

**EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS
CATALANES: LA NECESIDAD DE FORMACIÓN**

Nuria Llevot Calvet
Universidad de Lleida

RESUMEN

Los mediadores interculturales han intentado intervenir en cuestiones como la participación de los padres de origen minoritario en los centros escolares, la adaptación del *curriculum* a la diversidad cultural, la negociación de conflictos culturales, la desescolarización, absentismo y abandono escolar de los alumnos durante el período de la escolarización obligatoria, la traducción lingüística y la interpretación sociocultural, etc. Al ser una práctica nueva está aún llena de interrogantes, pero al notar que no se está produciendo paralelamente una reflexión y clarificación de sus fundamentos, nos parecía un momento pertinente para examinar su desarrollo, así como la repercusión de la misma en el seno de la comunidad educativa.

Para ello hemos elaborado una encuesta a docentes de primaria y de educación secundaria obligatoria (n=740) que nos han proporcionado su percepción del mediador y la mediación en las instituciones escolares.

Palabras clave: Educación intercultural, mediación, docentes, minorías étnicas.

ABSTRACT

Intercultural mediators at schools have tried to intervene in matters such as parents' participation of minority ethnic groups, curriculum adaptation to cultural diversity, cultural conflict discussions, absenteeism and pupils' dropping.

Although this new approach is just beginning it seems the right moment to review its development and influence in the educational field.

Key words: Intercultural education, mediation, teachers, ethnic minorities.

INTRODUCCIÓN

En un reciente estudio (Garreta, 2003) dónde se ha entrevistado a docentes de toda Cataluña el discurso intercultural que, en general, se cree que debe ser el referente en todas las instituciones escolares de Cataluña, es más o menos entendido por el profesorado en función, principalmente, de la formación recibida sobre el tema, aunque ello no implica que se sepa que hacer después con el discurso, –como traducirlo al día a día, en el aula. La escasa formación inicial en este campo de los docentes, aunque va mejorando, y la permanente a la cual recurren, no siempre por “presión credencialista” sino por la “circunstancialista”, es decir, por necesidad del educador que se encara a un aula diversa culturalmente– sigue alimentando la fractura existente entre discurso y práctica. Esta traducción práctica tiene un paso clave en la elaboración de un currículum intercultural que pasa por adaptar el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular del Centro (PCC) y las diferentes áreas curriculares. La heterogeneidad de las actuaciones, en función de si se trata de primaria o secundaria, de las diversas delegaciones de la administración educativa, del grado de concentración del alumnado etnoculturalmente diferente..., es una constante pero también es cierto que en conjunto en el PEC y el PCC se ha tenido en cuenta entorno a la mitad de los casos, mientras que en las áreas se reduce levemente. En la misma línea decreciente, a medida que nos aproximamos a la práctica cotidiana, los profesores que realizan intervenciones en el aula se van reduciendo y cuando lo hacen no siempre se adecuan al modelo intercultural. En demasiados casos se trata de prácticas puntuales tranquilizadoras. Al sociólogo le parece evidente la existencia de muchas cargas y otras prioridades.

Más relacionado con lo que nos ocupa e introduciendo nuestros datos, J. Garreta (2003) afirma que entre los docentes de primaria y de secundaria obligatoria de Cataluña se puede observar que cuando la comunicación no funciona demasiado bien se cree, en general, que es responsabilidad de las familias. Así, el bajo nivel cultural, el conflicto cultural que plantea la familia a la escuela, la falta de interés y la no-comprensión de lo que es y pide el sistema educativo son las principales dificultades detectadas. También debe matizarse que en el caso de las familias de origen inmigrante el idioma se convierte en un importante obstáculo, mientras que se reduce la mención de que son dificultades: el bajo nivel cultural, el conflicto cultural y la falta de motivación de los padres. Además, también se observan diferencias en cuanto al conocimiento del sistema educativo; es una dificultad mayor entre los padres de origen inmigrante, en comparación a los gitanos entre los que adquiere más relevancia el conflicto cultural.

En general, entre los docentes existe la percepción de que tienen poca responsabilidad en esta comunicación y que el esfuerzo principal y los cambios los

deben hacer las madres y padres, que deben asistir más a las reuniones, interesarse e implicarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, etc. De forma más concreta, entre los docentes que tienen alumnado gitano existe mayor sensación de que la escuela no realiza suficientes esfuerzos –esto sí, no el profesorado a título individual– y que los padres tienen bajo nivel cultural y poco interés. Por lo que respecta a los que tienen alumnado de origen inmigrante ha sido posible diferenciar entre los que tienen magrebíes, que incrementan la respuesta en el desconocimiento del sistema educativo y la falta de preparación del profesorado –este último hecho también se repite entre los docentes que tienen experiencia con subsaharianos y asiáticos– como también los de origen comunitario, que se significan por la baja atribución que los padres no están interesados. En último lugar, existe también la percepción entre los docentes que el alumnado de origen comunitario, además de lo dicho, son los que menos obstáculos crean por el desconocimiento del sistema educativo y el bajo nivel cultural de los padres. Como se puede ver, se trata de perfiles en algunos casos levemente diferentes y en otros bastante.

Aunque podríamos detenernos más en este estudio, lo que nos interesa es destacar como existen unas distancias y unos problemas en las instituciones escolares de Cataluña, así como en otras sociedades multiculturales, respecto a las que es necesario intervenir. Como presentaremos, una cuestión clave es: la aproximación de las “partes”, en nuestro caso nos acercaremos a la mediación intercultural.

La formulación de nuestro problema de partida era que en una sociedad como la catalana, en que la diversidad cultural es cada vez más evidente y los discursos, aunque no la mayoría de las prácticas, se dirigen hacia el que se ha denominado educación intercultural, se deben buscar estrategias para superar algunos de los problemas con los que nos encontramos.

La distancia existente entre progenitores de minorías excluidas social y culturalmente y la institución escolar comporta una serie de dificultades a las que debemos hacer frente. Una posible forma de intervenir bidireccionalmente es utilizar los mediadores interculturales, fórmula que en otros países se ha utilizado con éxito y que ha comportado un avance en las relaciones interculturales (Mc Andrew y Hardy, 1992; Hohl, 1996; Jordán, 1998). En Cataluña estas figuras las hemos podido ver nacer en el seno de las comunidades minoritarias que, con la experiencia y el conocimiento que tienen de la cultura a la cual pertenecen, se les otorga este papel. Pero ello no quiere decir que, en todos los casos, a pesar de los cursos de formación que se van ofreciendo, y que algunos realizan, estos mediadores tengan la formación más adecuada, ni que realicen idénticas intervenciones o les oriente una única definición de la mediación. Al detectar una creciente presencia de mediadores que, además, posiblemente llevan a cabo

su tarea con escasa homogeneidad, nos interesaba averiguar el grado de aceptación por parte de los educadores. *A priori*, pensamos que el profesorado valoraría la tarea del mediador más por lo que suponía de aproximación de las minorías étnicas a la escuela que por lo que podía suponer de cambio y adaptación de la institución escolar a las demandas y expectativas de la familia. También creemos que para los educadores el mediador es más que nada un recurso puntual al que recorrer en el momento en que se plantea la situación que no pueden o quieren asumir, por lo cual sería más necesario que se tratase de una persona conocedora de la cultura minoritaria y al alcance, no siendo necesaria su adscripción a uno o más centros como otro profesional más.

Nuestro interés se ha traducido en un estudio bibliográfico y documental, así como un trabajo empírico que se ha realizado usando la encuesta (con entrevista personal) a docentes de educación primaria y secundaria obligatoria de toda Cataluña, eso sí, teniendo en cuenta la diferenciación entre la titularidad del centro (público, privado y privado concertado), las diferentes Delegaciones del *Departament d'Ensenyament*, la distribución por cursos de los docentes... En definitiva, con un grado de error del $\pm 3,6$ la muestra obtenida fue de 740 docentes –cálculo realizado bajo las siguientes condiciones: ($p=q=50\%$) y el 95,5% de confianza–. Este estudio empírico nos ha permitido aproximarnos a la actitud de los docentes respecto al mediador y la necesidad de formación en educación intercultural.

1. LOS DOCENTES Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

En Cataluña, desde hace unos años, la Administración educativa y otras instituciones han potenciado la mediación y los mediadores interculturales diferenciando por colectivos de intervención, aunque se encuentre en mantillas. Respecto a la atención del alumnado gitano se ha gestado alguna experiencia piloto para paliar el absentismo y abandono escolar (especialmente de las chicas), mientras que respecto a los de origen inmigrante han ido potenciando la tarea de traductores o intérpretes lingüísticos para acoger a las familias y a los escolares recién llegados que desconocen las lenguas oficiales de Cataluña. Esta segunda iniciativa, llevada a cabo por el *Departament d'Ensenyament* en colaboración con algunas asociaciones de inmigrantes, deja al descubierto la parte cultural que pueda ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones entre colectivos heterogéneos, que, como veremos, es una de las reivindicaciones que hacen hoy en día.

Aunque es evidente que para poder hablar de una correcta mediación y unos mediadores interculturales, con todo lo que implicaría, todavía queda un importante camino por recorrer, también es cierto que algunas experiencias han resultado

alentadoras. En la encuesta que hemos llevado a cabo, realizamos una serie de cuestiones hechas a los docentes que pretendían profundizar en la mediación intercultural. Primero en la experiencia tenida y la valoración que se hace y, posteriormente, en lo que se le pediría a un mediador intercultural. Así, en primer lugar se preguntaba a los entrevistados si habían utilizado en alguna ocasión el mediador, a lo que respondieron mayoritariamente que no lo habían hecho (85,7%), siendo el 9,5% los que sí (el resto de entrevistados no responde a esta cuestión). Como acostumbra a suceder, este resultado no es homogéneo en el conjunto de los entrevistados. De esta forma, como parece lógico, se detecta que esta utilización se incrementa a medida que lo hace la presencia de gitanos e inmigrantes (sobre todo de origen africano, que es la principal procedencia de los mediadores existentes en Cataluña)¹. También se puede destacar que aparecen diferencias estadísticamente significativas al comparar la respuesta en función de la formación de los docentes, de forma que existe relación directa entre formación y uso, es decir, cuanta más formación más uso de este recurso. Por ejemplo, entre los que no tienen ninguna formación en el campo de la diversidad cultural el 7% lo utilizan, frente al 20% de los que tienen formación especializada –también cabe recordar que el tener formación se correlaciona con la presencia de minorías en el centro y/o aula. En último lugar, hay que mencionar que el uso del mediador no es uniforme en el territorio –son los docentes de las delegaciones de Ensenyament de Girona (18%) y Lleida (17%) los que más lo han utilizado– y en función de la titularidad de los centros –son las escuelas públicas las que más lo hacen (12%) en comparación con las privadas y privadas concertadas (5%).

Para profundizar en la experiencia, se solicitó quién era o eran estos mediadores –aquí la respuesta fue múltiple ya en algunos casos habían tenido más de una experiencia–. Como se puede ver, las principales actuaciones han sido realizadas por marroquíes (62,9%), seguidos de lejos por los gitanos (14,3%) y aún más lejos el resto. Diferenciando por delegaciones de Ensenyament, se sigue constatando que los marroquíes son los más presentes en las escuelas de Cataluña, a excepción de la delegación de Lleida, que incrementa notablemente el recurso del mediador gitano. Como es lógico, estas actuaciones se relacionan con la presencia de alumnado de estos orígenes en los centros visitados, así como la existencia o potenciación de un mediador para que hiciese esta intervención.

La valoración de esta experiencia, siguiente cuestión que realizamos a los entrevistados, pone de manifiesto que se considera muy útil o bastante lo que se hizo. Entrando en detalle, el 22,9% considera que ha sido “muy útil”, el 52,9% «bastante útil», el 11,4% “regular”, el 8,6% “poco útil” y el 1,4% “nada útil”. Confeccionando la media a partir de la traducción de las respuestas a valores², se obtiene un 3,9 que indica que se aproxima a la respuesta “bastante útil”.

La valoración presenta algunas diferencias en función de los cruces de variables realizados, aunque no son muchas las significaciones observadas. Así, es más valorada esta actuación entre los docentes de las escuelas de titularidad privada (media: 4,36; desviación: 0,48), que recordemos que son los que menos han recurrido a un mediador intercultural, que en las de la pública (media: 3,81; desviación: 0,95). También, por delegaciones de Ensenyament se observa que es en Barcelona Comarcas donde esta actuación es menos valorada (media: 3,4; desviación: 1,26).

De lo anterior se puede concluir que la mediación ha sido utilizada por una pequeña parte de docentes, considerados en conjunto, pero mayor si nos fijamos sólo en los que tienen alumnado gitano o de origen inmigrante –sobre todo de determinados orígenes–. Además, entre los que la han utilizado hay bastante satisfacción de cómo ha ido. Evidentemente, aunque no podemos profundizar en ello, lo que hemos visto hasta ahora de los mediadores que ejercen en Cataluña ya nos puede hacer ver que esto puede venir por las actuaciones que ha realizado y que no han satisfecho al docente –lo que no quiere decir que no fuesen las adecuadas, como tampoco satisfacción significa una mediación correcta, sino que la expectativa que tenía el docente se ha cumplido–.

Pero, ¿qué mediador intercultural quieren los docentes? Más allá de la realidad actual, el saber cuál es el mediador que querrían los docentes y cómo creen que ha de encajar en la escuela debería permitir pulir el perfil, que se va definiendo poco a poco, del mediador intercultural. Por eso se les preguntó si creían que sería útil “una persona que explique a las familias gitanas qué es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres” y “una persona que explique a las familias de origen inmigrante lo que es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres”. Por otra parte, se solicitó³ si creían que les sería útil en su tarea cotidiana como docentes “una persona que le acerque culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias gitanas” y “una persona que le acerque culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias de origen inmigrante”. Elaborando así las cuestiones se pretendía ver hasta qué punto una hipótesis que teníamos se cumplía: “El profesorado valora la tarea del mediador por lo que supone de acercamiento de las minorías étnicas a la escuela (presentación de la misma, dar a conocer su funcionamiento y las normas a seguir, explicar a los padres qué han de hacer...) más que por lo que puede suponer de cambio y adaptación de la escuela a las demandas de las familias”. Posteriormente, como es lógico, también se realizó una pregunta abierta sobre qué le pediría a un «profesional» como éste y cómo cree que se tendría que encajar, si se debiera, éste en la escuela: tanto a nivel de permanencia, como de contratación.

En cuanto a la utilidad de que expliquen a los gitanos lo que es la escuela, la respuesta dada expresa una elevada valoración de esta función del mediador. Así el 47,7% lo considera “muy útil”, el 35,7% “bastante”, el 9% “regular”, el 5,4% “poco” y el 1,6% “nada”. La media resultante, fruto de la traducción de las respuestas a valores⁴, apunta también la alta utilidad conferida a esta actuación: media: 4,24 (desviación: 0,94). Curiosamente, son los docentes que no tienen gitanos los que más valoran este papel del mediador (media: 4,4; desviación: 0,74), en comparación con los que sí tienen (media: 4,2; desviación: 0,98)⁵.

En lo referente a que una persona explique a los progenitores de origen inmigrante lo que es la escuela, lo que se hace en ella... la respuesta sigue siendo altamente favorable. Así el 50,9% lo considera “muy útil”, el 38,9% “bastante”, el 6,4% “regular”, el 2% “poco” y el 0,4% “nada”. La media, confeccionada siguiendo los citados criterios, expresa lo mismo: 4,4 (desviación: 0,74). Como se puede ver, en comparación con los gitanos, todavía se cree más importante la necesidad de explicar a los progenitores de origen inmigrante lo que es la escuela. Esta percepción se repetía en otra pregunta en la que nos interesábamos por los obstáculos que surgen en la comunicación escuela-familia: el 38,5% dice que uno es el desconocimiento del sistema educativo de los progenitores de origen inmigrante, siendo el 28% cuando se refieren a los gitanos.

Si concretamos más, aparece una relación inversa entre tener alumnado de origen extranjero y la valoración de este papel del mediador. Por ejemplo, entre los que no tienen, la media es 4,45 (desviación: 0,64), siendo el 4,4 (desviación: 0,69) entre los que tienen hasta un 5%, y el 4,3 entre los que tienen más de un 5% de alumnado de estos orígenes⁶.

En otra vertiente, la utilidad de la explicación en la escuela de quiénes son los gitanos, el alto acuerdo se mantiene (media: 4,40; desviación: 0,79). Así el 52,3% lo considera «muy útil», el 38,2% «bastante», el 4,6% «regular», el 2,8% “poco” y el 0,9% “nada”. La media, confeccionada siguiendo los citados criterios, expresa lo mismo: 4,4 (desviación: 0,79).

En este caso, aunque se observa una ligera tendencia a que la utilidad conferida a esto sea menor entre los docentes que tienen gitanos, ésta no es menor que en casos anteriores; lo que nos hace pensar, no afirmar, que estos docentes que tienen experiencia con este alumnado creen más importante aproximar la escuela a los gitanos que al revés —nuevamente estos resultados se tendrían que matizar por lo dicho por los docentes al referirse a los obstáculos de comunicación entre familia y escuela que atribuyen principalmente a la primera—. Lo destacable es que la función se considera menos útil entre los docentes de Barcelona ciudad (media: 4,25; desviación: 0,97). Además cabe señalar que existen diferencias en función de la edad, concretamente una relación inversa entre edad y considerar útil este papel. Así, mientras los más jóvenes lo consideran entre

“bastante” y “muy” útil (entre los menores de 30 años la media es 4,5; desviación: 0,72), los de más edad lo consideran “bastante útil” (los mayores de 50 años presentan una media de 4; desviación: 1). Tras esto, que antes no aparecía, está que los de más edad valoran más lo que pueden hacer de aproximación de los gitanos a la escuela que al revés.

En último lugar, en relación a que se explique en la escuela quiénes son los inmigrantes, seguimos observando un alto acuerdo, concretamente el más alto acuerdo; el 53,6% dice que sería “muy útil”, el 38,2% “bastante”, el 4,1% “regular”, el 2% “poco” y el 1,5% “nada”. La media obtenida siguiendo los citados criterios también lo expresa: 4,45 (desviación: 0,7).

Siguiendo con las diferenciaciones, son los que tienen más concentración de alumnado inmigrante en su centro los que valoran ligeramente por debajo esta función de los mediadores (los que tienen más de un 5% de alumnado de origen extranjero presentan una media de 4,35 –desviación: 0,83–, siendo de 4,5 entre los que no tienen –media 0,62–). Nuevamente, como en lo referente a los gitanos los más jóvenes lo valoran más positivamente que los de más edad (entre los menores de 30 años la media es 4,59 –desviación: 0,64–, mientras que es 4,1 –desviación: 0,98– entre los mayores de 50 años). Otra vez se puede decir, al comparar con resultados anteriores, que los de más edad son los que confirmarían la hipótesis citada al ser los que están más de acuerdo en que aproximen los inmigrantes a la escuela y menos al revés.

De lo anterior se desprende que a partir de estas respuestas, en general, no podemos decir que los docentes se interesen más por aproximar los padres a la escuela que la escuela a los padres. Aunque sí en casos concretos, como son los docentes de más edad, y si añadimos la corrección de los resultados de la cuestión de los obstáculos de comunicación familia y escuela, que a nuestro parecer nos aproximarían más a la realidad que se puede enmascarar en un cuestionario. Aun con estos matices, no se define la tarea del mediador intercultural sólo como un instrumento que tiene el docente a mano para “convencer” y “hacer cumplir las normas de la escuela” a los padres. Si es así, lo que, esquemáticamente, tendría que hacer un mediador intercultural sería del agrado de los docentes y no se “resistirían” a trabajar con una persona que asumiese este papel. Pero también somos conscientes de que hay que hacer un análisis en profundidad (cualitativo) de esta “resistencia”. En nuestro estudio empírico, para pulir las conclusiones se preguntó, con respuesta abierta y múltiple, qué pedirían a una persona como el mediador para mejorar su trabajo con los alumnos. Uno de los primeros elementos destacables, además de la aparición de otras funciones, es que se mantienen bastante coherentes con las respuestas dadas. Así el 41,1% insiste en la reciprocidad, es decir, que se actúe para acercar ambos “bandos”, y aunque aparezcan respuestas en la dirección de acercar los padres a la

escuela también aparecen demandas en cuanto a que el profesorado conozca qué quieren, quiénes son, cuál es la cultura... de estas familias (ver tabla siguiente). Pero como hemos dicho, se piden otras cosas a un mediador intercultural: luchar contra el absentismo (tarea que hemos visto ya realizan algunos mediadores), facilitar estrategias prácticas para trabajar en un aula culturalmente diversa y realizar el papel de traductores (que era una de las modalidades, reducida y simplista, de la mediación).

Iniciando las diferenciaciones observadas, se pone en evidencia que la percepción de los docentes no es idéntica en las diversas delegaciones⁷, pero, además, existen diferencias en función de si se trata de docentes de educación primaria o de secundaria obligatoria. En los primeros se destaca la cuestión de la aproximación de los padres a la escuela (49,7%) y de la escuela a los padres (42,2%) —representando el 40% y 33,5% respectivamente en la ESO—, mientras que estos últimos incrementan notablemente la respuesta de que debería luchar contra el absentismo escolar (16,5%, frente al 6% de los docentes de primaria). En último lugar, un reducido porcentaje (1,6%) dice que no le pediría nada a un mediador. Este porcentaje se nutre principalmente de aquellos de más edad (representa el 5,3% de los mayores de 50 años) y aquellos que tienen una formación especializada (entre los que esta respuesta representa el 13%). En cuanto a la edad, hemos de recordar que éstos también son los que se manifiestan más de acuerdo con la aproximación unilateral, una persona que explique a las familias gitanas o de origen inmigrante lo que es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres.

Finalmente, respecto a este tema por las citadas referencias nos aproximamos a cómo creen que debería encajar esta figura en la escuela preguntando sobre la permanencia en el centro, la remuneración y la formación que debería tener, cuestiones que pensábamos que permitirían dibujar el perfil ideal desde la perspectiva de los docentes además de ver el ajuste que tiene con lo que se dice que hay ahora (para ampliar ver Llevot, 2002).

En cuanto a la permanencia en el centro, los docentes se inclinan porque sea un recurso al que se acuda cuando sea necesario (62,6%), sólo un 29,1% dice que debería estar permanentemente en el centro y el 0,7% dice que habría de estar adscrito a diferentes centros e ir regularmente. En último lugar, aparte de los que no responden (2,4%), los hay que creen que esto está condicionado al número de gitanos e inmigrantes que tenga el centro (1,6%) —opción tomada sobre todo por aquellos que no tienen estos colectivos en sus aulas o centros—.

Los que quieren que sea un recurso permanente en el centro son principalmente aquellos que no tienen formación sobre el tratamiento de la diversidad cultural (el 79% de éstos opina así). Para situarlos territorialmente, esta respuesta es más elevada entre los docentes de las delegaciones de: Barcelona Comarcas

(92%) y Baix Llobregat-Anoia (91,7%); reduciéndose de forma importante entre los de Barcelona ciudad (59,5%), que se inclinan porque se le pague cuando se le necesita (33,3%), o entre los de Lleida (49%), que se decantan algo más (37,3%). Diferenciando por centros, los de primaria incrementan notablemente la respuesta de que sea un recurso puntual (66,7%) en comparación con los docentes de secundaria obligatoria (57,8%), que en cambio se inclinan más, en comparación, por que esté permanentemente en el centro (33,8%), respecto al 24,4% de los de primaria. También cabe mencionar que el recurso puntual se incrementa entre los que no tienen gitanos e inmigrantes de origen africano en sus escuelas y aulas. Así, entre los que no tienen en la escuela el 70,5% dice que ha de ser un recurso puntual, mientras que se reduce esta percepción entre los que tienen (60,5%). En cuanto a tener en el aula, estos porcentajes son 66,7%, y 59,5% de los que tienen⁸.

En segundo lugar, en cuanto a la remuneración pero también el estatus del mediador, se preferiría que fuese un profesional más y tuviera el salario que le corresponda (75,5%), mientras que el 15,4% dice que se le debería “gratificar” cuando se le necesitara⁹ y el 4% que lo tendría que hacer voluntariamente –el resto no responde–.

En tercer lugar, en referencia con los conocimientos que se cree que habría que exigir a los mediadores, mayoritariamente consideran insuficiente el pertenecer a la cultura minoritaria, el 92,3% cree que es necesario que tengan una formación específica. Sólo es el 4,1% –el resto, 1,6%, no responde– el que dice que es suficiente con conocer la cultura minoritaria¹⁰.

2. REFLEXIONES A TENER EN CUENTA

En general, se puede decir que el perfil más aceptado sería el de un profesional que acudiera cuando se le necesitara –aunque una cuarta parte preferirían que fuese fijo– y que tuviera una formación específica. Concretando más, observamos entre los docentes dos posturas bien diferenciadas, una más mayoritaria que la otra, entre las cuales puede haber otras más indefinidas. En primer lugar, unos querrían una persona que acudiera en el momento que se le necesitara, cobrase en función de lo hecho y no consideran que deba tener una formación específica en mediación; con la pertenencia al colectivo y dominar ésta/s cultura/s habría bastante –sería, por ejemplo, la opinión dominante entre los docentes de Barcelona ciudad–. Otros prefieren un profesional que estuviese permanentemente en el centro, cobrase en correspondencia y tuviese formación específica para cumplir con esta tarea. De esta forma, una hipótesis que nos dirigía también se verifica o falsea en parte. Que “para los docentes el mediador intercultural es un recurso puntual, al cual se recurre en el momento que se plantea una situación

que no pueden o quieren asumir, por lo que les parecería bien que se tratase de una persona conocedora de la cultura minoritaria (siendo prescindible la formación específica en mediación intercultural) y fácil de contactar; no siendo necesaria su adscripción al centro o a varios centros como otro profesional más” es en parte cierto y en parte falso. La hipótesis de trabajo es cierta ya que algunos se inclinarían por esta definición del mediador intercultural, mientras que no es así para otros que querrían tenerlo bien cerca. Lo más interesante es recordar que dentro de la lógica general presentada, hay docentes que por tener alumnado de origen minoritario se diferencian. De esta forma los que tienen gitanos y africanos en sus aulas o centros reducen la respuesta de que se trate de un recurso puntual (que se le llame cuando se le necesita y se le pague en correspondencia) y aumentan la respuesta de que se ha de tener en consideración la concentración (es decir, la cantidad de alumnado minoritario que hay) e, incluso, que debería estar permanentemente en el centro. A la luz de estas diferencias, parece que podemos afirmar que la presencia/ausencia es un elemento a tener bien en cuenta en el momento de definir el “perfil ideal” del mediador intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- HOHL, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires, en F. Gagnon; M. Mc Andrew y M. Pagé, M. (Ed.) *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*. (pp. 337-348). Montreal: l'Harmattan.
- JORDÁN, J. A. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa.
- MC ANDREW, M. y HARDY, J. Y. (1992). *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal: Centre d'Études Ethniques.

NOTAS

- 1 Así, entre los que no tienen alumnado de origen africano o gitanos en el centro, este recurso se ha utilizado en el 1,2% de los casos (siendo usado para hacer mediación con otros orígenes), mientras que los que sí tienen incrementan la respuesta hasta el 11,8%.
- 2 La respuesta “muy útil” se traduce al valor 5, “bastante” a 4, “regular” a 3, “poco” a 2 y “nada” a 1.
- 3 Intencionadamente se hicieron las preguntas por separado.
- 4 La respuesta “muy útil” se traduce al valor 5, “bastante” a 4, “regular” a 3, “poco” a 2 y “nada” a 1.
- 5 Después de diferentes cruces de variables (edad, género, formación específica del entrevistado...) se ha presentado como significativa la diferenciación por delegaciones de Ensenyament: son los docentes de Baix Llobregat y Anoia los que valoran más esta función (media: 4,5; desviación: 0,74), mientras que los que menos lo hacen son los docentes de Girona (media: 3,9; desviación: 1,07).

- 6 Siguiendo con la diferenciación por delegaciones, en esta ocasión son los docentes de Barcelona ciudad los que menos utilidad le confieren (media: 4,28; desviación: 0,86) y los de Girona (media: 4,28; desviación: 0,82), mientras que son los de Baix Llobregat-Anoia los que se significan por todo lo contrario (media: 4,56; desviación: 0,63).
- 7 Por ejemplo, la demanda de lucha contra el absentismo proviene principalmente de los docentes de Barcelona Comarcas y del Baix Llobregat-Anoia; facilitar estrategias prácticas del Vallès Occidental, Tarragona, Girona y Lleida, y traducciones del Baix Llobregat-Anoia, Tarragona, Vallès Occidental y Girona.
- 8 Si seguimos con la diferenciación en función de la delegación de Ensenyament se observa que en el Baix Llobregat-Anoia (85,4%) y Barcelona ciudad (70%) se inclinan por que se soliciten sus servicios cuando se les necesita. Mientras que son los docentes del Vallès Occidental los que querrían que estuviesen permanentemente.
- 9 Los que no tienen alumnado de origen inmigrante o gitano en su aula incrementan, dentro del panorama presentado, esta respuesta, que sea pagado cuando se le necesite (18,5%).
- 10 La respuesta obtenida es común a la mayoría de los entrevistados y aun habiendo realizado diferentes análisis, sólo se ha manifestado significativa alguna diferencia entre docentes en función de la delegación de Ensenyament en la que trabajan: en Barcelona ciudad incrementarían la respuesta de que es suficiente con el conocimiento de la cultura minoritaria (hasta el 8,5%), mientras que hacen lo contrario los de las comarcas de Barcelona, que creen mayoritariamente que es necesaria.