

## *Actitud de los docentes respecto al mediador y la necesidad de formación en educación intercultural*

NÚRIA LLEVOT CALVET  
Universidad de Lleida

### RESUMEN

En Cataluña, en los últimos años, han ido proliferando una serie de «profesionales» que realizan, con más o menos adecuación a la definición teórica, la función de mediadores interculturales. Primeramente se trataba de gitanos, pero recientemente, fruto del incremento de la presencia de niños de origen inmigrante en las escuelas catalanas, se ha visto crecer el número y el protagonismo de los extranjeros por el reconocimiento que se les ha otorgado desde la administración y las instituciones.

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, por ello hemos realizado una encuesta al profesorado de enseñanza obligatoria (n=740) que nos han proporcionado su percepción.

**Palabras clave:** Mediador intercultural, institución escolar, profesorado, familia.

### ABSTRACT

In recent years in Catalonia, there has been a proliferation of a series of «professionals» who carry out, more or less in accordance with the theoretical definition, the function of intercultural mediators. At first, they were «gitanos» (gypsies). However, recently, as a result of the increase in the presence of immigrant origin children in Catalan schools, the number and the role of foreigners has increased as a result of the recognition they have received from the administration and the institutions.

Being a new practice, it is still full of unanswered questions. However, on seeing that there was no parallel reflection and clarification of its bases, it seemed to be the right moment to examine its development, the empirical research work with a survey of teachers in primary and compulsory secondary education (n=740) who have provided us with their perception.

**Key words:** Intercultural mediator, school, teachers, family.

## **1. Introducción: la interculturalidad como punto de partida**

En un reciente estudio (Garreta, 2002) 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 una 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 (2002) 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 (ver 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 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.

## 2. Utilización de la figura del mediador intercultural por los docentes

Queríamos profundizar en las experiencias hasta ahora realizadas en mediación intercultural, así como las necesidades formativas de esta nueva figura que exige la construcción de una nueva práctica y teoría pedagógica estrictamente ligada a la realidad actual en el ámbito de las relaciones de personas de culturas diversas. Entendemos que la formación en mediación intercultural se ubica de pleno en el terreno de la pedagogía social, una pedagogía social crítica, constructiva y emancipadora que responda a las necesidades formativas de personas que desean especializarse en facilitar las relaciones entre personas de culturas diversas. Además, partimos que la potenciación de los mediadores interculturales en Cataluña se está realizando, principalmente, desde la administración y otras instituciones, hecho que afecta claramente la dinámica que siguen y el des-

tino que les espera. Así, consideramos que esta potenciación se ha realizado con aún una escasa oferta formativa, que ha provocado experiencias contraproducentes (Llevot, 2002). Por todo ello, queríamos conocer hasta que punto los mediadores interculturales, figura aún no profesionalizada, pueden comportar un adelanto en las relaciones interculturales que se mantienen en las instituciones educativas y representar una mejor adaptación al modelo de educación intercultural. Creemos, pues, que esta figura puede representar un paso adelante en la solución a los desajustes observados en las instituciones escolares, ahora bien, si queda por definir, se realiza una pobre formación... se convertirá en una actividad poco eficaz y, a la vez, a medio y largo plazo, poco valorada. Por todo ello, nos interesaba la utilización de esta figura por los docentes, cuál sería su ideal, como debería incluirse en la institución escolar, etc. así como descubrir la formación necesaria para trabajar con alumnado heterogéneo culturalmente.

Concretamente, en la encuesta, se pedía a los entrevistados si habían utilizado en alguna ocasión el mediador, para más adelante interesarse por como valoraban esta experiencia.

En cuanto a la primera cuestión la pregunta realizada era: «¿En alguna ocasión en el centro han utilizado un «mediador cultural»?» Es decir una persona conocedora de la cultura gitana o de un colectivo de inmigrantes que ayudase a resolver determinadas situaciones creadas». Esta cuestión era cerrada y dicotómica para la cual la respuesta posible era: «sí», «no» y «no sabe/no responde» mayoritariamente los docentes no han utilizado el mediador intercultural (el 85.7%); aunque el 9.5% sí que lo ha hecho (el resto de entrevistados no responde a esta pregunta). Como acostumbra a suceder, este resultado no es homogéneo al 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 (sobretudo de origen africano, principal procedencia de los mediadores existentes en Cataluña). También se puede destacar que aparecen diferencias estadísticamente significativas al diferenciar la respuesta en función de la formación de los docentes, de forma que existe relación directa entre formación y uso, es decir, a más formación más uso de este recurso, también debemos recordar que el tener formación se correlaciona con la presencia de minorías al centro y/o aula. En último lugar, mencionar que el uso del mediador no es uniforme en el territorio —son los educadores de las Delegaciones de Girona y Lleida los que más lo han utilizado— y en función de la titularidad de los centros —son las escuelas públicas en comparación a las privadas y privadas concertadas.

Para profundizar en la anterior experiencia, se solicitó quién era o eran estos mediadores —la respuesta podía ser múltiple en algunos casos ya que habían tenido más de una experiencia concretamente la pregunta era formulada así:

«Esta experiencia ha sido con...». La respuesta, era abierta y múltiple, pero se sugería «gitanos», «marroquíes», «argelinos»... para definir a los que nos referíamos. Al no tratarse de una opinión sino de un hecho no se creyó que el sugerir podría desviar la respuesta. Así, los resultados confirman que las principales actuaciones han estado realizadas por marroquíes (62.9%), seguidas de lejos por los gitanos (14.3%) y aún más distanciados por el resto. Diferenciando por Delegaciones, variable que comporta diferencias estadísticamente significativas —no así otras que hemos contemplado— se sigue constatando que los marroquíes son los más presentes en las instituciones escolares de Cataluña, a excepción de la Delegación de Lleida que incrementan notablemente el recurso del mediador gitano (ver Llevot, 2000). Los argelinos aparecen exclusivamente en el Vallés Occidental, mientras que los subsaharianos lo hacen en Barcelona comarcas y en Girona. 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 les realice esta intervención.

La valoración de esta experiencia, siguiente cuestión que realizamos a los entrevistados, la pregunta era: «La experiencia ha resultado...». Y la respuesta sugerida, ya que es una pregunta cerrada era: «muy útil», «bastante útil», «regular», «poco útil» y «nada útil». Es decir, utilizamos, la escala Likert pone de manifiesto que se considera muy o bastante útil lo que se va a hacer. Entrando al detalle, el 22.9% considera que ha estado «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 valores (la respuesta «muy útil» se traduce a valor 5, «bastante» a 4, «regular» a 3, «poco» a 2 y «nada» a 1) se obtiene un 3.9 sobre 5 que indica que se aproxima a la respuesta «bastante útil». La valoración hecha presenta algunas diferencias en función de los análisis realizados, aunque no son muchas las significaciones observadas. Así, es más valorada esta actuación entre los docentes de las instituciones escolares de titularidad privada, que son los que menos han recorrido a un mediador intercultural, que en los de pública. También, por Delegaciones se observa que es en Barcelona Comarcas donde esta actuación es menos valorada.

Del anterior punto se puede concluir que la mediación ha estado utilizada por una parte pequeña de docentes, vistos en conjunto, pero mayor fijándose sólo en los que tienen alumnado gitano o de origen inmigrante —sobre todo de determinados orígenes. Además, entre los que la han utilizado hay gran satisfacción de como ha ido. Evidentemente, aunque no podemos profundizar, 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 han realizado y que no han satisfecho al profesorado—hecho que no quiere decir que no fueran las adecuadas,

como tampoco satisfacción quiere decir una mediación correcta, sino que la expectativa que tenía el educador se ha cumplido.

Más allá de la realidad actual, queríamos conocer quién era el mediador que querían los profesores y como creían que debería encajar en la institución escolar. Para alcanzar estos objetivos se les pidió si creían que sería útil «una persona que explicase a las familias gitanas lo que es la institución escolar, su funcionamiento, el papel del profesorado y lo que se les pide a los padres» y a la vez «una persona que explicase a las familias de origen inmigrante lo que es el centro educativo, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres» (con respuestas cerradas que seguían la escala Likert). Con estas dos cuestiones se pretendía saber hasta que punto se creía interesante esta «aproximación». Por otra parte, se solicitó (intencionadamente se hicieron las preguntas por separado) si creían que les sería útil en su tarea cotidiana como educadores «una persona que le aproxime culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias gitanas» y «una persona que le aproxime culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias de origen inmigrante». Esta separación nos permitía ver hasta que punto una hipótesis que teníamos se cumplía: «El profesorado valora la tarea del mediador por lo que supone de aproximación de las minorías étnicas a la institución (presentación de la misma, dar a conocer su funcionamiento y las normas a seguir, explicar a los padres que deben hacer...) más que para lo que puede suponer de cambio y adaptación del centro a las demandas de las familias».

Posteriormente, como es lógico, también se realizó una pregunta abierta sobre que le pediría a un «profesional» como éste y como el docente cree que se debería de encauzar, si es que se debería, éste en el centro escolar de secundaria: tanto en el ámbito de permanencia, como de contratación.

En cuanto a la utilidad de que expliquen a los gitanos lo que es el centro de secundaria, la respuesta obtenida 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 valores, apunta también la alta utilidad conferida a esta actuación: media 4.24 (desviación 0.94).

Curiosamente, son los educadores que no tienen gitanos los que más valoran este papel del mediador, en comparación a los que sí tienen. Después de diferentes análisis (edad, género, formación específica del entrevistado...) se ha presentado como significativa la diferenciación por algunas Delegaciones.

En lo referente a que una persona explique a los progenitores de origen inmigrante lo que es el centro escolar, lo que se realiza en él... la respuesta sigue sien-

do 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 estos criterios, expresa lo mismo: 4.4 (desviación: 0.74). Como se puede ver, en comparación a los gitanos, aún se cree más importante la necesidad de explicar a los progenitores de origen inmigrante lo que es la institución escolar.

Respecto la utilidad de la explicación a la institución escolar de quién son los gitanos, se mantiene el mayor acuerdo (media 4.40; desviación 0.74). 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 mismos criterios, expresa lo mismo: 4.4. (desviación 0.79).

En este caso, aunque se observa una leve tendencia a que la utilidad conferida a ello sea menor entre los docentes que tienen gitanos, ésta no es estadísticamente significativa como en casos anteriores; hecho que nos hace pensar, aunque no afirmar, que estos docentes que tienen la experiencia con este alumnado creen más importante aproximar la escuela a los gitanos que al revés. El que si es destacable por la significación estadística que presenta, es que esta función es considerada menos útil entre el sector docente de Barcelona ciudad. El que debe señalarse es que existen diferencias en función de la edad, concretamente una relación inversa entre edad y considerar útil este papel, que antes no aparecía. Así, mientras los más jóvenes (menores de 30 años) lo consideran entre «bastante» y «muy» útil; los de más edad (mayores de 50 años) lo consideran «bastante útil». Detrás de ello, que antes no aparecía, hay el hecho que los de más edad valoran más el que pueda hacer de aproximación de los gitanos a la escuela que al revés.

En último lugar, con relación a que se explique a la escuela quién son los inmigrantes, seguimos observando un alto acuerdo, concretamente el 53.6% dice que sería «muy útil», el 38.2% «bastante», el 4.1% «regular» y el 2% «poco». La media obtenida siguiendo los susodichos 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 levemente por debajo esta función de los mediadores (los que tienen más de un 5% de alumnado de origen extranjero presentan una media superior). En cuanto a las Delegaciones no se observa ninguna diferencia significativa, pero sí en cuanto a la edad. Otra vez, como en el referente a los gitanos los más jóvenes lo valoran más positivamente que los de más edad, ellos confirmarían la hipótesis al ser los que están más de acuerdo en que aproximen a los inmigrantes al centro y menos al revés.

Del apartado anterior se desprende que, a partir de estas respuestas, en general, no podemos decir que los docentes se interesan más para aproximar los



padres al centro educativo que al revés. Aunque sí en casos concretos como son los profesores de más edad. Aún con este matiz, no se define la tarea del mediador intercultural sólo como un instrumento que tiene el docente al alcance para «convencer» y «hacer cumplir las normas de la institución escolar» a los padres. Ello sí, no olvidemos que los educadores atribuyen, como afirma J. Garreta (2002), la responsabilidad de mejorar la comunicación a las familias. También resulta interesante resaltar que, diferenciando por Delegaciones, todos los profesores acepten de forma parecida el papel de los mediadores (esto sí, a excepción de los de Barcelona ciudad que se significan por manifestarse más en contra al hablar de los gitanos).

A continuación, para completar lo anterior, quisimos que, espontáneamente, nos dijeran que le pedirían a una persona como ésta (mediador) para mejorar su trabajo con los alumnos. Esta pregunta, abierta y múltiple, nos ha de permitido pulir los resultados obtenidos. Una de las primeras cosas a destacar, además de la aparición de otras funciones, es que se mantienen coherentes con las respuestas dadas. Así el 41.1% insiste en la reciprocidad, es decir, que se actúa para aproximar las dos «partes», y aunque aparecen respuestas en la dirección de aproximar los padres a la escuela también aparecen demandas en cuanto a que el profesorado conozca el que quieren, que son, cuál es la cultura... de estas familias. Se observa un marcado interés por diseñar conjuntamente el plan de acogida, experiencias y materiales interculturales... Pero como hemos dicho además se piden otras cosas a un mediador intercultural: luchar contra el absentismo, facilitar estrategias prácticas para trabajar en una aula culturalmente diversa y realizar el papel de traductores. Evidentemente, refiriéndonos a la relación docentes-progenitores de origen inmigrante la traducción es valorada como muy necesaria e imprescindible en determinados momentos y con determinados padres. Por otra parte, la traducción a la lengua de origen cuando existen problemas de comprensión no se realiza en todos los casos; en muchas ocasiones se recurre a documentación previamente traducida (e insuficiente ya que sólo presenta, por encima, el sistema educativo de Cataluña) o no se hace nada (ver Garreta, 2002). Existen diferencias en cuanto a 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 institución escolar (49.7%) y de la institución a los padres (42.2%) —representando el 40.2% y 33.5% respectivamente en la ESO—, mientras que estos últimos incrementan notablemente la respuesta hacia la lucha contra el absentismo escolar (16.5%, siendo respuesta del 6% en primaria). En último lugar, sólo mencionar que un reducido porcentaje (1.4%) dice que no le pediría nada a un mediador. Este porcentaje se nutre principalmente de los de más edad y aquellos que tienen una formación especializada. En cuanto a la edad,

debemos 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 el centro escolar, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres.

Es evidente, que debemos tener en cuenta la limitación que presenta cualquier cuestionario al poder recoger respuestas socialmente aceptables, más que el que en realidad piensan. De hecho, una de las cuestiones que nos planteamos para el futuro es la realización de un estudio cualitativo que nos permita profundizar más en el discurso de los docentes y ver si realmente no hay resistencia a esta figura o no hay más de la que nos quieren hacer ver. Pero, también, nos indica la necesidad en algunas circunstancias de que haya un mediador ya que los docentes creen que les sería útil y que éste debería tener un doble papel, además de otros, que se puede resumir en el que hemos venido definiendo como mediador intercultural: «que sea un catalizador de la relación y la aproximación recíproca de la familia y los agentes educativos de la institución escolar».

Finalmente, nos interesamos por aproximarnos a como creen que debería encajar esta figura en el centro escolar. Por este motivo preguntamos sobre la permanencia al centro, la remuneración y la formación que debería tener, cuestiones que pensábamos que deberían permitir trazar un perfil ideal desde la perspectiva de los docentes.

En cuanto a la permanencia en el centro, los profesores se inclinan porque sea un recurso al cual se llame cuando sea necesario (62.6%), sólo un 29.1% dice que debería estar permanentemente en el centro y el 0.7% cree que debería estar adscrito a diferentes centros y venir regularmente. En último lugar, aparte de los que no responden (2.4%), hay otros que creen que esto es condicionado al número de gitanos e inmigrantes que tenga el centro (1.6%). Esta última opción es tomada sobretodo por aquellos que no tienen estos colectivos en sus aulas o centros. Diferenciando por centros, los de primaria incrementan notablemente la respuesta en que sea un recurso puntual (66.7%) en comparación a los entrevistados de secundaria obligatoria (57.8%) que, en cambio, se inclinan más, en comparación, para que estén permanentemente en el centro (33.8%, respecto al 24.4% de los de primaria). En último lugar, mencionar que el recurso puntual se incrementa entre los que no tienen gitanos e inmigrantes de origen africano en sus instituciones escolares y aulas.

En segundo lugar, en cuanto a la remuneración pero también el estatus del mediador se preferiría que fuera un profesional más y tuviera el salario que le correspondiera (75.5%), mientras que el 15.4% dice que se le debería «gratificar» cuando se le necesite y el 4% que lo debería hacer voluntariamente —el resto no responde.

Los que prefieren que sea un recurso permanente al centro son principalmente aquellos que no tienen formación sobre el tratamiento de la diversidad cultural (el 79% opina así). En esta última elección, los que no tienen alumnado de origen inmigrante o gitano en su aula incrementan también la respuesta de que sea pagado cuando se le necesite (18.5%).

En tercer lugar, en referencia a los conocimientos que se cree que debería 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— que dice es suficiente con conocer la cultura minoritaria.

En general, se puede decir que el perfil más aceptado sería el de un profesional que acudiese cuando se le necesitase —aunque una cuarta parte prefieran que fuera fijo— y que tuviese una formación específica. Concretándolo más, observamos 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 viniese en el momento que se necesita, cobrase en función del hecho y no consideran que debe tener una formación específica en mediación, la pertinencia del colectivo y el dominar esta cultura sería bastante, por ejemplo, la opinión dominante entre los docentes de Barcelona Ciudad. Por otra parte, otros prefieren un profesional que estuviera permanentemente al centro, cobrase en correspondencia y tuviera formación específica para hacer esta trabajo. De esta forma, nuestra hipótesis se verifica o falsea en parte. Que «para los docentes el mediador intercultural es un recurso puntual, al que recorren en el momento que se plantea una situación que no pueden o quieren asumir, por lo cual les estaría bien que se tratase de una persona conocedora de la cultura minoritaria (siendo prescindible la formación específica en mediación intercultural) y al alcance; no siendo necesaria su adscripción al centro o a varios centros como otro profesional más» es en parte cierto y en parte falso. Visto lo anterior, esta hipótesis de trabajo es cierta ya que algunos se inclinarían por esta definición del mediador, mientras que no es así para otras que querrían tenerlo bien cerca. Lo más interesante es recordar que dentro la lógica general presentada, hay docentes que para 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 llama cuando se le necesita y se le paga en correspondencia) y aumentan la respuesta de que debe tenerse en consideración la concentración (es decir, el número del alumnado minoritario que hay) y, hasta, que debería estar permanentemente en la institución. A la luz de estas diferencias, parece que podemos afirmar que la presencia/ausencia es un punto a tener muy en cuenta en el momento de definir el «perfil ideal» del mediador intercultural.

### 3. A modo de reflexiones abiertas

La comunicación que el profesorado mantiene con la realidad de las familias minoritarias que, al menos simbólicamente, les es desconocida, les puede suponer incertidumbre y hasta ansiedad en la medida que puede cuestionar las rutinas y los modelos de pensamiento habituales en la escuela y por el mismo hecho de tener que contactar directamente con los alumnos y con sus padres. Esto puede ser aún más cierto para el profesorado que, en contextos multiculturales, se encuentra con la gestión de unos valores que teóricamente les enfrentan con las familias por los diferentes papeles que deben jugar y las contradicciones que se pueden derivar de sus funciones. Los educadores entran en contacto con las familias y, a veces, el comportamiento de éstas les es difícil de comprender, como también sucede a la inversa.

La encuesta que hemos llevado a término nos ha permitido detectar que los entrevistados se atribuyen poca responsabilidad en cuanto a los obstáculos de comunicación entre la escuela y los progenitores gitanos o de origen inmigrante y que el esfuerzo principal y los cambios los deben de hacer las familias: que deben asistir más a las reuniones, interesarse más e implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Los principales obstáculos detectados por los docentes son el bajo nivel cultural de los padres, el conflicto cultural de la familia con la institución escolar, el desconocimiento del sistema educativo que tienen y el poco interés. Así las demandas más frecuentes por parte del profesorado a los mediadores es que expliquen el sistema educativo a los progenitores, transmitan lo que les piden... pero como hemos presentado también son conscientes que requieren una información y formación en educación intercultural para poder trabajar en contextos multiculturales, más allá de cursos de sensibilización en las relaciones interculturales que se están realizando en todas las Delegaciones Territoriales de Cataluña.

### 4. Referencias bibliográficas

Garreta, J. (2002). La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural: discursos y prácticas. *Revista de Educación*, 328 (En prensa).

Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En F. Gagnon, F.; M. Mc Andrew, M.; M. Pagé (Coord.), *Pluralisme, citoyenneté & Éducation* (pp. 337-348). Montreal: L'Harmattan.

Jordán, J. A. (Coord.) (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa.

- Llevot, N. (2000). Familias gitanas y centros educativos de Cataluña: la necesidad de una negociación. *Rivista Internazionale di scienze dell'educazione*, 282, 1055-1072.
- Llevot, N. (2002). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Departament de Pedagogia i Psicologia, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Lleida.
- Mc Andrew, M.; Hardy, J. Y. (1992). *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal: Centre d'Études Ethniques.

