

Scripta Nova

REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98

Vol. XVIII, núm. 496 (06), 1 de diciembre de 2014

[Nueva serie de *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*]

ESPACIOS DE ENTENDIMIENTO: PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO Y MEDIACIÓN ESCOLAR

Antonio José Morales Hernández

Carlos Caurín Alonso

Universitat de València

Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar

Los espacios de entendimiento favorecedores para la resolución pacífica de los conflictos presentan un carácter geográfico, ético, pedagógico y didáctico que engloba al meramente comunicativo. En este sentido la crítica percepción del conflicto es esencial en la construcción de los espacios subjetivos que condicionan las estrategias de tratamiento y gestión de los conflictos en un marco de convivencia pacífica. La representación pictórica de un suceso histórico, nos ha permitido evidenciar una mayor representación de los sucesos de supremacía cultural y/o violentos entre los futuros docentes frente al alumnado de mediación, así como la invisibilidad de la mujer y la infancia en ambos grupos. Cuestiones que corroboran la importancia de la formación específica y el tratamiento transversal de los contenidos relacionados con la Paz por su incidencia en las concepciones previas mediante la corrección de los procesos de percepción deformada del conflicto.

Palabras clave: espacios de entendimiento, percepción del conflicto, mediación escolar

Spaces of understanding: perception of conflict and school mediation

The spaces of understanding that facilitate the peaceful resolution of the conflicts present a geographic, ethical, pedagogical and didactic character, encompassing the purely communicative character. In this sense, the critical perception of the conflict is essential in the construction of the subjective space that influence treatment strategies and conflict management within a framework of peaceful coexistence. A pictorial representation of a historical event, has allowed us to demonstrate a greater representation of the events of the cultural supremacy and / or violent among future teachers versus students mediation and the invisibility of women and children in both groups. Issues that corroborate the importance of specific training and transversal treatment of Peace concepts for its impact on preconceptions.

Keywords: spaces of understanding, perception of conflict, school mediation

La demanda de formación respecto a procesos de mediación es un fenómeno en alza según los datos estadísticos de los que disponemos, pero ¿responde esta cuestión a una necesidad real o constituye una moda más en el ámbito educativo?

Al intentar dar respuesta a este interrogante se ha realizado una experiencia para corroborar algunas de las cuestiones que pueden afectar a los espacios de entendimiento necesarios para la resolución del conflicto. Los resultados obtenidos permiten aclarar que los espacios subjetivos intervienen a través de la percepción personal. La formación crítica, que potencia la educación emocional, es esencial para corregir la deformación de estos procesos de percepción condicionados por prejuicios, estereotipos, formas de enseñar...al posibilitar la comunicación, más allá de la ética dialógica preconizada por Apel y Habermas, enraizándola en el reconocimiento mutuo que manifiesta la ética de la razón cordial¹ mediante el uso de pedagogías alternativas y modelos didácticos que valoren las concepciones previas. De ahí la necesidad de reflexionar sobre ¿cómo percibimos el conflicto? ¿cómo puede condicionar esta percepción a los espacios de entendimiento? Y ¿qué medidas correctoras se proponen? Obviamente, en este sentido la formación en mediación se erige como una necesidad real para contribuir a la convivencia escolar.

Exposición del problema

Los problemas disciplinarios de los escolares es una cuestión que preocupa a los docentes y futuros docentes, tal y como muestra la demanda de cursos de formación relacionados con la resolución de conflictos. En la mayoría de los casos la corrección de tales conductas se impone desde fuera con modelos didácticos que abarcan desde el control moral hasta el relativismo ético. Esta práctica conductista adolece de no apreciar las concepciones previas del alumnado y en especial aquéllas referidas a la resolución pacífica del conflicto. Por ello, en esta investigación se pretende evidenciar la visión deformada de la percepción del conflicto y la vital importancia de la participación activa del alumnado en la construcción de espacios de entendimiento que posibiliten la convivencia pacífica en los centros escolares. La mediación escolar argumenta la función social de la escuela desde una ética, construida a partir la educación en valores, que transforma los espacios de control en espacios de consenso. Por ello planteamos el siguiente problema: ¿cómo incide la percepción del conflicto y la mediación en la construcción de los espacios de entendimiento en el ámbito escolar?

Objetivos e hipótesis

Los objetivos planteados son:

1. Constatar la preocupación de los futuros docentes mediante la demanda de los cursos de formación solicitados, a un grupo de formación y los ofertados por dos instituciones educativas locales: universidad y centro de formación del profesorado
2. Analizar la percepción del conflicto a partir de la representación pictórica de un suceso

¹ Cortina, 2007.

histórico. Para ello compararemos la visión de los futuros docentes y la del alumnado integrante de los equipos de mediación con la finalidad de distinguir si existe, o no, alguna pauta que se repita y pudiera incidir en la concepciones previas de los mismos.

3. Explicar cómo repercuten las actividades de mediación escolar en la creación de espacios de entendimiento.
4. Resaltar la función del alumnado de los equipos de mediación en la resolución consensuada y pacífica de los conflictos mediante el estudio de casos.

Queremos verificar la siguiente hipótesis: *la idónea percepción e identificación de los conflictos desde una visión global, empática y participativa de todas las partes afectadas posibilita, a través de la mediación, la creación de los espacios de entendimiento que permitan la convivencia pacífica en el ámbito escolar.* Por ello en esta investigación se pretende evidenciar: por una parte la importancia de los procesos de percepción y participación en la resolución pacífica de los conflictos; y por otra, el alto grado de demanda social de los cursos de formación en mediación escolar y la función social de la escuela reflejada en los estudios de casos analizados.

Marco teórico

La problemática socioambiental derivada de los procesos de globalización precisa una respuesta crítica e interdisciplinar, con una razonable, tanto lógica como emocional, coherencia ética. Desde la geografía, desde la sociología, desde la ciencia política, desde la historia, desde la economía..., se puede destacar la consolidación de una nueva geografía de los superfluos integrada por una parte significativa de conciudadanos que quedan viviendo extramuros como consecuencia de los procesos globales de integración selectiva de personas y territorios. Si interpretamos el significado del llamado Cuarto Mundo, podemos apreciar que es la mejor expresión de la existencia de muchas geografías de la supervivencia, de muchos paisajes de injusticia y de otras tantas geografías inmorales. En el seno de nuestras sociedades desarrolladas se ha puesto en marcha un metafórico quinto vagón social, ahora sobrecargado, que circula por una vía de servicio y que de nuevo nos obliga a incluir la Cuestión social en la agenda académica y en la política, a repensar la pobreza y a evaluar el precio de la desigualdad.² Estos hechos han sido generadores de numerosos conflictos sociales y personales, cuya resolución plantea la necesidad de reconsiderar la conceptualización del espacio geográfico.

La definición del espacio geográfico incluye básicamente tres acepciones: el natural, el subjetivo y el resultante de la práctica social³. Por estas cuestiones se justifica el hecho de abordar el espacio desde su dimensión absoluta, pero también desde su dimensión subjetiva para “acercarse a una concepción del espacio más humana”⁴. Este tratamiento del espacio, desde el paradigma de la geografía de la percepción⁵ donde tienen cabida las concepciones previas, posibilita desde la *Ética de la razón cordial*⁶ el surgimiento de dos cuestiones clave como preámbulo de los espacios de entendimiento, a saber: la exposición de los posicionamientos personales y el

² Romero, 2013.

³ Ortega, 2000 en Souto 2010.

⁴ Boira, 2005: 56.

⁵ Capel y Urteaga, 1988; Boira, Requés y Souto, 1994.

⁶ Cortina, 2007.

reconocimiento mutuo en la resolución del conflicto. En este sentido juega un papel fundamental la percepción y la reflexión, mediante la metacognición, sobre los factores que influyen en su desvirtualización. Nuestras recientes investigaciones⁷, nos han permitido corroborar estas deformaciones con respecto a la percepción del mundo y sus problemas socioambientales. Esta cuestión nos ha alentado a realizar un estudio similar, pero en este caso aplicado a la percepción del conflicto, a partir del análisis de las representaciones pictóricas de un suceso histórico.

Según Cavalcanti se debe fomentar la reflexión personal y social en el alumnado⁸ a través del conflicto cognitivo. Si interpretamos a Goleman⁹, las personas más exitosas son aquellas que desarrollan la inteligencia social. Y saber dar una resolución satisfactoria a los conflictos diarios es, sin duda, una evidencia de éxito personal y social.

La interrelación entre los saberes cotidianos y científicos propicia la formación de conceptos geográficos, mediante la mediación pedagógica y didáctica, desde la visión socioconstructivista de Vigostky¹⁰. Este entendimiento o comprensión del espacio es primordial para la creación de los espacios de entendimiento de forma conjunta con posicionamientos éticos enraizados en la razón cordial¹¹ y pedagógicos alternativos como pueda ser el de la pedagogía sistémica al permitir una comunicación fluida entre la familia y la escuela¹², y la pedagogía del caracol por su repercusión en los procesos de metacognición derivados de una educación lenta¹³. Obviamente para que esto sea factible debe ir acompañado de un modelo didáctico-evaluativo que tenga en cuenta las concepciones previas y fomente un aprendizaje significativo en coherencia con un proyecto curricular que potencie la participación activa. García¹⁴ alude a los modelos didáctico-evaluativos espontaneísta y alternativo en correlación, respectivamente, con los proyectos curriculares práctico y sociocrítico, como los más representativos en este sentido.

Las directrices del EEES contemplan la participación activa de los estudiantes en los procesos de educación/formación¹⁵. Esta es una característica intrínseca propia de los postulados del constructivismo y reconstructivismo. El modelo constructivista posibilita la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje planificadas y sistemáticas¹⁶ a partir de su implicación real en la construcción de sus propios conocimientos¹⁷, con el diseño de actividades que interrelacionan herramientas cognitivas, estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico¹⁸.

⁷ Morales, Souto y Caurín, 2013.

⁸ Cavalcanti, 2002 en Isaias y Cavalcanti, 2008.

⁹ Goleman, 2006.

¹⁰ Cavalcanti, 2010.

¹¹ Cortina, 2007.

¹² Parellada, 2006 y 2007, Valle, 2009.

¹³ Zavalloni, 2010.

¹⁴ García, 2000.

¹⁵ Huber, 2008.

¹⁶ Castro, Peley y Morillo, 2006.

¹⁷ Duffy & Cunningham, 1996.

¹⁸ Jonassen, 1999.

No se trata solamente de comprender el espacio donde vivimos, sino de posibilitar espacios comprensibles para vivir, es decir, espacios de entendimiento surgidos de: la propia conceptualización del espacio geográfico, una ética razonablemente humana y una pedagogía alternativa que tenga en cuenta la totalidad y la diversidad de los agentes implicados en el conflicto avalada por una didáctica que integra la participación activa. Lo que justifica que estos espacios queden definidos por su carácter geográfico, ético pedagógico y didáctico, englobando al meramente dialógico.

Ciertos autores reivindican la escuela como espacio de convivencia ¹⁹, convivencia posibilitada a partir de la participación y la comunicación ²⁰. Donde la participación activa ²¹ permite la construcción de estos espacios de convivencia. Sin embargo, no se pueden concebir estos espacios sin los espacios subjetivos, donde los procesos de percepción pueden inducir a una visión deformada de la realidad, cuando las concepciones previas están influidas por los estereotipos, prejuicios y otras cualidades no fundamentadas y mal argumentadas desde una perspectiva científica y/o ética.

Por ello la formación es esencial en los procesos de percepción, induciendo a la reflexión de cómo deben ser abordados los temas sobre la resolución pacífica del conflicto. Cuyo tratamiento se ha de procurar desde la alfabetización emocional con la finalidad “de que los docentes dispongan de una cierta alfabetización afectiva, social y actitudinal” ²². Y este conocimiento permita la participación del alumnado en la construcción de los espacios de entendimiento, fomentando desde este proceso participativo la escuela democrática ²³. En estos tiempos de conformismo ²⁴, la educación debe ser un “instrumento de análisis crítico que permita al educando tomar conciencia de los condicionamientos ideológicos que puedan distorsionar sus pensamientos y acciones” ²⁵. El análisis y reflexión sobre las propias percepciones conlleva al fomento del *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único* ²⁶. Desgraciadamente a veces los docentes expresan un sentimiento de insuficiencia en su formación profesional para promover el desarrollo socio-emocional de sus alumnos, específicamente en términos de elementos teóricos y estrategias de manejo e intervención ²⁷.

Vaello ²⁸, reflexiona sobre el modo de gestionar la clase que tienen los profesores a partir de una serie de características, y entre ellas destacamos que el profesorado debe mantener en clase las siguientes actitudes: una implicación calculada, confianza en sí mismo, aprender a relativizar los problemas y a compartirlos sin ocultarlos, dotarse de habilidades de conducción de la clase, evitar

¹⁹ Pérez-Juste, 2004, Torrego y Galán, 2008, Barranco y Salas, 2011; Caurín *et al.*, 2011; Caurín y Viana., 2012; Viana y Caurín, 2012.

²⁰ Casamayor, coord. 1999.

²¹ Ortega y Ortega-Rivera, 2007.

²² Ortega y Del Rey, 2003.

²³ Puig et al.1997.

²⁴ George, 2004.

²⁵ Luque, 1995:58.

²⁶ Albiñana, edit., 2000.

²⁷ Berger, 2009.

²⁸ Vaello, 2011.

actitudes evasivas, mantener la calma y recordar que se tiene derecho a dar clase. Cuando se educa en resolución de conflictos se han de abarcar los ámbitos familiar y social como informativo o cultural. El modelo de escuela tradicional puede presentar una serie de errores ²⁹:

- Fomento del Etnocentrismo que nos hace pensar que lo nuestro es mejor o superior a lo demás. Amin Maalouff ³⁰ nos dice textualmente respecto a los nuevos medios de comunicación:

“la evolución actual podría favorecer, a la larga, la aparición de una nueva manera de entender la identidad. Una identidad que se percibiría como la suma de todas nuestra pertenencias, y en cuyo seno la pertenencia a la comunidad humana iría adquiriendo cada vez más importancia hasta convertirse un día en la principal, aunque sin anular por ello todas las demás particulares”

- Desarrollo de una competitividad errónea que hace pensar que el que gana siempre tiene la razón.

La aceptación de la violencia como papel dinámico de la Historia de la Humanidad; ello nos hace confundirnos al creer que la única forma de resolver conflictos es por medios violentos.

Un excesivo maniqueísmo como fruto de una incorrecta preparación para la guerra como único medio de defender la paz, creando enemigos que nos amenazan.

A su vez, y desde una perspectiva académica, debemos evitar ofrecer una visión catastrofista de la situación actual o proporcionar excesiva información técnica sobre la guerra; tampoco debemos asociar la educación para la paz al ámbito puramente escolar o dar un carácter universalista excesivo a la educación para la paz, relegando las circunstancias de nuestro entorno y haciendo pensar que los problemas y conflictos los tienen otros. No hemos de exponer el conflicto como algo negativo, ni presentar la educación para la paz con un carácter libresco y romántico, divergente de la vida escolar y familiar. Resumiendo, podemos centrar una educación para la paz desde la escuela, en los siguientes puntos:

- La educación para la paz es la convergencia de una educación afectiva y emocional que crea y modifica pautas de conducta en la línea del espíritu pacífico, el conocimiento de sí mismo y el aprendizaje de los hábitos democráticos.
- Una educación sociopolítica, teniendo en cuenta que la paz es fruto de las condiciones estructurales de convivencia; debemos, por tanto, tener en cuenta la propia sociedad y las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes grupos sociales, la carrera de armamentos, la marginación social y la desigual distribución de la riqueza.
- La educación para el conflicto, viendo éste como algo positivo y necesario para el desarrollo del Ser Humano, e integrándolo como el proceso lógico que se da cuando las personas intentamos llevar a cabo una tarea en común. Debemos buscar fórmulas para regular de forma no violenta los conflictos.
- La educación ambiental, puesto que debemos sentirnos como parte integrante del

²⁹ Caurín 2001.

³⁰ Amin Maalouff, 2010:116.

ecosistema, y no los dueños del mismo, hecho imprescindible para empezar a respetar el medio ambiente como algo cercano a nosotros. Hemos de considerar que el ser humano es obra y artífice del medio que le rodea ³¹.

La cultura de la mediación asume una nueva forma de comunicación en la resolución del conflicto al fomentar la modificación de ciertas actitudes en el alumnado desde el civismo y el pensamiento crítico ³² con el consecuente surgimiento de ambientes idóneos de disciplina en los centros escolares ³³. Esta cultura de la mediación en los centros escolares, la podríamos describir desde estos parámetros:

- Conocer la existencia de un servicio de mediación en el centro y cómo pedir ayuda al mismo.
- Incorporar el servicio de mediación al Plan de Convivencia del centro e incluso al reglamento de régimen interno
- Reconocer que se necesita ayuda externa (normalmente del equipo de mediación) para resolver las propias dificultades.
- La voluntariedad para pedir ayuda y resolverlo cuando se da un conflicto Sólo es posible la mediación si las partes en conflicto aceptan voluntariamente entrar en este proceso.
- Reconocer que somos responsables de las consecuencias concretas de nuestros actos.
- Reconocer y respetar nuestros deseos, necesidades y valores y los de los demás.
- Comprender el sufrimiento que producen los conflictos.
- Confiar en las propias posibilidades y en las posibilidades del otro.

No debemos olvidar tampoco que el Decreto sobre la convivencia de los centros docentes, dice literalmente: “Corresponde al director o a la directora de los centros docentes públicos y al o la titular de los centros privados concertados, en el ámbito de sus competencias, garantizar la aplicación del plan de convivencia, así como la mediación en la resolución de los conflictos” ³⁴.

Obviamente estos tipos de ambientes no pueden ser contruidos desde el pensamiento único, término que alude al adoctrinamiento ³⁵ lo que nos conduce a la reflexión sobre la importancia de las concepciones previas y la percepción del conflicto en los procesos de mediación escolar por su incidencia en la creación de los espacios de entendimiento.

Por su parte, la mediación nace (o “renace”) en el momento histórico en que, mundialmente, se tiene una concepción más igualitaria del ser humano, a pesar del enorme camino que todavía queda por recorrer. Muchos ámbitos de interrelación social (político, comunitario, empresarial, familiar, escolar, de pareja...) han sido y están siendo democratizados, convirtiéndose en núcleos plurales donde las relaciones interpersonales están pasando, en gran medida, de un plano vertical y jerárquico a un plano horizontal y de igualdad, a menudo en paralelo al reconocimiento de derechos individuales y grupales. Pero, como todos sabemos, este reconocimiento de derechos

³¹ Caurín, *et al*, 2012.

³² Davis y Drewer, 1997 en Munné y Mac-Cragh, 2006.

³³ Purkey, Raheim y Cage, 1983 en Munné y Mac-Cragh, 2006.

³⁴ D. 39/2008: 55909.

³⁵ Ramonet, 2000.

debe ir ligado a la exigencia de responsabilidades. En este sentido, la forma de resolver los conflictos también ha ido cambiando porque debe ser coherente con este plano horizontal de interrelación, con este reconocimiento de derechos y con esta exigencia de responsabilidades ³⁶.

Metodología

Metodológicamente se parte de un análisis ex post-facto a través de:

- El análisis documental de la demanda de los cursos de formación en mediación escolar. Cuestión que muestra el interés por la pertinente formación académica para el tratamiento y resolución del conflicto en el ámbito escolar.
- Las pruebas de percepción realizadas por los futuros docentes en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en los cursos 2012/13 y 2013/14. Y su análisis comparativo con los test similares cumplimentados por el grupo de mediación. Lo que nos indicará si existe, o no, una posible deformación respecto a la percepción del conflicto, además de mostrar cómo repercute la formación en mediación escolar en la concepción de estos espacios subjetivos.
- El estudio de casos que el equipo de mediación ha solucionado de manera tutorizada y/o autónoma. Para constatar como una percepción más coherente del conflicto incide en una gestión y resolución más satisfactoria y consensuada del mismo a través de cauces pacíficos.

Perfil de los participantes en el estudio

FUTUROS DOCENTES	
NIVEL DE GRADO DE MAGISTERIO	ALUMNADO PARTICIPANTE
2º	35
3ª	144
4º	117

GRUPO DE MEDIACIÓN	
FORMACIÓN ACADÉMICA	ALUMNADO PARTICIPANTE
1º y 2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria)	15
3º y 4º de ESO	9
1º y 2º de Bachillerato, 1º, 2º y 3º de estudios universitarios y ciclo superior: Magisterio, Trabajo Social, Educación Infantil, Informática y Biotecnología	21

³⁶ Viana, 2010.

Diseño de la muestra

La realización de la prueba de percepción ha seguido los siguientes pasos:

1. Se ha solicitado al alumnado que representara sobre un folio en blanco un suceso histórico, explicando de forma breve, al dorso, lo reflejado en el dibujo.
2. Después se ha iniciado un grupo de discusión para aclarar lo que se especificaba en las representaciones pictóricas lo que ha permitido una interpretación más veraz de lo representado.
3. Por último se ha realizado un doble contraste de los datos obtenidos: por una parte entre los grupos integrantes de los futuros docentes y por otra entre el total de los futuros docentes y el grupo de mediación.

Al observar que no existían diferencias significativas entre los datos ofrecidos por los distintos grupos integrantes de los futuros docentes (2º, 3º y 4º), se ha optado por aglutinar estos datos en un cómputo global y contrastarlo de esta manera con los datos obtenidos del grupo de mediación.

Análisis y discusión de los resultados

En el Centro de Profesores de Valencia (CEFIRE) se han concedido 747 seminarios y grupos de trabajo solicitados por los centros, de temáticas diversas para el curso 2013-14. El 10,7% de estos cursos (80) se refieren a aspectos relacionados con la convivencia y resolución de conflictos. No deja de ser un porcentaje alto para la gran cantidad de temáticas que existen.

La Universidad de Valencia oferta para el presente curso un máster relacionado con la convivencia (Bienestar Social e Intervención Familiar), un certificado de mediación en contextos formales y no formales como curso de postgrado y también cuatro cursos del Servei d'Extensió Universitària, así como tres actividades puntuales (una de las cuales dirige uno de los autores).

Cuadro 1
Cursos y conferencias impartidos por el equipo de mediación de los autores

AÑO O CURSO	ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	PRIMARIA Y/O SECUNDARIA
1993		1
1998		1
2000		1
2001		2
2002		4
2003		2
2005		2
2006		6
2007	1	7
2008	1	6
2009	1	8
2010-11	4	12
2012-13	3	7
2013-14	2	3

Fuente: elaboración propia

Respecto a la demanda realizada para el grupo de formación en mediación y resolución de conflictos, al que pertenecen los autores, haremos un resumen en la siguiente tabla (cuadro 1) de los cursos, conferencias y ponencias impartidos relacionados con el tema de la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la educación emocional y para la paz... Podemos observar, de manera generalizada una creciente demanda en relación a la formación en mediación y resolución de conflictos evidenciada en los últimos años.

Los cuadros 2 y 3 reflejan los datos relacionados con la percepción de los sucesos históricos a partir de la representación pictórica de la imagen mental del mismo. Básicamente hemos fijado nuestra atención en dos cuestiones que resultan altamente llamativas para este estudio, a saber; la cantidad de representaciones de sucesos de supremacía cultural y/o violentos frente a las representaciones de sucesos pacíficos o neutros (cuadro 2); y la aparición de personas en los sucesos representados, diferenciando el género y la etapa de madurez evolutiva (infancia y adultos).

Cuadro 2
Representación pictórica de un suceso histórico

FUTUROS DOCENTES		SUCESOS PACÍFICOS O NEUTROS	SUCESOS DE SUPREMACÍA CULTURAL Y/O VIOLENTOS
TOTAL	296	94	202
PORCENTAJE (%)	100,00%	31,75%	68,24%
GRUPO DE MEDIACIÓN		SUCESOS PACÍFICOS O NEUTROS	SUCESOS DE SUPREMACÍA CULTURAL Y/O VIOLENTOS
TOTAL	45	29	16

Fuente: elaboración propia

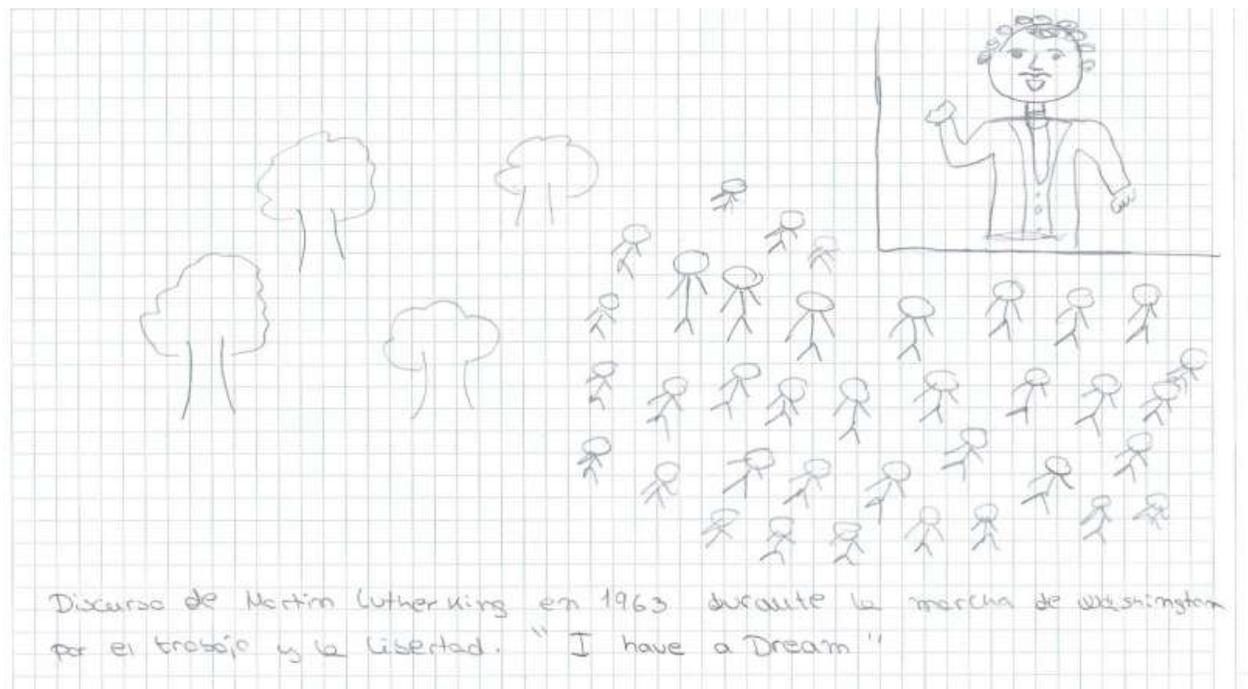
El cuadro 2 muestra un claro predominio de la representación de los procesos de supremacía cultural y/o violentos en el caso de los futuros docentes, que contrasta con la tendencia inversa en lo que respecta al grupo de mediación.

Con respecto la temática constatada en la representación de sucesos pacíficos o neutros resalta: la abolición de la esclavitud, tratados de Paz, caída de barreras sociopolíticas (muro de Berlín), procesos constitucionales, proclamación de derechos sociales, reivindicación pacífica de derechos civiles (figura1), los Juegos Olímpicos, revoluciones culturales, inventos y descubrimientos científicos.

Entre la temática relacionada con las representaciones de sucesos de supremacía cultural y/o violenta cabe destacar: guerras, conquistas, colonizaciones, revoluciones violentas (figura 2), atentados, ejecuciones, desastres ecológicos derivados del antropocentrismo, marginación...

Figura 1
Representación pictórica de un suceso pacífico

Reivindicación pacífica para denunciar la segregación racial existente en EE.UU. El discurso de Martin Luther King (1963) pretende mostrar al mundo la falta de derechos civiles para el colectivo negro. Este ejemplo posibilita percibir formas no violentas de resolución del conflicto



Fuente: alumno del grupo de mediación

Cuadro 3
Aparición de personas en la representación pictórica de un suceso histórico

FUTUROS DOCENTES		PERSONAS	HOMBRES	MUJERES	NIÑOS	NIÑAS
TOTAL	296	201	191	81	14	9
PORCENTAJE	100,00%	67,90%	95,02%*	40,29%*	6,96%*	4,47%*
GRUPO DE MEDIACIÓN		PERSONAS	HOMBRES	MUJERES	NIÑOS	NIÑAS
TOTAL	45	13	10	3		

Fuente: elaboración propia. * Porcentaje respecto al número de personas representadas

El cuadro 3 evidencia, tanto en el caso del futuro profesorado como del grupo de mediación, un predominio casi absoluto de la representación de los hombres en detrimento de las mujeres. Siendo la representación de los niños y, sobretodo, de las niñas, testimonial.

Figura 2

Representación pictórica de un suceso de supremacía cultural y/o violento

La Revolución Francesa (1789) permite la promulgación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En la representación se aprecia la resolución armada del conflicto con presencia mayoritaria del hombre en detrimento de la mujer que aparece como símbolo de la libertad. La infancia masculina se representa de forma testimonial, siendo la femenina del todo invisible.



Fuente: alumno de 3º de Magisterio

El número de casos que nuestro equipo de mediación ha solucionado de manera tutorizada y/o autónoma en el último año asciende a:

- Conflictos entre alumnado del centro: 10
- Conflictos con alumnado de otros centros: 2
- Acoso escolar: 2
- Intervención con familias: 8
- Tutoría entre iguales: 12
- Intervención en otros centros, instituciones nacionales e internacionales y policía: 11

Estos datos reflejan la función social de la escuela por su capacidad para gestionar de manera pacífica la resolución de los conflictos. Estos alumnos han sido preparados para afrontar situaciones conflictivas, haciendo previamente un diagnóstico del conflicto. No es sólo el alumnado el que debe cambiar su concepción del conflicto, sino también el docente y el resto de la comunidad educativa. Crear un espacio de entendimiento no es tarea fácil, pues el equipo docente tiene que estar preparado para cambiar su forma de trabajar en pro de la no violencia, con técnicas de resolución de conflictos, participativos en el programa y sus actividades, comprometidos con la cultura de la paz, en definitiva, dispuestos a emprender una nueva forma de trabajar en el centro. La resolución de los conflictos que se generen será prioritaria a las clases magistrales, dado que un conflicto no solucionado no permite al alumno avanzar académicamente, por lo que se hace inútil mantenerlo en el aula. Es importante que el profesorado tome conciencia

de que los medios convencionales sancionadores han demostrado su ineficacia para poder resolver los conflictos que se plantean.

Para ayudar a crear espacios de entendimiento y resolver conflictos es necesario que se ofrezca un servicio de resolución de conflictos, darle publicidad y lograr que sea reclamado. Así hemos conseguido actuar en varios centros educativos e incluso colaborar con las fuerzas de orden público. El conflicto puede ser detectado por el equipo o por una persona ajena al equipo que pide ayuda. Siempre hemos de respetar el carácter voluntario de la recepción de dicha ayuda, intentado convencer de las ventajas de nuestra intervención, pero nunca forzando la misma. Después se procede al diagnóstico del conflicto. Para ello sistematizamos el conflicto:

- En los colegios de infantil y primaria y en los centros de secundaria:
 - Conflictos entre iguales: entre estudiantes
 - Conflictos entre padres
 - Conflictos entre padres y profesores
 - Conflictos entre profesores
 - Conflictos entre alumnos y profesores
 - Conflictos colectivos entre clases y profesores
 - Conflictos familiares
 - Conflictos entre equipos directivos y profesores
 - Conflictos entre el personal de administración y servicios con todos los demás
 - En espacios de Educación superior: conflictos entre profesores y alumnado debido a las calificaciones y conflictos entre el alumnado por razones diversas.
- También realizamos una clasificación de las conductas disruptivas entre el alumnado de primaria y secundaria principalmente:
 - Falta de rendimiento de los estudiantes
 - Molestar en clase
 - Absentismos y ausencias
 - Falta de respeto hacia el profesor tanto por parte de los padres como del alumnado
 - Violencia

Una vez realizado el diagnóstico se procede a la intervención basada en la empatía que crea espacios comunes de entendimiento; se procede a averiguar si el conflicto debe ser tratado mediante negociación, conciliación, arbitraje, juicio o mediación. En muchas ocasiones, al hablar de juicio se habla de apertura de expediente disciplinario, y ese proceso puede ser realizado paralelamente a la mediación, aunque por personas o equipos diferente e interconectados. Hemos de tener claro que la mediación no es sustitutiva de la sanción, sino que intenta resolver el conflicto creando espacios de entendimiento. Para realizar la intervención, hemos de tener en cuenta los siguientes puntos:

- ¿Quiénes son los protagonistas?: Principales y secundario
- ¿Quién ostenta el poder en el conflicto?: el mediador debe mantenerse imparcial, pero

primero debe equilibrar las partes. es una neutralidad activa. Hacer respetar las normas de comunicación reequilibra la balanza del poder, pues a menudo, las personas con más poder no se han rebajado a escuchar los sentimientos y necesidades de las partes más débiles ³⁷.

- ¿Cuáles son las percepciones del problema?: es nuestra forma de recibir o interpretar el conflicto.
- ¿Qué emociones y sentimientos se barajan?: es importante percibir los sentimientos propios y los del otro.
- ¿Cuáles son las posiciones de las personas implicadas en el conflicto?: es lo que en principio reclama cada parte porque piensan que así se sentirán satisfechas. Son la tapadera de los intereses y, a menudo, inhiben la comprensión del problema. Un buen mediador será capaz de ayudar a las partes a levantar la alfombra de las posiciones para vislumbrar los intereses que se esconden debajo de aquellas.
- ¿Qué intereses y necesidades reales se barajan en el conflicto?: los intereses son los beneficios que deseamos obtener a través del conflicto, normalmente aparece debajo de las posiciones que se adoptan en los conflictos. Las necesidades humanas son las que consideramos fundamentales e imprescindibles para vivir.
- ¿Cuáles son los valores y principios de las partes implicadas?: es el conjunto de elementos culturales e ideológicos que justifican y sirven para argumentar los comportamientos.
- ¿Qué estilos tienen las personas del proceso de enfrentamiento al conflicto?: competición, evitación, compromiso, acomodación o colaboración

Nuestro equipo está especializado en procesos de mediación, aunque está entrenado también para otro tipo de resolución, pidiendo ayuda a profesionales de otro tipo si hiciera falta. El respeto por las personas en conflicto y la confidencialidad son una premisa básica, ya que el mediador no da la solución, sino que crea el espacio de entendimiento para que las personas en conflictos la creen.

En el tratamiento del bullying, interviene solamente profesorado adulto preparado, y se realizan intervenciones siguiendo el método Pikas ³⁸.

Conclusiones

- El alto grado de demanda de cursos de formación en mediación escolar muestra el interés de la sociedad por este tipo de iniciativas. Aunque en la realidad su carácter como experiencia de innovación prevalece frente a la práctica consolidada ³⁹. Si bien esta investigación demuestra la necesidad real de este tipo de formación al verificar la desvirtualización de los procesos de percepción del conflicto.
- Las representaciones pictóricas de los sucesos históricos reflejan un porcentaje desigual en la representación de conflictos pacíficos y/o violentos. Lo que induce a reflexionar sobre la importancia de conocer otras formas de resolución del conflicto histórico como puedan ser los ejemplos de Gandhi, Mandela, Aung San Suu Kyi, Rigoberta Menchu..., trabajados de manera transversal e interdisciplinar y no como un apéndice de los libros de texto escolares.

³⁷ Torrego, 2002.

³⁸ Pikas, 1989.

³⁹ Caurín *et al*, 2011, Viana y Caurín, 2012.

- Parece ser que las personas que solicitan los cursos de formación, futuros docentes, muestran de manera más acusada los sucesos violentos en sus representaciones pictóricas que el grupo de mediadores. Cuestión justificada porque el grupo de mediadores ha tenido una mayor y mejor formación con respecto a la resolución pacífica del conflicto. Lo que nos lleva a realizar una proyección de esta idea con respecto al tratamiento curricular de los sucesos de resolución pacífica del conflicto. Estas cuestiones no deberían aparecer como un apéndice en los contenidos recopilados en el tema de la Paz, quedando su práctica a merced del currículo oculto, sino más bien de forma transversal e interdisciplinar en el currículo visible.
- Asimismo se corrobora una aparición minoritaria de la mujer y testimonial de la infancia en las representaciones pictóricas analizadas, cuestión que evidencia su invisibilidad en el imaginario social lo que repercute en su participación en la resolución de los conflictos. La idea de asociar al hombre a los procesos de guerra o conflictivos y a la mujer a los procesos de paz es una herencia cultural ya evidenciada en las civilizaciones antiguas ⁴⁰. La conceptualización de la paz, desde la coeducación, al superar “la construcción particular de las relaciones de género” ⁴¹, mediante el análisis de la propia percepción y la pertinente educación emocional, refleja la necesidad de la participación íntegra de todos/as en la gestión del conflicto más allá de las connotaciones de género.
- La edad tampoco excluye a nadie de los capítulos conflictivos y pacíficos a lo largo de la Historia y mucho menos en la historia cotidiana donde a la infancia se le debe empoderar para que gestione de forma razonable sus propios conflictos. Obviamente un primer paso es que en el ámbito de la percepción todos/as puedan ser visibles.
- El tratamiento escolar de ejemplos como el de Malala ⁴² pueden ayudar a poner rostro a todas esas niñas que hacen Historia, de manera anónima, todos los días en cualquier parte del mundo.
- La idónea percepción e identificación del conflicto permite el reconocimiento mutuo de las partes implicadas y una diversificación de propuestas para la resolución consensuada del mismo a partir de la creación de los espacios de entendimiento. La contribución de esta investigación en este sentido, radica en plantear la reflexión sobre la importancia de la percepción contribuyendo, con la pertinente formación en educación emocional, a la corrección de la visión deformada del conflicto.
- Los estudios de casos analizados avalan la función social de la escuela por su capacidad para gestionar de manera pacífica el conflicto. Se evidencia el carácter esencial de la argumentación en el acto comunicativo ⁴³, el reconocimiento mutuo de los interlocutores en la resolución del conflicto, desde la ética de la razón cordial ⁴⁴, el uso de pedagogías alternativas (pedagogía sistémica y pedagogía del caracol) y la implantación de modelos didácticos participativos.. Pero sobretodo se pone de manifiesto que un primer paso para el diálogo y el reconocimiento mutuo, como partes implicadas en el conflicto, tiene su origen en los espacios subjetivos. Espacios personales donde la percepción, y su posible desvirtualización, cobra especial relevancia al condicionar la visibilidad y participación de

⁴⁰ Martínez, 1998.

⁴¹ Martínez, 1998: 239.

⁴² Yousafzai y Lamb, 2013.

⁴³ Apel y Habermas en Cortina, 2007.

⁴⁴ Cortina, 2007.

los agentes implicados en los espacios de entendimiento que permitan la resolución del conflicto. La formación, desde esta óptica, se consolida como una necesidad real por su contribución, mediante la mediación, en la convivencia escolar. Por ello, debemos destacar aquí algunas recomendaciones que se hicieron desde el informe *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*⁴⁵.

- Cada centro escolar deberá contar con un programa específico de mejora de la convivencia, que incluya planes de formación al profesorado en cuestiones básicas como la enseñanza de habilidades prosociales y técnicas de gestión de grupos y de resolución de conflictos. Las comisiones de convivencia no se limitarán a ser meros órganos sancionadores sino que deberán cumplir una función preventiva coordinando medidas que mejoren la convivencia escolar.
- El alumnado deberá participar en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, junto al profesorado y a las familias. Esta democratización de la escuela llevará a una mayor asunción de responsabilidades de los estudiantes y en consecuencia a una disminución de la conflictividad escolar.
- Se debe promover la participación del alumnado en la resolución de conflictos, debiendo valorarse muy positivamente los programas de mediación y de alumnos ayudantes, dado su alto valor pedagógico y el éxito obtenido en otras Comunidades Autónomas.

La contribución científica de esta investigación radica en la verificación de la hipótesis al corroborar la importancia de una idónea percepción e identificación de los conflictos para la creación de unos espacios de entendimiento, que además de dialógicos tienen un marcado carácter geográfico, ético, pedagógico y didáctico. La crítica percepción del conflicto es posible mediante la formación y la participación activa. La predisposición para contemplar formas de resolución de los conflictos no violentas de manera conjunta a la visibilidad de todos los agentes implicados permite abordar el conflicto de una manera más reflexiva y coherente. La mediación en este sentido propicia la reconsideración de las concepciones previas y de la posible deformación de los procesos de percepción, que inciden en los espacios subjetivos, mediante la metacognición. Este trabajo ha mostrado la deformación existente en los procesos de percepción y cómo la formación puede corregir esta desvirtualización del conflicto.

Las limitaciones y prospectiva de futuro de esta investigación justifican ampliar el número de casos estudiados de manera interdisciplinar para poder abordar el conflicto de manera preventiva.

Bibliografía

ALBIÑANA, A. (edit.2000). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Le Monde diplomatique. Edición Española. Madrid.

BARRANCO, E., SALAS, E. (2011). Mediación como elemento dinamizador de la convivencia en los centros. En Moreno, J. Barranco, E. (Coord.) *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados* (15-24). Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals

⁴⁵ Síndic de Greuges, 2007.

Valencianes, S.A.

BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L., TORRETTI, A., ARAB, M.P., JUSTINIANO, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.

BOIRA, J. V. (2005). La percepción del paisaje como instrumento imprescindible para el ingeniero paisajista. *Proyectos de regeneración del paisaje*, ed. Jose Fco. Ballester Olmos. Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología (UPV). Valencia, p. 53-64.

BOIRA, J. V.; REQUÉS, P. y SOUTO, X. M. (1994). *Espacio subjetivo y geografía : orientación teórica y praxis didáctica* , NAU Llibres, Valencia.

CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1988). *Las nuevas geografías*. Salvat-Aula abierta. Barcelona.

CASTRO, E.; PELEY, R. y MORILLO, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, XII (3), p. 581-587.

CAVALCANTI, L. (2010). A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *Anais do I Seminário Nacional. Currículo em movimento. Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-16 (En línea) <http://www.educacao.es.gov.br/.../geografia3005_2011.pdf.

CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel. Oviedo.

CASAMAYOR, G. (coord.1999); ANTÚNEZ, S.; ARMEJACH, R.; CHECA, J. J.; GINÉ, N.; GUITART, R.; NOTÓ, F.; RODÓN, A., URANGA M. y VIÑAS, J. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Biblioteca de Aula, 128. Graó. Barcelona.

CAURÍN, C (2001): *Los temas transversales en la Cultura Académica*. Valencia: Premio Transversales 2000. Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana. 180 p.

CAURÍN, C., GORREA, S. LANCHAZO, E y MARCO, N. (2011). Formarse en mediación desde la Educación Emocional. En Moreno, J. & Barranco, E (Coord.), *Innovación y Práctica Educativa: experiencias con buenos resultados*. (25-34). Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes, S.A.

CAURÍN, C., MORALES, A.J. y SOLAZ, J.J. (2012) ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de Desarrollo Sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 26. p. 229-245.

CAURIN, C. y VIANA M. I. (2012). Influencia de las actividades de educación para la igualdad en un equipo de mediación. *Aula de Innovación Educativa*. Vol 216. Editorial Graó. Barcelona,

p.: 60-63.

DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, *sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios*. Núm. 5738/09.04.

DUFFY, T. M. & CUNNINGHAM, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Educational communications and technology*. Simon & Schuster Macmillan. New York, p.170- 199.

GARCÍA, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. En línea (26-10-2013) <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>.

GEORGE, Susan (2004). *Otro mundo es posible si...* Icaria Editorial. Intermón Oxfam. Barcelona
GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

HUBER, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.

ISAIAS, E. y CAVALCANTI, L. (2008). O ambiente urbano, teia ou rede de significações. *Revista Solta a Voz*, v. 19, nº 2, p. 267-283 (En línea) <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/.../4621>> [19 de marzo del 2014].

JONASSEN, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, p. 215-239.

LUQUE, P. A. (1995). *Los espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. EUB. Barcelona.

MAALOUF, A. (2010). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial. 181 p.

MARTÍNEZ, C. (1998). Las mujeres y la paz en la Historia. Aportaciones desde el Mundo Antiguo. *Eiréne y Pax*. Conceptualizaciones y prácticas pacíficas de las mujeres en las sociedades mediterráneas antiguas. Arenal, 2, p. 239-261. (En línea) <www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item12/eirene12cap8.pdf>.

MORALES, SOUTO y CAURÍN (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, nº 14. AGE (Asociación de Geógrafos Españoles), Grupo de Didáctica de la Geografía. Murcia, p. 91-108.

MUNNÉ, María y MAC-CRAGH, Pilar (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación. Desarrollo personal del profesorado*, 6. Graó. Barcelona.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. nº 186. Graó. Barcelona.

ORTEGA, R. y ORTEGA-RIVERA, J. (2007). *La participación activa en la construcción de la convivencia escolar: de la investigación a la intervención. Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, p.163-189.

PARELLADA, C. (2006). Pedagogía sistémica. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº360 .Septiembre 2006. N° Identificador: 360.012, p. 54-60. (En línea) <<http://caps.educacion.navarra.es/infantil/.../article/.../Pedagogía%20Sistémica.p>> [19 de marzo del 2014].

PARELLADA, C. (2007) La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos *Aula de Infantil* Núm. 35. Enero-Febrero 2007, p. 35-39. (En línea). <<http://xtec.cat/crp-santcugat/pedagogiasistemicanoustemps.pdf>> [19 de marzo del 2014].

PÉREZ-JUSTE, R. (2007). *La escuela como espacio de convivencia e integración cultural. Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, p.39-65.

PIKAS, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (p. 91-104).

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S. y NOVELLA, A. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Biblioteca de Guix, 107. Graó. Barcelona.

RAMONET, I. (2000). Introducción. *El pensamiento único. Pensamiento crítico vs. Pensamiento único* (Antonio Albiñana, editor). Le Monde Diplomatique. Edición Española. Barcelona, p. 15-17.

ROMERO, J. (2013). De nuevo la cuestión social en europa. una visión alternativa a la del pensamiento conservador y agenda para la investigación. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XVII, núm. 444. Barcelona (En línea).

SINDIC DE GREUGES DE LA COMUNITAT VALENCIANA. *Informe especial. La escuela: espacio de convivencia y conflictos*, 2007. Alicante: España. Recuperado de http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf.

SOUTO, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las a. Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 24. Dpt. Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València. Valencia, p.25-44.

TORREGO, J. C. y GALÁN, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347. p. 369-394.

TORREGO, J.C. (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Ed Narcea 142 p.

VAELLO, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Ed. Graó. 234 p.

VALLE, J. M. DEL (2009). Pedagogía sistémica. Todo depende del color del cristal con que se mira. En: Compartim: *Revista de Formació del Professorat*. Nº 4. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana. (En línea) <http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/18_au_pedagogia_sistemica.pdf> (19 de marzo del 2014) ISSN 1887-6250.

VIANA, M.I. (2010): La mediación escolar: educando para la igualdad. En Lázaro, L.M. y Payà, A. (Coords.), *Desigualdades y Educación. Una mirada internacional*. Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València.

VIANA, M.I. y CAURÍN C. (2012). Innovación educativa y mediación escolar, instrumentos en la cooperación y movilidad. En Senent, J. M. (Coord.), *Escritos de la Cooperación y la movilidad* (283-207). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

YOUSAFZAI, M. y LAMB, C. (2013). *Yo soy Malala*. Alianza Editorial. Madrid.

ZAVALLONI, G. (2010). Por una pedagogía del caracol. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 193-194 • p. 23-26 • julio-agosto 2010. (En línea) <http://http://caps.educacion.navarra.es/infantil/.../Por_una_pedagogía_del_caracol.pd> [19 de marzo del 2014].