

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

78

■ TERCERA ÉPOCA ■

septiembre-diciembre, 2018

september-december, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Cultura y educación para la paz

Culture and education for peace

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMEDI-Indice



Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el *Committee of Publication Ethics*, COPE. Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:

04-2006-053010202400-102

Número de certificado de licitud de título: 11834

Número de certificado de licitud de contenido: 8435

Número de ISSN: 1665-2673

ISSN electrónico: 2594-0392

Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Index.

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución
Coordinación Editorial,
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso,
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,
Avenida Luis Enrique Erro s/n,
Zacatenco, C.P. 07738,
Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México
Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530
Correo: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

Tiro: 500 ejemplares

Innovación Educativa is a Mexican scientific journal; blind peer-reviewed, it is indexed and published every four months, presenting new scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to educational research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the ethics of scientific publications expressed by the Committee of Publication Ethics, COPE, and participates in the initiative for non-commercial open access, and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Editorial Coordination of the Office of Academic Affairs of the Instituto Politécnico Nacional, México.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:

04-2006-053010202400-102

Number of certificate of title lawfulness: 11834

Number of certificate of content lawfulness: 8435

ISSN Number: 1665-2673

Electronic ISSN: 2594-0392

Certified Quality System N° 10 950 227

INDEXING

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACYT; Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index; REDALYC; Scientific Electronic Library Online, SCIELO; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Dialnet; Publindex, Ranking Redib-Clarivate Analytics; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE. Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research; CENGAGE Learning; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA; Matriz de Información para el Análisis de Revistas; Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona; La Referencia; CRUE; Publindex; REMERI-Index.

Innovación Educativa includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address
Coordinación Editorial
Edificio de la Secretaría Académica, 1er piso
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»
Avenida Luis Enrique Erro s/n
Zacatenco, C.P. 07738
Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México
Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403
E-mail: innova@ipn.mx
Web: www.innovacion.ipn.mx

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

Print run: 500 copies

Formación de docentes *p'urhepechas* de educación primaria en la mediación intercultural

María de Lourdes Vargas Garduño
Oscar Ferreyra Rodríguez
Ana María Méndez Puga
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

En las relaciones humanas está siempre presente el conflicto como una realidad inherente a ellas; no obstante, la manera de afrontarlo puede promover o disminuir la violencia. Las comunidades indígenas no son ajenas a esta situación. Por este motivo, se realizó una investigación cualitativa, desde el enfoque de la investigación-acción. El objetivo fue promover el afrontamiento no violento de conflictos en la escuela, a partir de un taller de mediación con enfoque intercultural, dirigido a docentes *p'urhepechas* de una primaria de Michoacán. Se logró un cambio de actitud en los docentes frente al conflicto, así como el desarrollo de algunas habilidades básicas de la mediación intercultural y la importancia del apoyo grupal. Se concluye que se requiere de un acompañamiento tutorial al personal docente para que se implemente en las aulas de manera generalizada.

Palabras clave

Educación intercultural, formación docente, mediación escolar, conflicto, violencia.

Coaching *P'urhepecha* teachers of primary education in intercultural mediation

Abstract

Conflict is always present at the core of human relationships, as an implicit reality. However, the way of dealing with it can either promote or reduce violence. Indigenous communities experience similar situations. For this reason, a qualitative investigation was made using a research-action approach. The objective was to promote the non-violent confrontation of conflict in school through a mediation workshop with an intercultural approach, aimed at *P'urbépecha* teachers of an elementary school in the state of Michoacán, in Mexico. A change of attitude among teachers was achieved facing the conflict, as well as the development of some basic skills of intercultural mediation and the importance of group support. It is concluded that teachers need a tutorial accompaniment for implementing the mediation in the classrooms.

Keywords

Intercultural education, teacher training, school mediation, conflict, violence.

Recibido: 12/06/2018

Aceptado: 09/09/2018

Introducción

En la interacción cotidiana de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela, son comunes los conflictos, como ocurre en todos los grupos humanos, pero es alarmante apreciar que el aprendizaje social prevaleciente los lleva a un afrontamiento violento como práctica más usual. Las comunidades indígenas no han quedado exentas de esta situación; incluso pareciera que el tipo de problema termina siendo irrelevante, cuando la única estrategia de resolución que consideran es la de actuar violentando al otro. Tal situación se ve exacerbada debido a la manera en que los medios han exaltado a los grupos delictivos, que demuestran su poder de ese modo.

En Michoacán, la situación de violencia se incrementó en la presente década. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017), con base en datos de la ENVIPE (Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública) evidencia la alta tasa de extorsiones y robos ocurridos entre 2012 y 2016. En las comunidades indígenas, además de la violencia social por el narcotráfico, el conflicto por las tierras creció en 2017. Esos conflictos que datan de tiempo atrás, se actualizan generando nuevas rencillas por las pérdidas humanas y materiales y por las acciones del Estado; varios siguen hoy sin resolverse, lo que impacta en la vida de las familias, en particular, en los niños. Un ejemplo de estas situaciones es el conflicto entre Arantepacua y Capacuaro, que se destaca por la violencia que ha desatado (Hernández, 2017).

Por otro lado, la percepción de violencia en el estado de Michoacán por parte de los niños se ha estudiado desde distintas perspectivas de la psicología, a partir del análisis de dibujos realizados ellos mismos, en el marco del concurso que convocó la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH). Partiendo de la consigna “Dibuja el México que yo vivo”, predominó la representación de las escenas de violencia (véase Orozco, Méndez, Cantoral y Raventós, 2011). De igual modo y derivado de otra convocatoria de la CEDH, se hizo otro libro con el tema del *bullying*, que incluye un capítulo de Méndez, Vargas y Vargas Garduño (2015), donde se analizan los dibujos desde el marco de los derechos de los niños y adolescentes. Lo anterior evidencia la relevancia de la responsabilidad de los adultos para propiciar el acceso a los derechos, en particular, a dinámicas y formas de relación más sanas y conciliadoras.

Asimismo, a lo largo de ocho años de investigaciones diversas, realizadas en comunidades *p'urhepechas* y en contextos indígenas multiculturales con jornaleros agrícolas migrantes (Vargas Garduño, Méndez, Flores y González, 2012; Vargas Garduño, 2013; Méndez, Castro, Durán y González, 2009), se ha podido apreciar la violencia en la manera en la que se afrontan los conflictos de la vida cotidiana, aun en los juegos durante el recreo

escolar. Las implicaciones de esta manera de proceder son preocupantes, puesto que van reforzando la idea de que así debe ser la relación humana. Ante esto, la intervención de los docentes como mediadores puede constituirse en una posible vía para revertir tal tendencia; sobre todo, si se llevan a la práctica los valores interculturales, puesto que cuando esos niños llegan a la adultez, la violencia puede incrementarse, incluso por situaciones muy simples.

Actuar como mediador intercultural es un paso importante para cada docente en situaciones de diversidad, puesto que permite abrir el panorama de posibilidades de solución, o de afrontamiento de conflictos, de modo tal que los niños aprendan a ceder, a negociar, a dialogar, a empatizar, y, con ello, a buscar otras maneras no violentas de manejar las diferencias y los conflictos. La mediación intercultural es un tema que accede a abordar las diferentes áreas de desarrollo de los individuos, lo que permite el análisis de estrategias para la resolución de conflictos.

La mediación intercultural

El concepto de mediación en el ámbito educativo se inicia en Estados Unidos en los años sesenta, a partir de la actuación de varios grupos religiosos y movimientos de Educación para la Paz, que se plantearon la necesidad de enseñar a los estudiantes una serie de habilidades para resolver los conflictos de manera no violenta (De Prada y López, 2008).

A lo largo del tiempo, se han manejado distintos conceptos de mediación, tales como los de Touzard (1981), Six (1997), Soletto, Carretero y Ruiz (2017), entre otros; los cuales coinciden en la intervención de un tercero neutro entre dos personas o grupos que se encuentran en disputa por alguna razón. No obstante, en la actualidad, no se concibe solamente como una forma de resolver conflictos, sino de promover relaciones interpersonales más armónicas, mediante la comunicación, la cooperación y la responsabilidad social (Ibarrola García e Iriarte, 2013), lo cual coincide con las ideas de Urruela y Bolaños (2012), Barragán y García (2004) y Crespo (2002). Así pues, como afirma Castro (2013), la mediación se dirige hacia la construcción de formas de convivencia entre las personas y no a una situación de excepcionalidad que aparece coyunturalmente ante la presencia de grupos que consideramos enfrentados, al adscribirlos a tradiciones y culturas que podrían ser percibidas como de “difícil convivencia”.

Con respecto de la mediación intercultural, se aplican los mismos conceptos antes mencionados a contextos donde conviven personas o grupos pertenecientes a distintas culturas, enfatizando la intención de coadyuvar en la construcción de interacciones empáticas y solidarias que tiendan a una convivencia enriquecida

por la diversidad cultural (Barragán y García, 2004; Martínez, 2007; García y Kressova, 2011). Por ende, se constituye en un recurso que actúa como puente que facilite la integración entre personas o grupos pertenecientes a una o varias culturas (Carretero, 2008), ante la desigualdad social que suele prevalecer en dichos contextos. Giménez (1997), sintetiza lo anterior, mencionando que:

Puede ser entendida como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones de multiculturalidad, orientada a la consecución del reconocimiento del otro y la aproximación de las partes; la comunicación y la comprensión mutua; el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia; la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (p. 142).

La aplicación de la mediación intercultural en el ámbito educativo permite la dinamización de espacios de discusión, reflexión y toma de decisiones, para favorecer la convivencia y facilitar la incorporación de minorías étnicas y culturales (Pérez, 2002); estrategias básicas para lograr los fines de la mediación intercultural, que Bermúdez et al. (2002) sintetizan en tres: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social, promover la autonomía e inserción social de las minorías; mientras que Urruela et al. (2012) desglosan en seis aspectos: a) consecución del reconocimiento del otro, b) acercamiento de las partes, c) comunicación y comprensión mutuas, d) aprendizaje y desarrollo de la convivencia, e) regulación de conflictos, f) adecuación institucional.

La intervención que emerge de esta investigación se llevó a cabo en una comunidad indígena y se manejó desde el enfoque intercultural, porque es el modelo educativo que prevalece en dicho contexto y porque se parte de que los aprendizajes adquiridos en este taller permitirán a docentes y alumnos asumir posturas más incluyentes en la interacción con culturas diversas –tales como la mestiza y la estadounidense–, dada la elevada tasa de migración que existe, tanto interna como internacional.

El papel del docente como mediador intercultural

Partiendo del concepto de educación intercultural que proponen tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2006) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2008), como una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo; así como el desarrollo de competencias y

actitudes, para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa; es claro que el docente se constituye como un actor fundamental para el logro de estas metas.

Por ende, para la creación del taller impartido al personal docente de la escuela participante, se consideraron algunos fundamentos que proponen algunos autores para el ejercicio de la mediación. De manera general, teóricos como Llevot (2002) y Aguilar (2004) enfatizan la necesidad de que los docentes fomenten la participación de los padres de familia en el proceso formativo, y de que los directivos sean sensibles a trabajar a favor de la superación de las visiones individualistas y unilaterales de los conflictos, así como propiciar las condiciones para lograr una convivencia más armónica, donde no prevalezca la violencia.

Entre las habilidades características del mediador, destacan: la capacidad de escucha activa, para que pueda conocer los puntos de vista de las partes en conflicto; el análisis de situación, desde una posición de neutralidad o imparcialidad; la confidencialidad y discrecionalidad; la empatía; el soporte emocional; la comunicación asertiva; la negociación colaboradora, que permita que ambas partes puedan escucharse mutuamente y encontrar puntos de acuerdo (Castro, 2013; Casamayor, 1998; Bernal, 2007; Pereira, 2015; Aguilar, 2011; Marcos, 2005; Montoya y Muñoz, 2009; García y Kressova, 2010; Giménez, 1997; Bermúdez et al., 2002).

Como puede apreciarse, son muchos los elementos involucrados en las competencias propias del docente mediador. Sin embargo, no se puede atribuir solo al profesorado la responsabilidad de la educación en la interculturalidad y el ejercicio de la mediación, puesto que resulta fundamental que se cuente con la colaboración de los padres de familia y de la dirección de la escuela.

El grupo como mediador

La mediación intercultural, como posibilidad de mejora de la interacción al interior de un grupo de aprendizaje, precisa justo esa mirada colectiva que permita pensar hacia dónde se puede encaminar el docente para lograr una mayor armonía y paz, en las relaciones de las que participa o que suceden a su alrededor.

En el aula de la escuela bilingüe concurren una serie de elementos que los alumnos ponen en juego, independientemente de lo que el docente propone y sugiere. En algunas ocasiones, esos elementos pueden ser generadores de conflicto. Desde la perspectiva de la teoría sociocultural (Werstch, 1988), se propone que el docente no solo se preocupe por construir espacios de mediación, sino que promueva una dinámica grupal que facilite el desarrollo del grupo en tanto comunidad, para que los propios estudiantes vayan aprendiendo a ser mediadores, al propiciar la

comprensión y el acercamiento al otro, lo que seguramente habrá de tener impacto en la construcción subjetiva de los niños.

En ese proceso, es fundamental que el docente escuche a los niños, además de asegurarse que ellos también se escuchen y expresen, para partir no solo de una actitud de apertura al otro (Pérez, 2008), sino de la disposición a hablar de la manera más asertiva acerca de lo que sucede (Nadal, 2016). En ese proceso tal vez no se resuelva plenamente el conflicto, pero se habrán dado pasos hacia una manera distinta de enfrentarlo; sobre todo porque se propicia el proceso colectivo de resolución, y no se enfatiza el conflicto ni el rol del experto mediador (docente adulto).

Esa posibilidad, como señala Nadal (2016), abonará en primera instancia al aprendizaje de una moral que precisa el aprendizaje mediador, en tanto posibilidad comunitaria. De igual modo, fortalecerá la mediación como construcción de nuevos significados, como plantean los modelos narrativos de la mediación (Munuera, 2007), al comprender la visión del otro desde la singularidad, la diversidad y lo común que está en juego (Aguado y Herraz, 2006).

En función de lo anterior se planteó el objetivo de describir de qué manera un taller de mediación intercultural dirigido a docentes *p'urhepechas* favorece el afrontamiento no violento de conflictos en sus alumnos. También se buscó identificar los principales conflictos entre alumnos, que los docentes tienen que enfrentar; estimular la comunicación asertiva como estrategia de resolución de conflictos y planear e implementar el taller "Docentes como mediadores interculturales".

Método

El presente estudio se realizó a través de una metodología cualitativa, porque, debido a sus características, es la que permite un mejor acercamiento a la comprensión de la situación que se investigó, gracias a su perspectiva holística (Alvarez Gayou, 2003), lo que hace posible comprender a las personas dentro de su contexto, puesto que se pretende rescatar la perspectiva del *otro*.

El enfoque metodológico ha sido el de investigación-acción, cuya intención es promover cambios reales y materiales al mismo tiempo que se investiga (Denzin y Lincoln, 2013). La estrategia metodológica constó de tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación, y se llevó a cabo durante 16 sesiones de dos horas, en el periodo comprendido entre marzo y octubre del 2017 (descontando suspensiones y periodos vacacionales).

Participaron quince profesores: siete mujeres y ocho varones docentes *p'urhepechas* de una escuela primaria ubicada en una comunidad de la meseta *p'urhepecha* en Michoacán, México; cada

uno de ellos, a cargo de un grupo de estudiantes de primaria. Se integraron al grupo tanto el director como el subdirector de la institución.

La etapa de diagnóstico se llevó a cabo a través de la observación participante durante los tiempos de recreo y de una micro-etnografía de aula en los doce grupos de la escuela. El foco de atención fueron los conflictos que se presentaban, así como la manera en que los docentes actuaban al respecto. Para comprender mejor ciertas acciones observadas, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes, y, con la intención de identificar el estilo predominante de afrontamiento del conflicto, se aplicó a los docentes el instrumento de Kenneth y Kilman (2008), compuesto por treinta ítems dicotómicos, que clasifica en cinco los tipos de afrontamiento: “competitivo”, cuando el sujeto se comporta de manera asertiva, pero no colaboradora; “conciliador”, el que no es asertivo, pero sí colaborador; el “evitador”, que asume una conducta no asertiva ni de colaboración y, por ende, no enfrenta; el “colaborador”, cuando es asertivo y cooperador a un tiempo; y, finalmente, el “negociador”, quien está en el punto medio, entre asertividad y colaboración. Con base en el análisis de estos datos, se planeó el taller de competencias interculturales para la formación de mediadores.

Se implementó el taller con los docentes durante seis sesiones semanales, con una duración de dos horas, siempre promoviendo el diálogo, la negociación y la empatía para evitar la violencia.

La evaluación se llevó a cabo, tanto al final de cada sesión, como de manera global en la última de las sesiones. En cada una de ellas, se les planteó una pregunta que les permitiera plasmar por escrito alguna reflexión sobre cómo incorporarían en su vida cotidiana la temática trabajada. La evaluación global consistió en que, a partir de una carta motivacional que se les dio, se hicieran comentarios orales sobre cómo se habían sentido a lo largo del taller, y se llegaran a acuerdos grupales que permitieran llevar a la práctica algunos de los aprendizajes logrados. Algunos meses después se llevó a cabo un grupo focal, con la intención de valorar qué técnicas de mediación habían podido aplicar los docentes ante conflictos reales ocasionados durante las horas de clases o durante la hora de recreo, y qué tanto se habían podido llevar a cabo los acuerdos grupales tomados.

Hallazgos

Elementos del contexto frente al conflicto

Esta categoría surge porque se identificaron diferentes elementos involucrados cuando el docente, en formación de *mediador intercultural*, tiene que sobrellevar distintas situaciones, como la

percepción que se tiene de los conflictos generados dentro de la institución educativa, las personas involucradas y las que de forma indirecta repercuten en la resolución del problema, así como las respuestas violentas o agresivas que comúnmente aparecen ante dichas situaciones.

a. Tendencia a la actitud de evitación del conflicto

Una de las situaciones, que se detectó al momento de realizar las observaciones de aula para el diagnóstico de la investigación, fue que los maestros, durante la impartición de sus clases, solían no considerar la mayoría de las conductas violentas de los alumnos, así como la indisciplina:

“Para qué les digo si de todas maneras se calman en ese ratito y luego vuelven a lo mismo” (D2, entrevista).

“Yo no me quiero meter en problemas, seguro que si le digo algo nomás voy a generar más indisciplina porque me entretengo con ese niño y los demás se alborotan” (D6, entrevista).

Los discursos anteriores permiten constatar lo que señala Tuvilla (2004), acerca de que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y es indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades, aunque puede constituirse también en un instrumento que posibilita la transformación social. En el caso de la mayoría de los maestros, podremos considerar que ciertas faltas de los niños podrían ser empleadas como herramientas para poder ofrecerles un aprendizaje a sus grupos; sin embargo, hacen falta estrategias para que los profesores participantes puedan manejar los conflictos de este modo.

El solo hecho de darse un espacio para reflexionar al respecto permite a los docentes reconocer sus propias necesidades formativas, para afrontar adecuadamente las situaciones conflictivas. Durante el cierre de la primera sesión del taller, se realizó la siguiente pregunta a los docentes: “Yo, como docente, ¿qué puedo hacer ante los conflictos?” Entre las respuestas más relevantes, se encuentran las siguientes:

“Poner más atención en mi persona para realizar, ordenar o buscar actividades que ayuden en mi quehacer en los problemas” (D5, relatoría 1).

“Aprender nuevas estrategias para la interacción en el grupo” (D1, relatoría 1).

“Adquirir herramientas para tener la capacidad de mediar entre la violencia que se genera entre los alumnos” (D6, relatoría 1).

Aunado a lo anterior, Arriaga, Tello, Frøling y Peralta (2017) dicen que, para crear mejores ambientes de convivencia desde una perspectiva más amplia, es necesario un trabajo constante que no se centre en la resolución de problemas concretos, sino en acciones que puedan aplicarse continuamente en la vida cotidiana de las escuelas, y que involucren a la comunidad educativa en su conjunto. El hecho de que los docentes tomaran conciencia de que sí podían hacer algo, e incluso les correspondía hacerlo, fue un punto de partida relevante, ya que les parecía que no podían intervenir, que solo el director podía hacer algo para intentar resolver los problemas, y mucho menos contemplaban la posibilidad de mejorar el ambiente de su grupo.

b. Intervención negativa de los padres de familia ante conflictos de sus hijos

Durante los ejercicios de práctica de la mediación intercultural, comenzó a hacerse evidente y de manera constante una de las tensiones más habituales que se presentaban en la escuela. Los docentes mencionaron haber vivido situaciones difíciles con la manera violenta en que los padres de familia intervenían ante los conflictos de los niños; experiencias tales que les influyeron significativamente en su propia manera de abordar los conflictos. Relataron dos situaciones que les habían impactado de manera especial:

Situación 1. Relato de un docente de 6º grado:

“El año pasado con los niños de quinto estábamos en recreo y yo estaba almorzando, allá por la cooperativa, y como la ventana de mi salón está rota, entonces los niños metían la mano por ahí para abrir la puerta cuando estaba cerrado. Ese día los niños andaban jugando a no sé qué... pero se andaban correteando, y una chamaca llegó corriendo a querer abrir el salón y otro que la venía persiguiendo la aventó y se cortó la mano bien feo, le salió bien harta sangre, pero la niña en lugar de avisarme se salió de la escuela, y vive aquí en frente, pues fue a decirle al papá. Ya estábamos en clase cuando llega el papá con una pistola a amenazarme de que me va a matar por lo que le pasó a su hija, yo no supe qué hacer, intentaba que se calmara, pero estaba muy alterado, yo nomás le caminé a la dirección y pues ya el director como lo conoce, empezó a hablarle para que se calmara”.

Es evidente la respuesta violenta que con frecuencia utilizan los padres de familia en contra de los docentes, ante las situaciones de conflicto cotidiano de sus respectivos hijos, y del poco control que mantienen los docentes de su grupo, pues los niños tienen claras estrategias para poder tener acceso a sus padres en horarios de escuela. Es por esto que los docentes han optado por

no involucrarse en las situaciones conflictivas de los alumnos, a menos que la situación la consideren verdaderamente urgente. De este modo, no se está cumpliendo con lo que señala Soriano (2008), como se citó en García y Kressova (2011), acerca de que la escuela junto a la familia y otras instituciones deben ser las instancias con mayor compromiso de educar, para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia.

Es indiscutible la importancia que tiene la participación de los padres y madres de los alumnos, tanto en la escuela como directamente en el proceso formativo de sus hijos e hijas. La mediación, como sistema para potenciar la implicación de todos los actores y el reconocimiento del otro, podría facilitar la transformación de los cauces y espacios de participación, adaptándolos a las características e intereses de la mayoría de las familias (Pérez, 2002). Es fundamental involucrar a los padres y maestros en una propuesta antiviolencia, dado que estos comparten gran parte de su tiempo con los jóvenes. Se requiere un involucramiento activo y participativo por parte de estos actores, que permita construir una cultura que se aparte de la aplicación de recetas y de soluciones inviables.

c. Respuestas violentas de los docentes en su interacción cotidiana

Durante el desarrollo de una actividad del taller, cuyo objetivo era reflexionar acerca de la manera en la que los docentes se ven entre sí y cómo se posicionan frente a los alumnos, fue notoria la burla constante que se generaba entre ellos, para evidenciar sus debilidades y sus aspectos personales frente a los demás, y así hacer sentir incómodo a quien era objeto de burla. Esta situación fue constante durante la realización del taller, principalmente en los momentos donde las actividades propiciaban la convivencia o el diálogo entre los participantes.

“Ni le hagan caso, de seguro viene borracho como siempre” (D6, relatoría 4).

“Nomás porque tú no puedes ni controlar a tus chavos, vienes a decir eso” (D3, relatoría 3).

“Pasamos como burros sin saludar, no nos tomamos la molestia ni de decir buenos días” (D7, relatoría 5).

“No tenemos la confianza de sacar, todavía nos falta esta capacidad de poder compartir lo que uno trae dentro, estamos a la defensiva, hay desconfianza entre nosotros, si expresamos nuestras debilidades nos atacan, y no nos concentramos en los beneficios que tienen la confianza entre nosotros para la niñez” (D5, relatoría 5).

Se generaban discusiones con tonos golpeados o con entonaciones irónicas y burlonas. En ocasiones, se referían las precauciones que tomaban cada vez que iban a dar su opinión, para no recibir alguna respuesta agresiva por parte de alguno. Arón y Milicic (2013) mencionan que, en las relaciones interpersonales, se produce una circularidad en la que las emociones se potencian; esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas, como son las del profesor-alumno: la angustia del profesor se transmite al niño, angustiándolo o asustándolo. Desde esta perspectiva, se puede observar lo negativo que puede resultar para el salón de clases y para la mediación, que no solo afectará a los estudiantes sino a toda la institución. Este tipo de situaciones comenzó a cambiar al término de la sesión número cuatro, en la que se hizo énfasis en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los docentes.

Procesos a los que se enfrenta el docente para fungir como mediador intercultural

La implementación de la mediación intercultural requiere que el mediador sea capaz de llevar a cabo un proceso de aprendizaje personal frente al conflicto, para así poder ejecutar una mediación intercultural eficaz.

a. La actitud del docente ante el conflicto.

Las conductas que los docentes toman frente al conflicto dependen de la manera en la que lo perciben. Las actitudes son las conductas habituales, generadas por el conjunto de las creencias que se tiene sobre algo.

Al inicio del taller fue aplicado el instrumento de modos de conflicto de Kenneth y Kilmann (2008), ya que evalúa la actitud del individuo en situaciones de conflicto. La aplicación tuvo la finalidad de concientizar al docente sobre la manera en la que solía enfrentar los conflictos, y si esta era benéfica al momento de afrontarlos o, por el contrario, perjudicaba en sus decisiones. De acuerdo con la propuesta de Kenneth y Kilmann (2008), no hay una forma totalmente correcta o errónea de abordar una situación problemática, pero sí algunas más adecuadas dependiendo del tipo de conflicto. Los datos obtenidos señalan que, de los quince profesores participantes, seis presentan posicionamiento conciliador; cuatro, negociador; tres, evitativo; dos, colaborador; y ninguno, competitivo. Además de lo anterior, se mantuvo una plática reflexiva con los docentes acerca de los resultados que obtuvieron y de cuáles acciones se podrían tomar ante estos resultados. Al finalizar el taller, más allá de los resultados de la segunda aplicación del instrumento, sus discursos evidenciaron un cambio de actitud: de considerar que no podían hacer nada frente a las

reacciones violentas de los niños y de sus padres, empezaron a darse cuenta de que sí había algo que podían hacer para modificar esas conductas.

b. Identificación de conflictos en la escuela

Al momento de estar abordando las habilidades del mediador y de las técnicas posibles para realizar la mediación intercultural, los docentes fueron dándose cuenta de la relevancia de los conflictos en la vida personal y académica de los niños y de la responsabilidad que tienen al estar a cargo de un grupo. Fue posible que los docentes identificaran con precisión los conflictos habituales a los que constantemente se están enfrentando, con el objetivo de generar durante el desarrollo del taller estrategias para enfrentarlos. En la segunda sesión, mediante la técnica de “lluvia de ideas”, los docentes reconocieron como principales conflictos:

Disciplina, agresiones, violencia verbal y física, ausentismo, irresponsabilidad, actitud de los padres, apatía, poca higiene, falta de compromiso profesional, problemas interpersonales entre compañeros, egoísmo, desintegración entre docentes, autoritarismo excesivo (respuestas grupales, relatoría 3).

En relación con estos conflictos identificados y con la finalidad de encontrar soluciones, Torrego (cit. en Ortiz, 2014) dice que la mejora de las relaciones interpersonales contribuye a la disminución de problemas de disciplina, porque el diálogo se propone donde antes predominaba el castigo, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones; es decir, si existe una buena relación interpersonal, será más probable que disminuyan las respuestas violentas. El modelo en el que se inspira la mediación es el de la búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos, que contemplen el beneficio mutuo, esto contribuye también al respeto de unos por los otros, y ayuda a crear relaciones más cooperativas.

Aprendizajes relevantes sobre mediación intercultural

Esta categoría evidencia la manera en que los docentes, al finalizar el taller, lograron trabajar en equipo, mejoraron sus actitudes frente al trabajo y buscaron varias formas de desarrollarlo, además de poder mejorar las relaciones interpersonales entre todo el equipo de profesores. Destacaron cuatro aspectos, que se desglosan a continuación.

a. Negociación.

En la resolución de un conflicto, los participantes deben buscar una solución que satisfaga a todos los participantes por igual, y

las partes involucradas deben acordar cuál es la solución o combinación de soluciones que resulta aceptable para ellos (Munuera, 1998); para lograrlo, se requiere que cada una de las partes ceda un poco. Durante una de las actividades realizada en el taller, se pidió al grupo de docentes que de manera colaborativa realizaran un proceso de mediación intercultural ante el siguiente caso: “Una niña tiene intenciones de golpear a otra, por lo que comienza a amenazarla con enfrentarla en la hora de recreo. Los motivos de la agresora son las siguientes: fuera de la escuela sus familias no se llevan bien y existe una rivalidad entre sus padres, ¿qué se debe hacer?”

“Se las llevo al director para que se arreglen con él” (D.8, relatoría 5).

“Yo me quedaría con la niña que quieren golpear para que no le pase nada y en la hora de recreo me la llevo a que almuerce junto a mí, y pos si le diría a la otra niña que no le vaya a hacer nada” (D5, relatoría 5).

“Pues hablaría con los padres de familia para que sepan de la situación” (D.2, relatoría 5).

Después de una lluvia de ideas sobre las propuestas por hacer ante aquella situación, se les pidió que llegaran a un acuerdo respecto a la solución y esta fue su aportación:

“Bueno pues yo primero hablaría con la niña que está queriendo golpear a la otra y le diría que no está bien que le quiera pegar, y pues a la otra niña la dejaría que se fuera a su casa, también a la niña que quería pegar la llevaría con el director” (solución grupal acordada, relatoría 4).

Es común que los profesores deleguen una buena parte de la resolución de conflictos a instancias de mayor jerarquía, como pueden ser la dirección, la subdirección, los consejos técnicos, etc., sin embargo, no necesariamente tales instancias cuentan con las condiciones necesarias para dar solución a los mismos (Arriaga et al., 2017). El hecho de delegar en el director la responsabilidad de solucionar los conflictos tranquiliza al docente, desde su creencia de considerar que, por tener un cargo de mayor autoridad, está más capacitado para abordar al padre de familia. En el ejemplo relatado, los profesores ejercieron la negociación mientras discutían cuál era la mejor solución al conflicto relatado; tomaron su decisión después de escuchar las opiniones de todos y de sopesar los argumentos desde su contexto.

b. Comunicación asertiva

La comunicación asertiva se define como aquella mediante la cual se manifiesta a los otros de forma simple, clara y oportuna, lo que se está sintiendo, se quiere o se piensa; en otras palabras: decir lo que debe decirse, a la persona adecuada, en el momento oportuno y en la forma correcta (Montoya y Muñoz, 2009). En este tipo de comunicación no es necesario recurrir a la agresividad para compartir las propias ideas, pero tampoco implica asumir una actitud pasiva que impida comunicar lo que realmente se está sintiendo (Caballo 2007).

Para la práctica de la comunicación asertiva, se trabajó con varios ejercicios. Uno de ellos consistió en analizar un texto en el que debían identificar las conductas de comunicación pasiva, agresiva y asertiva. Los resultados del grupo fueron los siguientes: nueve de cada diez participantes lograron identificar la conducta asertiva, al igual que la conducta agresiva; pero solo cuatro de diez pudieron identificar la conducta pasiva.

Durante la realización de otro ejercicio, se hizo uso de viñetas que consistían en realizar un análisis de ciertas situaciones similares a la problemática común que enfrentan los docentes en la escuela. Los participantes tenían que planear cómo mediar ante la situación problemática.

El problema:

“En recreo los niños están jugando básquet y uno de los niños que perdió comienza a pegarle a uno de los que ganó.

Respuesta del equipo:

- a. conocer el problema, ¿por qué?
- b. escuchar los motivos
- c. buscar soluciones, sugerencias
- d. solución real / si no acepta ya no jugaran más.

Podemos sugerir, pero no imponer, que el niño reflexione..., en forma de preguntas, no directas”.

Es notorio el espacio que le dan a la comunicación y cómo se vuelve la base de la mediación intercultural (Giménez, 2009), lo cual es un aspecto favorable para asegurar que la solución será bien recibida por los involucrados. Para el caso, Arriaga et al. (2017) afirman que fomentar el diálogo entre los estudiantes contribuye a aprender a convivir de una mejor manera; apostar a intercambiar opiniones y puntos de vista es un primer paso para llegar a un entendimiento y quizá alcanzar acuerdos que impidan confrontaciones violentas.

c. Descubrimiento de la fortaleza que proporciona el trabajo colaborativo entre docentes

El trabajo colaborativo entre docentes fue la clave para poder iniciar con la práctica de la mediación intercultural. Para que un grupo sea cooperativo, debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje generado durante la interacción, hacer que todos y cada uno sean personalmente responsables por la parte que les corresponde de la carga de trabajo, fortalecer las habilidades interpersonales y en grupos pequeños y valorar cuán eficaz es su trabajo colectivo (Johnson, 1999).

Durante las primeras sesiones, los docentes habían presentado actitudes renuentes al trabajo que se les proponía realizar por causas ajenas al taller, como las malas relaciones interpersonales que se vivían entre ellos, problemas internos entre grupos de maestros y la gran mayoría se mostraba en contra de las decisiones del director. Fue entonces necesaria una sesión extra en la que pudiéramos confrontar y “poner sobre la mesa” lo que estaba ocurriendo entre ellos.

“No es posible que todos nos llevemos bien con todos, pero si se trata de que si estamos aquí en la escuela por lo menos tengamos respeto entre nosotros” (D.11, relatoría 3).

En las sesiones se abordó el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, desde un enfoque más personal y organizacional, con el fin de que pudiera propiciar una buena aplicación de la mediación intercultural en los alumnos.

“Me agrada el poder escuchar la opinión de los otros de lo que tengo para decir” (D.2, relatoría 5).

“Me parece importante que podamos empezar a llevarnos mejor, hasta aquí podemos divertirnos con estas actividades que aparte puede ayudar para trabajar entre los grupos de los niños” (D.4, relatoría 5).

“Me sorprendió lo que me pusieron, sobre todo de algunas personas, porque yo sé quién me escribió cada cosa por su letra, y me sorprende (D.1, relatoría 5).

Así pues, las relaciones de los docentes comenzaron a mejorarse a partir de esta sesión. Mientras se trabajaba con las actividades del taller, el clima social se mejoraba. Arón y Milicic (2013) dicen que el clima está relacionado con la percepción de su autonomía; es decir, la percepción que tiene con relación a si es o no capaz de controlar su ambiente de trabajo; “controlar”, en el sentido en que el docente, al sentirse autónomo, ya no se siente amenazado

por el ambiente y sus compañeros, lo que propicia desenvolverse con mayor facilidad.

No se trata entonces de generar las mejores amistades, pero sí de mantener respeto y apoyo como compañeros de trabajo. Las opiniones, preguntas y la actitud de los docentes dieron un giro y esto permitió el entrenamiento de habilidades personales, como la comunicación, que también beneficia a la práctica de la mediación intercultural. El tiempo del taller se convirtió en un momento de convivencia armónica, que les permitía conocerse y abordar sus preocupaciones laborales, en donde pudo generarse un apoyo entre ellos. Esta fue una razón más por la cual comenzó a formarse una red de apoyo entre los docentes, pues se dieron cuenta de que facilitaría el trato con los padres de familia, se agruparían por afinidad entre compañeros para, por lo menos, hacer acto de presencia en el momento en que los padres de familia abordaran violentamente a sus compañeros.

d. El empoderamiento de ser maestro.

Como se ha venido mencionando en las primeras sesiones, los profesores expresaron que los padres de familia constituían un factor importante que no permitía a los docentes poner en práctica la mediación intercultural, por imponerse con agresividad ante las decisiones que el docente pudiera tomar sobre sus hijos. A pesar de lo difícil del contexto antes descrito, fue posible que los docentes durante las actividades fueran empoderándose desde su ser docente, de valorarse como lo que son y de asumir la gran relevancia que tienen ante la mediación, como se puede apreciar en los discursos siguientes:

“Ya no hay que dejar que los padres entren a la escuela a cada rato, mejor que si necesitan algo le toquen a la señora de la cooperativa” (D11, relatoría 6).

“Cuando pasen estas situaciones con los padres [reclamos violentos], debemos de apoyarnos entre nosotros, si vemos que están en problemas pues ayudarnos y que vean que somos un equipo” (D7, relatoría 6).

“No se trata solo de que los padres nos respeten, si los papás comienzan a respetarnos, los hijos también lo van a hacer y entre compañeros igual” (D2, relatoría 6).

El poder dar cuenta de esta capacidad que se tiene, genera seguridad en el docente para poder hacer frente al padre de familia y demostrarle así que está capacitado para hacerse cargo de su hijo. El docente empoderado cuenta con los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de su deber y una gran cantidad de instrumentos para supervisar los avances en el proceso de en-

señanza aprendizaje. Todo ello le permite reforzar los factores de control de arriba hacia abajo (González, 2001).

Conclusiones

Ante la aparición de un conflicto, el afrontamiento se da por infinidad de vías; una de las cuales es la mediación intercultural. Los primeros hallazgos dieron respuesta a los objetivos específicos: la identificación de conflictos de los docentes y alumnos más habituales en la escuela, y la creación del taller gracias al diagnóstico realizado mediante la observación de aula.

Con este trabajo se pretendió también describir de qué manera un taller de mediación intercultural coadyuvaría al afrontamiento no violento de conflictos. Al respecto, se pudo identificar que los docentes de la escuela bilingüe tuvieron que enfrentarse a diferentes elementos del contexto con relación al conflicto; a sus propias actitudes que complicaban un afrontamiento adecuado; a los padres de familia, cuya intervención constituye un reto a superar para poder atender los conflictos de sus hijos. Los docentes son un agente relevante para promover las potencialidades del alumnado, pero si no se trabaja en un proceso de conocimiento personal, la relación con los otros –llámense estudiantes, pares docentes, familiares del alumnado– puede verse afectada negativamente (Arriaga et al., 2017).

La capacitación en la mediación intercultural debe ser un trabajo continuo, que requiere de un acompañamiento personal más duradero, puesto que no se puede lograr plenamente solo con un taller de doce horas. Ante la falta de recursos en las escuelas que impiden que se tenga un apoyo psicológico para atender los problemas de los jóvenes, es necesario que las escuelas de educación básica se abran a la vinculación con otros actores sociales, como las organizaciones de la sociedad civil, para generar un mayor nivel de atención y apertura al diálogo de los problemas que se viven o repercuten en el espacio escolar (Arriaga et al., 2017); como lo demuestra la vinculación que se tiene con la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

A diferencia de su función prioritaria de “dar clases frente a grupo”, para la cual se les forma académicamente, la mayoría de los docentes no se sienten con herramientas suficientes para colaborar asertivamente con los alumnos y sus familiares, en la orientación acerca del afrontamiento de sus problemáticas, lo que se ve reflejado en conductas de evitación, aun cuando el conflicto es muy obvio. Arriaga et al. (2017) consideran que es necesario para los docentes adquirir herramientas psicológicas, para la atención de problemas emocionales del estudiantado, herramientas para la comunicación asertiva con sus pares docentes, herramientas de resolución no violenta de conflictos, entre otras.

En cuanto a las limitaciones, en el transcurso de la investigación se fueron presentando algunas situaciones que impactaron de manera negativa y que dificultaron el logro de los objetivos planteados. Los más relevantes fueron:

- ▶ La actitud violenta, de algunos de los padres de familia hacia el docente ante los conflictos de sus hijos, generó una barrera para la aplicación de la mediación intercultural.
- ▶ La aparente poca valoración de la educación escolar por parte de algunos padres de familia.
- ▶ La falta de tiempo para dar un seguimiento más frecuente, a causa de problemas sindicales u organizacionales, que no permitían la realización de sesiones de trabajo.
- ▶ La poca participación de los docentes en las actividades prácticas fuera de sesión.

La experiencia de la mediación intercultural propició que los docentes redimensionaran sus expectativas a lograr, esperando ofrecer a los estudiantes un mejor ambiente educacional dentro de su escuela. Aunque no se logró al ciento por ciento el objetivo principal, la experiencia del taller abre la posibilidad para seguir trabajando a partir de la persona del docente, de su interacción con sus compañeros y de su propia experiencia en el afrontamiento de conflictos y, sobre todo, del valor del grupo para el logro de una mediación eficaz. Y lo más importante, los participantes se dieron cuenta de la importancia de la mediación intercultural, y de que, para llevarla a la práctica, es importante asumir una actitud proactiva que se refleje en la interacción cotidiana con sus pares docentes, para que esto sirva de modelaje a los alumnos.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Aguado, T., y Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 6(1), 3-12. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/274/b15189478.pdf?sequence=1>
- Aguilar, M. (2004). Trabajo social intercultural. Una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/252/b15133047.pdf?sequence=1>

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arón, A. y Milicic, N. (2013). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Centro de estudios y promoción del buen trato*. Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Arriaga, C., Tello, N., Fróling, O., y Peralta, R. (2017). *Diálogos sobre cuerpos y escuela*. Mexico: Casa de las Preguntas.
- Barragán, C. y García, F. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia*, 4, 123-142. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/219/b15132961.pdf?sequence=1>
- Bermúdez, K., García de Castro, R., Prat, M., García, H., Gordon, G., Lahib, A., ... Uribe, E. (2002). *Mediación intercultural una propuesta para la formación*. Sevilla, España: Andalucía Acoge. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4330/4153>
- Bernal, T. (2007) Conflicto y mediación. En *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid 11* (pp. 111-122). Madrid, ES: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://afduam.es/wp-content/uploads/pdf/11/Conflicto%20y%20Mediacion%20Trinidad%20Bernal.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, ES: Siglo XXI. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Carretero, A. (2008). *Tendiendo puentes, experiencias de mediación social intercultural en el ámbito educativo*. Sevilla, ES: Federación de Asociaciones Pro-Inmigrantes Extranjeros en Andalucía/ Andalucía Acoge. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/59884045/Tendiendo-Puentes-Experiencias-de-Mediacion-Intercultural-desde-el-ambito-educativo>
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, ES: Graó.
- Castro, I. (2013). *Mediación intercultural*. (Documento inédito). México: Centro de Estudios Multidisciplinarios en Investigación intercultural.
- CDN. (21 de febrero de 2017). Conflicto entre Capacuaro y Arantepacua enciende alerta en la meseta. *Canal digital de noticias*. Recuperado de <http://www.cdnoticias.com.mx/articulos/conflicto-capacuaro-arantepacua/michoacan>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142034.pdf>
- Crespo, M. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y futuro*, 8, 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa 3*. Buenos Aires, AR: Gedisa.
- De Prada de Prado, J., y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116. Recuperado de <http://convejeoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/07%20LA%20MEDIACION%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20AMBITO%20ESCOLAR.pdf>
- García, F., y Kressova, N. (2011). Mediación intercultural en ámbito educativo. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1025-1036).

- Granada, ES: Instituto de Migraciones. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/29840>
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migración*, 2, 125-159. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4888/4712>
- Giménez, C. (2009). *La mediación intercultural en Castilla, La Mancha: Manual de casos*. Toledo, ES: Conserjería de Bienestar Social de la JCCM. Recuperado de http://www.imedes-uam.es/docs/publi/mediacion_manual_casos.pdf
- González, L. (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Revista Educación*, 25(2), 41-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025204>
- Hernández, L. (11 abril de 2017). Arantepacua y Calzontzin. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/11/opinion/015a2pol>
- Ibarrola-García, S., e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 367-384. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE). Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2017/doc/envipe2017_mich.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, AR: Paidós. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kenneth, T. y Kilmann, R. (2008). *Instrumento de modos de conflicto*. Madrid, ES: CPP. Recuperado de https://www.humandevolutionsolutions.com/views/archives/pdf/TKI_SAMPLE.pdf
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Quebec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista educación*, 327, 305-320. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271810520.pdf?documentId=0901e72b812598b9>
- Marcos, R. (2005). *La negociación y la mediación en conflictos sociales*. Madrid, ES: CICODE. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=o7yf0waAfSMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Martínez, M. (2007). Compromisos con la vertiente socieducativa: potencialidades y obstáculos para la profesionalización del mediador cultural. En R. López (Coord.), *Y llegó para quedarse, las múltiples caras de la mediación* (pp. 172-214). Valencia, ES: Universitat de València. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282860360_Compromisos_con_la_vertiente_socioeducativa_potencialidades_y_obstaculos_para_la_profesionalizacion_del_mediador_cultural
- Méndez, A., Vargas, A., y Vargas-Garduño, L. (2015). Violencia e interacción en la infancia. Una mirada desde la convención de los derechos de las niñas y los niños. En M. Orozco, A. M. Méndez y Y. García (Coords.), *Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar. Exploraciones psicológicas* (pp. 121- 135). México: Manual Moderno.
- Méndez, A., Castro, I., Durán, E., y González, L. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista Educación y Desarrollo*, 10, 57-65. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/10/010_Mendez_Puga.pdf

- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de formació de professorat*, 4, 1-5. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Munuera, P. (1998). Mediación, nueva estrategia de comunicación en cuidados paliativos. *Medicina Paliativa*, 10, 8-11. Recuperado de http://eprints.ucm.es/5676/2/revista_medicina_paliativa_mediacion.pdf
- Munuera, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 7(1-2), 85-106. Recuperado de http://eprints.ucm.es/5678/1/_Modelo_circular_narra_P_Munuera.pdf
- Nadal, H. (2016). La mediación: una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista eletrônica de direito processual*, 5, 116-146. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redp/article/view/23084/16440>
- Orozco, M., Méndez, A., Cantoral A., y Raventós, C. (2011). *El México que yo vivo*. México: UMSNH/ Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Ortiz, A. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en la I.E. Mariscal Robledo*. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7044/1/AdrianaOrtiz_2014_situacionesconflicto.pdf
- Pérez, J. (2008). Cultura de paz y resolución de conflictos. La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 109-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>
- Perez, M. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educacion y futuro*, 1, 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>
- Six, J. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona, ES: Paidós.
- Soletto, H., Carretero, E., y Ruiz, C. (2017). *Mediación y resolución de conflictos. Técnicas y ámbitos*. Madrid, ES: Tecnos.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y solución de conflictos*. Barcelona, España: Herder.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Consejería de educación y ciencia*. España: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Plan andaluz para la cultura de paz y no violencia. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5._convivencia-andalucia.pdf
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, FR. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Urruela, I. y Bolaños, I. (2012). Mediación en una comunidad intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315024813011.pdf>
- Vargas Garduño, M. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: SEP-CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116149.pdf>
- Vargas Garduño, M., Méndez, A., Flores, N., y González, R. (2012). Training of P'urhepecha Elementary School Teachers. *Interculturality. Intercultural Communication Studies* 21(1), 117-130. Recuperado de <https://web.uri.edu/iaics/files/12MariaDeLourdesVargasGardunoRosalbaGonzalezTaipa.pdf>
- Wertsch (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, AR: Paidós.