

CAPÍTULO 15

MODELO ECOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DEL CONFLICTO Y AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

*Octavio Tixtha López**

*Cecilia Salomé Navia Antezana***

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta surge de un proceso de intervención educativa llevado a cabo con estudiantes de bachillerato en el Estado de México, en un lapso de dos años, en donde se gestionó la convivencia en la escuela con la finalidad de contribuir al desarrollo de autonomía. Se implementó una estrategia integral que constó de dos momentos: uno diagnóstico, para conocer la experiencia con el conflicto escolar y la presencia de violencia en él, y uno de intervención, en donde se transformó el manejo de los conflictos y se implementaron actividades para trascenderlo de forma positiva. Esto favoreció la toma de decisiones con autonomía sobre la manera de convivir con los pares, el abandono de prácticas violentas para relacionarse y fortaleció la ciudadanía de los jóvenes al establecer un marco de referencia para sus interacciones futuras.

* Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Línea: Construcción Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos, UPN. Correo electrónico: 210928015@alumnos.upn.mx

** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París, en cotutela con la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos. Línea: Construcción Histórico-Política de los Procesos Socioeducativos, UPN. Correo electrónico: cnavia@upn.mx

A partir de esto, se presenta una estrategia de intervención educativa que se fundamenta en el Enfoque Ecológico de Bronfenbrenner (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014), que proporciona elementos sustanciales susceptibles de ser incorporados al investigar sobre el estudio de la violencia escolar.

LA VIOLENCIA Y SU IMPACTO SOCIAL

Al estudiar el fenómeno social de la violencia, es importante reconocerla en nuestras interacciones cotidianas. Asimismo, es fundamental ser conscientes de que existe un proceso de legitimización de la violencia en contextos históricamente golpeados por este fenómeno. De ese modo adquiere una dimensión colectiva que trasciende a los espacios privados, y que “construye actitudes y creencias socialmente compartidas que se encuentran relacionadas con roles y conductas agresivas que asumen las personas” (Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014, p. 141), cuando se sienten invisibilizadas y víctimas recurrentes.

Este ciclo de violencia puede llevar a la “desestructuración de los lazos sociales a mediano y largo plazo, a la desconfianza social y a la intensificación de las dinámicas del espiral de violencia” (Martínez, 2016, p. 29); de ahí la importancia de su estudio con un enfoque de valores, construyendo formas de interactuar con la violencia sin reproducirla, normalizarla ni enaltecerla.

VIOLENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR

Cotidianamente las interacciones escolares suscitan situaciones que ponen a prueba al estudiantado para formar su criterio moral, dado que se “enfrentarán a situaciones como hacer trampas, mentir, vengarse, respetar pertenencias, etc.” (Palomo, 1989, en Díaz,

2015, p. 87). Así, el ambiente social de un centro escolar da a conocer modos de proceder para desarrollar una conciencia social y poder ampliar el entendimiento de temas que comúnmente suelen manejarse de forma vaga y sesgada; tal es el caso de la violencia.

La violencia es la intervención directa de manera voluntaria, dirigida a “procurar daño o perjuicio con la finalidad de modificar conductas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales” (Montoya, 2016, p. 84), por medio de un uso desproporcionado y no ético del poder que las estructuras sociales o los convenios no escritos entre personas toleran, y se instaura en un contexto que provee elementos sustanciales para su ejecución, es decir, estructuras, creencias, tradiciones, perspectivas o complicidades que posibilitan su existencia.

De esta manera es posible mirar la violencia como un tema relacional, dado que “implica una conducta más sutil y menos visible pero que tiene consecuencias tan negativas para el ajuste psicosocial [...] y goza al parecer de una mayor permisividad” (Romero *et al.*, 2019, p. 104).

Por otra parte, el contexto también provee factores de riesgo para sufrir violencia como “exposición temprana a la violencia, nivel socioeconómico y educacional, abuso del alcohol y drogas [...] antecedentes de violencia en el hogar, [...] violencia en medios de comunicación, efectividad de instituciones de control social e historias de violencia social” (Buvinic *et al.*, 2005, en Rubio *et al.*, 2017, p. 89).

Acorde a esto, la escuela es una institución impregnada de ideas y prácticas presentes en este contexto. Es casi un efecto claro que la violencia esté presente en las interacciones escolares, pero, al ser una de las instituciones del Estado, hay responsabilidad pedagógica y de contención ante la presencia de violencia, es decir, tiene la facultad de formar al estudiantado para comprender de forma amplia su contexto, la violencia y la presencia de actitudes y prácticas escolares que dañan la integridad de las personas.

AUTONOMÍA, CONFLICTO Y CIUDADANÍA. NÚCLEO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las prácticas educativas tienen un componente funcional, lo que implica conocimientos y prácticas que deben “transmitirse para permitir la inserción de los sujetos en el ámbito más amplio de la sociedad [...] como su incorporación a los ámbitos político y productivos” (Murga, 2019, p. 6), que es una de las finalidades de la escuela y tiene como agente principal al docente y a todo aquel que intervenga en procesos educativos con el fin de promover dichos aprendizajes.

No obstante, la actualización de estos saberes es una de las dificultades a las que se enfrentan los programas escolares año con año, considerando los cambios que experimenta cada generación con la interconexión global que observamos cotidianamente. Esto se refiere a las dificultades para el desarrollo del proceso de ciudadanía, entre las que destaca la falta de análisis de “nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen, poca atención a temas de carácter global, falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de habilidades” (Ladson, 2004, en Cárcamo, 2015, p. 3).

En este sentido, el sistema educativo “no ha podido romper con los valores anclados en el autoritarismo y las relaciones de dependencia, que no favorecen la constitución de individuos libres y autónomos” (Reyes, 2013, p. 143), lo cual construye una visión de la ciudadanía restringida a la idea de “votar en elecciones, obedecer leyes o pagar impuestos” (Cárcamo, 2015, p. 3).

En contraste, “la concepción moderna de ciudadanía se ha fundado en la idea de que la pertenencia a una sociedad debe basarse en un principio de igualdad formal, incluyendo los derechos civiles, políticos y sociales” (Jaramillo, 2014, p. 171), que implican una participación más activa de los ciudadanos, con capacidad

creativa para influir en la vida en sociedad y de construir formas de pensamiento que comprendan la realidad que actualmente se vive con la cultura y la participación ciudadana, y las diversas realidades que se intersectan en una sociedad multicultural como la nuestra.

Por eso, en este texto no se considera la autonomía como un proceso de autorregulación ajeno a las prácticas sociales, más bien se vincula con la libertad de elegir con base en la experiencia social, en donde “se deben presentar argumentos normativos acerca de qué norma debería considerarse válida, y no pueden establecer individualmente normas que sean vinculantes para otros agentes autónomos” (Sieckman, 2008, p. 470).

En este punto la escuela debe intervenir para orientar al estudiantado en la construcción de su autonomía, conciliando deseos y aspiraciones con los mecanismos que ofrece la sociedad para alcanzarlos. En este proceso el conflicto es un componente trascendental, dado que se presenta entre personas que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles. Sus desacuerdos “generalmente se resuelven sin violencia y muchas veces conducen a una mejora de la situación” (Fisher *et al.*, 2000, p. 4).

Los conflictos son una oportunidad para conciliar puntos de vista y avanzar juntos en la construcción de la propia autonomía y de una ciudadanía éticamente responsable, que evite la polarización, la exclusión y la violencia para imponer puntos de vista, modos de proceder o ideologías sobre los otros. Son parte del proceso de crecimiento de cualquier grupo social. Lo importante es ser capaz de “tratar el conflicto y actuar en consecuencia” (Fernández, 2017, p. 4), y comprender que los conflictos “conllevan vivencias subjetivas, van ligados a la manera que cada uno de nosotros tenemos de sentir, percibir e interpretar la realidad” (Boqué, 2005, citado en Reyes y García, 2015, p. 22).

Por otra parte, un manejo inadecuado del conflicto con presencia de violencia genera relaciones que buscan imponer

valores, creencias y actitudes. Esto se refleja en la escuela, que, al formar parte de un macrosistema social, constituye un microsistema que se erige como “uno de los principales lugares de socialización, convivencia, formación y aprendizaje” (Quiroz, 2012, p. 178).

METODOLOGÍA: DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

La intervención fue de tipo cualitativo, basada en los fundamentos de la investigación-acción, la cual implica una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas y parte de “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005, p. 23).

Se llevó a cabo la intervención en un lapso de dos años, de 2017 a 2019, en una escuela preparatoria ubicada en Ecatepec, Estado de México, con un grupo de estudiantes compuesto por 42 alumnos, de entre 16 y 18 años de edad. Tuvo como objetivo construir un dispositivo de intervención situado mediante la elaboración de un diagnóstico respecto al conflicto y la presencia de violencia. Se identificaron necesidades a raíz de las prácticas y los significados instituidos en este grupo de estudiantes.

Con esta información, se implementó un dispositivo de intervención que paulatinamente fue construyendo procesos de autonomía en los jóvenes por medio de la toma de decisiones y la búsqueda de alternativas ante la violencia contextual y su influencia en las interacciones escolares. Se estableció una relación entre autonomía y conflicto, en donde el contexto, las prácticas escolares arraigadas y la naturalización de dichas prácticas se pusieron en tela de juicio, con la finalidad de fortalecer la toma de decisiones y los procesos de autodeterminación tan importantes en esta etapa de la vida.

La investigación-acción fue elegida dado que busca la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar dicha práctica. Su propósito fundamental es “cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos” (Kemmis y McTaggart, 1988, citado en Latorre, 2005, p. 27). En educación, favorece “procesos de reflexión sobre los medios y fines pedagógicos, [...] promueve prácticas reflexivas, desarrolla una actitud de permanente autoevaluación [...] y estimula el diálogo con los pares y el resto de los actores” (Rojas, 2012, p. 6).

La intervención operó con el enfoque de derechos humanos en la educación, lo que implica la necesidad de una “educación de igual calidad para todos, que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona y el derecho a educarse en las escuelas en igualdad de condiciones” (Marchesi *et al.*, 2014, citado en Horbath y García, 2016, p. 177). Esto significó integrar a todo el estudiantado permitiendo su libre expresión y proceder, de forma ética y discreta ante las opiniones emitidas.

Por otra parte, las actividades diseñadas en la fase de intervención tuvieron como fundamento los principios de la cultura de paz, los cuales sugieren “fomentar la reflexión, intercambio de opiniones y argumentación como defensa, además de la comprensión de los puntos de vista de los otros, y utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral, como debates, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones” (Palos, 2020, p. 5).

En la fase diagnóstica, se llevó a cabo observación participante mediante el registro de eventos escolares en un diario de campo, centrando la indagación en acciones que evidenciaban la presencia de conflictos entre estudiantes, así como acciones violentas en la cotidianidad misma de las interacciones escolares, y poniendo atención a las diversas maneras de expresar este tipo de comportamientos.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas en busca de los orígenes y la configuración de los conflictos que vivían los

estudiantes en la escuela, explorando los significados que les atribuían, sus orígenes y los efectos que estos tenían en su desarrollo cotidiano. Las preguntas que guiaron las entrevistas fueron: ¿Por qué consideras que se han dado conflictos en la escuela? ¿Cómo sueles manejarlos? ¿Por qué consideras que los estudiantes eligen manejarlos de esta manera?

Para identificar casos específicos y su propia configuración se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que pasó? ¿Por qué se originó? ¿Cómo fue la comunicación durante el conflicto? ¿Cómo lo manejaste? ¿Por qué elegiste esa forma de manejarlo? ¿Dónde aprendiste a hacerlo así? ¿Qué alternativas pudiste haber elegido?

Por último, se aplicaron cuestionarios para recopilar la experiencia de estudiantes respecto a los conflictos que vivían y los significados que atribuían a su autonomía en estos conflictos, y en general, en su desarrollo personal en esta etapa de sus vidas, mediante las siguientes preguntas: ¿Qué comportamientos has observado que favorecen o no favorecen la sana convivencia? ¿De qué manera has reaccionado ante este tipo de comportamientos (los que no favorecen la sana convivencia)? ¿Por qué elegiste esa manera de reaccionar?

El análisis de los datos recabados permitió, por medio de la construcción de categorías, la identificación de diversos factores del conflicto, como la configuración de los mismos, la presencia de conflictos previos, la manera de abordarlos y los aprendizajes derivados de dicho manejo. A partir de estos resultados, se construyó un dispositivo de intervención que se fundamentó en la vivencia de este grupo de estudiantes, y se enfocó en sus necesidades concretas (véase Tabla 15.1).

Tabla 15.1. Fases de la intervención

Fase	Objetivo	Sesiones	Actividades
1. Visibilización y desnaturalización de prácticas violentas	Replantear el conflicto y prácticas violentas nombrándolas y desnaturalizándolas	6 sesiones	Análisis de situaciones cotidianas en donde la violencia se había normalizado
2. Reconocimiento de la valía del otro	Reconocerse como valiosos y a los otros con quienes se convive	9 sesiones	Actividades para generar comunidad y restaurar relaciones
3. Transformación del conflicto como proceso autónomo	Formación en escenarios de conflicto escolar, manejar el conflicto sin violencia, buscando la reconciliación	10 sesiones	Uso de herramientas para el afrontamiento de dichos eventos con asertividad y solidaridad, reconstruyendo relaciones personales
4. Toma de decisiones para la construcción de la autonomía	Recuperar los aprendizajes gestionados sobre toma de decisiones	9 sesiones	Acuerdos de convivencia y construcción de un plan de vida

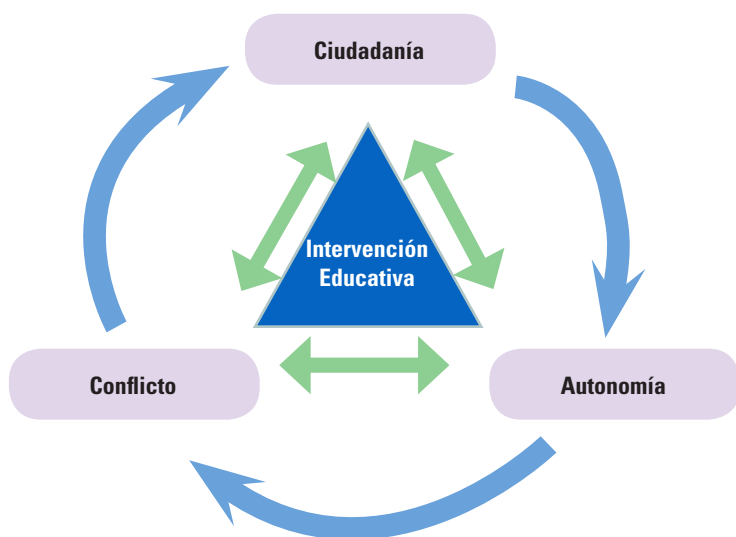
Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la estrategia de intervención se organizó en cuatro fases, en las cuales se analizó el problema de la violencia en las relaciones escolares, sus efectos y las posibilidades de autodeterminación que estaban a su alcance. Para ello se organizaron 34 sesiones tipo seminario de una hora.

RESULTADOS: RELACIÓN CÍCLICA CONFLICTO-AUTONOMÍA-CIUDADANÍA

El diagnóstico realizado permitió la elaboración de una estrategia de intervención para transformar el conflicto y promover la autonomía en jóvenes de bachillerato. A partir de eso, se diseñó un modelo de intervención, recuperando la autonomía, el conflicto y la ciudadanía, por medio de lo que denominamos “Modelo ecológico: relación cíclica conflicto-autonomía-ciudadanía” (véase Figura 15.1).

Figura 15.1. Núcleo del Modelo Ecológico



Fuente: elaboración propia.

El conflicto y la autonomía se encuentran entrecruzados en muchas prácticas escolares, en las que están presentes tanto puntos de vista diversos como formas de proceder influidas por el contexto externo. Los estudiantes se enfrentan a este contexto, y en este proceso van eligiendo modos de proceder y fundamentos que soportan dichas decisiones. Al hacerlo van construyendo una visión de ciudadanía, que ponen en práctica tanto dentro como fuera del bachillerato.

Estaríamos en presencia de una relación entre autonomía, conflicto y ciudadanía, que se nutre a lo largo del tiempo y de la trayectoria de vida, la cual se reconstruye paulatinamente por las experiencias que se van viviendo, se adapta a los distintos cambios experimentados y gestiona una participación efectiva en sociedad.

Entonces, considerando que en toda experiencia escolar está presente el conflicto, es posible proponer la formación de una persona autónoma consciente del impacto de sus acciones en los otros, que afronta los conflictos como oportunidades de

crecimiento y evita la presencia de violencia en los mismos. Con ello puede formarse como un ciudadano ético, responsable y participativo, no solo en la vida pública, sino en los espacios privados, en donde interactúa sin violencia y permite el desarrollo de los otros con quienes convive.

DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ: FUNDAMENTOS DEL MODELO ECOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ACC (AUTONOMÍA-CONFLICTO-CIUDADANÍA)

Tomar en cuenta la autonomía, conflicto y ciudadanía, y su interacción, es necesario cuando se trata de plantear una intervención que intente recuperar la visión de los educadores y de los investigadores al momento de planear sus acciones en la escuela. Con esta postura, es posible proponer acciones que propicien el encuentro con el otro, poniendo especial atención en la manera de manejar los conflictos, enseñando que pueden abordarse de manera positiva, sin violencia. La intervención planteada con este modelo puede conducir a un aprendizaje de todos, no solo de los estudiantes, y permite la toma de decisiones éticas y solidarias, así como la formación de un ciudadano que comprenda la importancia de sus acciones con los otros.

Este enfoque debe estar acompañado de una visión proveniente del contexto externo que lo sustente, que aporte conceptos y prácticas dirigidos a diseñar políticas y acciones concretas en las aulas, para favorecer dicho proceso desde un punto de vista ecológico, es decir, considerando el desarrollo humano como “una progresiva acomodación entre las personas y sus entornos inmediatos [...] siendo influenciados por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos” (Bronfenbrenner, 1979, citado en Torrico *et al.*, 2002, p. 46).

Entonces, para el desarrollo de un plan de intervención, es fundamental no perder de vista el contexto en que está la escuela, las costumbres y tradiciones que permean la vida escolar, y la apertura que existe en dicho entorno para gestionar cambios con un sentido formativo.

Este es un elemento que aporta la visión de los derechos humanos, que son “derechos y libertades fundamentales que tenemos todas las personas por el mero hecho de existir. Respetarlos permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz” (Amnistía Internacional, 2020, p. 1). En educación, representa la protección efectiva de los derechos de la niñez debido a que esta visión implica:

La calidad en los logros educativos mediante la promoción de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje participativos [...], mayor acceso a la escolarización y participación en ésta, mediante la creación de entornos de aprendizaje acogedores e incluyentes, [...] igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad y la no discriminación, [...] contribuye a la cohesión social y la prevención de conflictos introduciendo contenidos cívicos y valores democráticos (ONU, 2012, p. 2).

Su implementación requiere de prácticas que movilicen la conciencia de estudiantes y docentes, para abandonar aquellas que lesionen la dignidad de los otros e incorporar acciones que promuevan escucharnos y entendernos, para construir acuerdos que favorezcan la convivencia.

En esta intervención, el enfoque de derechos humanos del modelo ecológico que se propuso se materializó en el diseño de actividades que buscó, en las primeras dos fases, construir acercamientos que concuerden con dichos derechos, que buscan proteger la dignidad del estudiantado, en este caso, el derecho a una vida libre de violencia en la escuela.

Para esto, se construyeron actividades que problematizaran este derecho, por ejemplo, a raíz del análisis de frases hechas con contenido violento en razón de género (“¿qué, no eres hombre?”, “calladita te ves más bonita”, “tenía que ser mujer”), se discutió su significado, se analizó su uso así como los contextos en que se emplean. Se presenta la conclusión de algunos estudiantes frente a estas expresiones:

La sociedad ha marcado acciones establecidas para cada género, llegando a ser despectivas intentando marcar la educación social sin importar sentimientos, siendo totalmente incoherente (15/11/18).

Las opiniones son para expresarse y llegar a un acuerdo, sin embargo, a nosotras las mujeres nos acostumbran a obedecer, a hacer cosas aun sin querer. Personalmente llego a tener problemas, porque sea quien sea jamás me quedo callada (15/11/18).

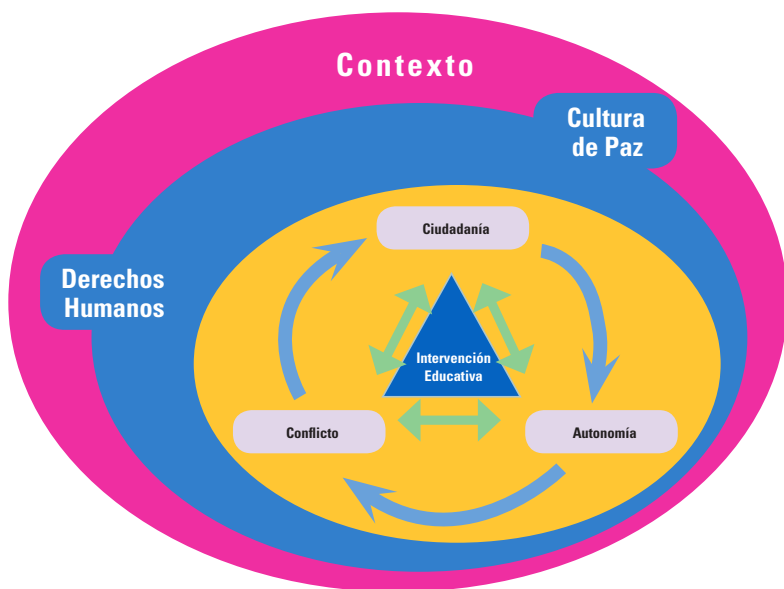
Una vez problematizada la violencia escolar con base en el enfoque de derechos, en las siguientes dos fases se vinculó la intervención con la cultura de paz, con el supuesto de que educar para la paz implica que “los conflictos son transformados por las personas de forma positiva, creativa y no violenta” (Fisas, 2011, p. 4).

La cultura de paz aporta aspectos metodológicos para acompañar la visión de los derechos humanos en la escuela, en donde la triada Autonomía-Conflicto-Ciudadanía puede nutrirse de manera cíclica y fundamentarse en los principios de fraternidad y solidaridad, para suscitar situaciones que “favorezcan la autoestima como base importante de las relaciones personales y sociales, así como la comunicación y convivencia creando climas democráticos en las aulas con presencia de acuerdos de convivencia” (Palos, 2020, p. 7).

Posteriormente y retomando los planteamientos de la cultura de paz, se analizaron conflictos en redes sociales, se exploraron los motivos de los mismos y se trabajó con la construcción de

alternativas asertivas, con la expresión libre y ordenada del estudiantado. La intervención en esta fase condujo al reconocimiento del propio proceder en los conflictos, en la reproducción de la violencia y facilitó la búsqueda de nuevos horizontes de acción. A continuación se transcribe el testimonio de un estudiante: “En algún momento sí hice comentarios de ese tipo [ofensas], pero no eran para ella, eran para [...], que estaba tomando unas fotos, pero pues me comprometo a cambiarlo” (27/11/18).

Figura 15.2. Modelo Ecológico de Intervención Educativa ACC



Fuente: elaboración propia.

Mediante esta metodología con un enfoque ecológico, la triada Autonomía-Conflicto-Ciudadanía constituiría el núcleo del modelo ecológico de intervención, y representa el microsistema denominado escuela. Por otra parte, los derechos humanos y la cultura de paz representarían dos elementos del macrosistema en el cual se encuentra la escuela, los cuales aportan sus principios

y metodología para la implementación de acciones educativas, considerando los aprendizajes sociales y la necesidad de considerarlos en el estudio de la violencia. A continuación una joven se expresa al respecto: “Realmente es en la calle [donde] se aprende a ser, ser un poco prepotente para resaltar más, para defenderme, en donde vivo necesito defenderme, si no puedo, con palabras tuve que aprender a defenderme” (27/11/18).

Esta propuesta también puede contribuir a intervenir en problemáticas diversas de la escuela, tales como la discriminación, la violencia de género, el racismo, entre otras, así como también a recuperar y reconocer que existen prácticas positivas en las escuelas (véase Figura 15.2).

CONCLUSIONES

El Modelo Ecológico de Intervención Educativa ACC (Autonomía-Conflicto-Ciudadanía) proporciona elementos a docentes e investigadores interesados en implementar intervenciones educativas, que puedan ser recuperados en acciones educativas para promover la transformación del conflicto y la autonomía en jóvenes de bachillerato, considerando los contextos particulares en los que se desarrollan.

Dicho modelo se fundamenta en los planteamientos de derechos humanos y la cultura de paz, que son los grandes aliados para mirar al estudiantado y reconocer la importancia de la intervención en el ámbito educativo. Se basa en un enfoque formativo para el encuentro con el otro y la gestión de ambientes de paz en las aulas, potenciando la posibilidad de que el estudiantado sea consciente de sus derechos como sujetos autónomos con la posibilidad de decidir sobre sí mismos.

Es decir, a la vez que se plantea la formación de los jóvenes, esta se realiza en un marco de convivencia y respeto a los otros y a

uno mismo, con la solidaridad y la empatía como ejes fundamentales. De esta manera, es posible formar ciudadanos éticos que rechacen la violencia como opción para resolver sus conflictos.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2020). ¿Qué son los derechos humanos? Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/>
- Cárcamo, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194140994003>
- Díaz, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 75-89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994005/html/>
- Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Editorial Narcea. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books>
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. España: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Fisher, S., Abdi, D., Ludin, J., Smith, R., Williams, S. y Williams, S. (2000). *Trabajando con el conflicto. Habilidades y Estrategias para la Acción*. Editorial Libros Zed. Recuperado de: <http://coreco.org.mx/wordpress/wp-content/uploads/Conflicto.pdf>
- Horbath, J. E. y Gracia, M. A. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), 171-191. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92743369009>

- Jaramillo, R. A. (2014). Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación. *Revista Lasallista de Investigación*, 11 (2), 168-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69539788019>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 133-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429007>
- Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, 46, 77-97. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077
- Murga, M. L. (2019). Familia y educación. Institución social, formación y autonomía. *Revista EDUCA*, 26, 1-18. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/377-familia-y-educacion-institucion-social-formacion-y-autonomia>
- ONU (2012). Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: Guía de autoevaluación para gobiernos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf
- Palos, J. (2020). Educación y Cultura de la Paz. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>

- Quiroz, J. (2012). Violencia y conflictos escolares: definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3(5), 175-185. Recuperado de: https://www.academia.edu/10533965/Violencia_y_conflictos_escolares_definiciones_conceptuales_para_la_construcci%C3%B3n_de_una_nueva_cultura_de_la_legalidad
- Reyes, E. y García, S. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la prevención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 11 (1), 19-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401001>
- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 9 (2), 113-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=726/72630717005>
- Rojas, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuaderno de Educación*, 42, 1-8. Recuperado de: https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6495/articulo_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, A., Villarreal, M. E., Callejas, J. E., Sánchez, J.C. y Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. Recuperado de: <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2572/4467>
- Rubio, J., Chávez, M. y Rodríguez, H. (2017). Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Sociedad y Economía*, 32, 85-106. Universidad del Valle Cali, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/996/99649950004.pdf>
- Sieckman, J. (2008). El concepto de autonomía. *Revista doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 31, 465-484. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19326/1/Doxa_31_28.pdf

Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez S. y López M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16718103>