlo y rearticularlo en función de los desafíos de la convivencia escolar. Se trata de desarrollar un modelo teórico-práctico que sitúe las habilidades argumentativo-dialógicas como competencias mediadoras centrales, capaces de vincular aprendizaje, deliberación y resolución pacífica de conflictos, y de sostener así la construcción de una convivencia escolar democrática orientada a la cultura de paz.

5. CONCLUSIÓN

El análisis del estado del conocimiento sobre convivencia escolar permite afirmar que, a pesar de que el campo ha experimentado una evolución conceptual relevante, arrastra una brecha persistente entre los ideales normativos que proclama y las prácticas educativas que efectivamente se despliegan en las escuelas. El tránsito desde enfoques punitivos y disciplinarios hacia perspectivas relacionales orientadas a la cultura de paz representa un avance indiscutible; sin embargo, dicho desplazamiento ha carecido de un correlato operativo capaz de sostenerlo en la vida cotidiana escolar. En particular, la literatura revisada muestra que rara vez se ha problematizado el desarrollo de las competencias comunicativas y argumentativas necesarias para que el diálogo, la deliberación y la resolución pacífica de conflictos sean algo más que enunciados programáticos.

En este sentido, la convivencia escolar aparece frecuentemente formulada como un ideal ético compartido, pero débilmente anclado en procesos pedagógicos concretos. Las tensiones identificadas, entre control y formación, entre seguridad pública y seguridad humana, entre regulación normativa y participación democrática, revelan que el problema no reside únicamente en la falta de dispositivos institucionales, sino en la ausencia de saberes y habilidades dialógicas para crear una convivencia positiva.

La tendencia a psicologizar el conflicto, reduciéndolo a déficits emocionales o conductuales de los individuos, contribuye además a invisibilizar las desigualdades estructurales, las jerarquías escolares y las asimetrías de voz que condicionan profundamente la experiencia escolar.

La incorporación de la cultura de paz y de la resolución pacífica de conflictos al discurso educativo ha permitido reconocer el conflicto como una oportunidad pedagógica y no solo como una anomalía a erradicar. No obstante, la revisión muestra una paradoja persistente: aunque el diálogo es invocado de manera reiterada como fundamento de la convivencia, rara vez se explicitan las condiciones que lo hacen posible.

Es en este punto donde el Aprendizaje Basado en Argumentación (ABA) emerge con un potencial aún insuficientemente explorado. Las investigaciones revisadas muestran que el ABA ha contribuido de manera significativa al aprendizaje disciplina, sin embargo, también evidencian su confinamiento al ámbito aprendizaje de contenidos académicos, particularmente en áreas como las ciencias y el lenguaje. Esta restricción ha ido acompañada de la suposición de que las habilidades argumentativas desarrolladas en contextos de indagación se transferirán a la gestión de conflictos interpersonales y a la deliberación colectiva, suposición que la evidencia no respalda.

Argumentar en un contexto de convivencia no equivale a argumentar sobre un fenómeno científico o un contenido curricular. En los conflictos escolares entran en juego dimensiones normativas, identitarias, emocionales y relacionales que exigen formas específicas de razonamiento, reconocimiento del otro como interlocutor legítimo y regulación del desacuerdo. La teoría contemporánea de la argumentación —desde Toulmin y Perelman hasta la pragma-dialéctica y los modelos dialógicos— ofrece herramientas conceptuales para comprender estas diferencias y para regular intercambios razonables en contextos de desacuerdo. No obstante, estas contribuciones han sido escasamente integradas a los programas de convivencia escolar.

La adopción de este enfoque permitiría resignificar dispositivos tradicionales de la escuela. La construcción de normas dejaría de ser un acto unilateral de la autoridad para convertirse en un ejercicio de deliberación colectiva, las asambleas y mediaciones pasarían de ser protocolos formales a escenarios de aprendizaje dialógico y el conflicto sería asumido como un espacio legítimo de aprendizaje social.

Asumir el Aprendizaje Basado en Argumentación en sentido amplio significa aceptar que la democracia escolar, la resolución de conflictos y la construcción de una paz sostenible dependen de una capacidad concreta: la de dar y pedir razones, escucharlas, evaluarlas y revisar la propia postura ante el desacuerdo. Así, la convivencia deja de ser un ideal abstracto para convertirse en un espacio vivo de formación ética y política, donde aprender a convivir es, en esencia, aprender a argumentar.

Agradecimientos.

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias al apoyo otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en el marco de la Convocatoria de Estancias Posdoctorales por México 2025 (CVU 515288). Agradecemos el apoyo institucional de la Universidad de Guadalajara por las facilidades y el acceso a la infraestructura necesaria para la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

- Almendros, L. y Ainscow, M. (2025). *Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. Comunicación, Lenguaje y Educación 25, 5-16.
- Copi, I.M. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica* (14ª ed.). México: Limusa.
- Fierro-Evans, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2019). "Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el autodiagnóstico desde las perspectivas docentes". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12/2, 103-124.
- Fogelin, R.J. (1985). "The logic of deep disagreements". *Informal Logic* 7/1, 1-8.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (2002–2011)*. México: ANUIES / COMIE.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz / Gernika Gogoratuz.
- Gascón, F. (2006). "La paz positiva". *Revista de Educación*, número extraordinario, 55-68.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. y Erduran, S. (2008). "Argumentation in science education: An overview". En: S. Erduran y M.P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3-27). Dordrecht: Springer.
- Jares, X.R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Leal Carretero, F. (2024). "El propósito de la muralla de Adriano según Collingwood: una ilustración de la lógica de pregunta y respuesta". *Letras Históricas* 29, 45-68.
- Luna-Bernal, A. (2018). "Perspectivas y actitudes hacia los conflictos: resolución, gestión, *Quadripartita Ratio*® | DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
<http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx> | revista.qratio@csh.udg.mx

- transformación y disolución”. *Sincronía* 74. Universidad de Guadalajara.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2016). “La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6/2, 91-102.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1958).
- Tenti Fanfani, E. (2010). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Toulmin, S.E. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península. (Traducción al español de *The Uses of Argument*, 1958).
- UNESCO. (2000). *Manifiesto 2000 por una cultura de paz y no violencia*. París: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van Eemeren, F.H. y Grootendorst, R. (2004). *Una teoría sistemática de la argumentación: el enfoque pragma-dialéctico*. Buenos Aires: Biblos.
- Walton, D.N. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- (2013). *Methods of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zehr, H. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse, PA: Good Books. (Existe edición y circulación en español en contextos educativos latinoamericanos).