



## EL MEDIADOR ESCOLAR EN QUEBEC: EL ÚLTIMO ESLABÓN EN LA CADENA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

NÚRIA LLEVOT CALVET (\*)

**RESUMEN.** El incremento de la diversidad cultural ha comportado que se elaboren diferentes actuaciones para aproximar posiciones y mejorar la comunicación entre progenitores y profesionales de la escuela, así como para facilitar la adaptación del currículum a la diversidad cultural. Una de las opciones tomadas, con cierto éxito pero también con errores, es el llamado mediador intercultural. Sin pretender que ésta sea la solución idónea en todas las situaciones y que represente la presencia de un nuevo profesional en los centros educativos, la experiencia de Montreal –y, como veremos, la de alguna otra ciudad de Canadá– y del conjunto de Quebec es ilustrativa de lo que puede representar esta figura. Y más cuando en algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo Cataluña, aparecen espontáneamente o potenciadas por diferentes instituciones, estos profesionales.

**ABSTRACT.** The increase in cultural diversity has meant the preparation of different measures to reduce the difference between positions and improve communication between progenitors and school professionals, as well as to facilitate the adaptation of the curriculum to cultural diversity. One of the options chosen, with a certain degree of success, but also with errors, is the so-called intercultural mediator. Without claiming that this is the ideal solution to all situations and bearing in mind that this represents the presence of a new professional in the education centres, the experience of Montreal –and, as we shall see, some other cities in Canada– and Quebec as a whole, is illustrative of what this figure could represent. This is even truer when, in some Autonomous Communities, such as Catalonia, these professionals appear either spontaneously or with the backing of different institutions.

### INTRODUCCIÓN

La democratización de la escuela y lo que comporta en cuanto a la participación de los progenitores es un tema al que han prestado atención legisladores, administradores e investigadores, entre otros. En España, entre la Ley General de la Educación (1970), la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Docentes y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), se define la posibilidad de autonomía de los centros

escolares, así como una participación más democrática en su gestión. Actualmente, los órganos colegiados formados por profesores, padres y alumnos son obligatorios en todos los centros educativos no universitarios (tanto públicos como privados concertados) y sus funciones son amplias y de carácter ejecutivo (Fernández Enguita, 1995). Pero la participación real dista mucho de estar a la altura del discurso imperante, concretamente:

---

(\*) Departamento de Pedagogía i Psicología. Universidad de Lleida.

•Los padres participan poco en la Asociación. Se afilia una proporción importante de ellos, en parte porque hacerlo suele ofrecer algunas ventajas a la hora de que sus hijos tomen parte en las actividades extraescolares, pero apenas un puñado acude a las reuniones. En cuanto a la participación en las elecciones, el porcentaje es muy bajo, generalmente menor al diez por ciento. Sus motivos son heterogéneos: preocupación por la enseñanza, militancia política, deseo de mostrar a sus hijos que se ocupan de ellos, experiencias anteriores de conflictos individuales con el centro, ganas de hacer algo, esperanzas de conseguir un trato individual o apoyo a la dirección. (Fernández Enguita, 1995, pp. 187-188).

Esta situación también afecta a las llamadas minorías étnicas, aunque como veremos también podemos encontrarnos con progenitores «excesivamente participativos» (Hohl, 1996a). Dichas minorías étnicas, además de compartir factores distanciadores o, al menos, no motivadores, con el resto de la población, deben enfrentarse a situaciones que las alejan más, si cabe, de la escuela —ver, por ejemplo, Fernández Enguita (1996), que se refiere a los gitanos. Estas barreras, según la Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995), pueden agruparse en: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Las detectadas en Quebec (sociedad comparada en ocasiones con Cataluña desde ambos lados del océano a pesar de las distancias existentes entre ellas) han activado la implantación de políticas en la dirección de una mayor participación y, en consecuencia, democratización de los centros educativos, así como de la adaptación del currículum a la diversidad cultural avanzando en lo que han denominado educación intercultural (Ouellet, 1991 y 1995; Helly, 1996).

En España, según el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1993), las bases para una educación intercultural se hallan contenidas en la LODE y en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo).

Al entender de A. García y J. Sáez (1998), la LOGSE, con los ejes transversales, pretende contribuir a la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos con la diversidad, comprometidos en la construcción de su sociedad y críticos con las demandas de ésta. Esto es lo que los autores llaman democracia moral. La vertebración de la transversalidad no es un asunto que sólo atañe a la administración educativa o al profesorado; los padres y el alumnado también deben verse implicados.

•Esta misma implicación múltiple supone una exigencia de participación que ha de tener su reflejo en todos y cada uno de los elementos que afectan a los currículos educativos; su letra y su espíritu, su plasmación en cada centro educativo concreto, en la formación de los formadores, en las relaciones sociedad-escuela. En definitiva, si ha de impregnar los modos de razonar y de percibir la realidad de los discentes, tendrá igualmente que tenerse en cuenta los *medios* para lograrlo así como los *efectos* personales y sociales de esa nueva columna estructuradora que nuestro sistema educativo necesariamente ha de tener. (García y Sáez, 1998, p. 165).

Insistiendo en la implicación de todos los agentes educativos y la adaptación del currículum a la diversidad existente, la tendencia actual hacia el interculturalismo, según M.A. Galino (1992) y J. Gairín (1992) —ver también García y Sáez (1998)—, debe conducir a reflexionar sobre: la necesidad de analizar y revisar el currículum; la participación de profesores, padres y agentes sociales en la elaboración del currículum intercultural; la necesidad de hacer del currículum un instrumento flexible del que pueda beneficiarse en su interacción todo el colectivo escolar, entre otros aspectos. También A. Jordán (1998), al referirse a los criterios que se deberían seguir para elaborar currículos interculturales, otorga un papel destacado a la relación familia-escuela. Partiendo de que es muy importante para los alumnos minoritarios que sus padres tengan una buena relación con el

centro educativo (por lo que puede suponer de éxito académico, autoconcepto positivo e integración escolar), considera necesario favorecer la comunicación en ambas direcciones. Para conseguir ésto las iniciativas pueden ser variadas: hacerles conocer el funcionamiento global de la escuela a través de trípticos en su lengua para que se familiaricen con la realidad social y educativa; incentivar la comunicación entre profesores o profesores tutores de los alumnos minoritarios con estas familias (saludando a las madres, mostrando afecto, etc.); favorecer la comunicación entre la familia y el profesorado a través de agentes socioeducativos que pueden hacer de mediadores (aunque esto lo acostumbra a hacer la asistencia social, algunas experiencias reconocen el éxito de madres y padres integrados y preparados para esta función).

Una de estas experiencias de mediación la encontramos en Quebec, donde nos centramos por haber tomado desde hace algunos años la dirección de la educación intercultural. En respuesta a la dificultad que tiene la organización escolar para adaptar el currículum y los servicios que presta a unos usuarios cada vez más diversos culturalmente y el interés por incentivar la participación de los progenitores en la escuela se ha potenciado en Quebec lo que han llamado *agents de liaison* y *agents de milieu*. El propósito de esta -figura- es mejorar las relaciones existentes entre escuela y progenitores, a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros docentes incentivando su participación, así como avanzar en la adaptación del currículum a la diversidad cultural existente. Aunque desempeñan diferentes funciones (traducir las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la orga-

nización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; etc.) y se encuentran mal definidos, parecen tener probada su efectividad. Por este motivo, y dado que la diversidad cultural existente en nuestras aulas reclama intervenciones, parece interesante, superando los problemas que se han detectado y las distancias existentes entre ambos contextos, mirar hacia esa experiencia y analizar la necesidad de potenciar la instauración o, como veremos, mejor definición de una figura (sea o no a nivel profesional) que puede contribuir a aproximar los agentes educativos de la escuela a las familias y viceversa (Garreta y Llevot, 2000) de forma que, en la medida de lo posible, se acerquen posiciones, las diferentes posiciones. Además, todo este debate debe situarse en el conjunto de intervenciones que se realizan<sup>1</sup>.

Esta figura no es exclusiva de Canadá ni de Quebec en particular ya que ha aparecido en países como Francia (sobre el cual en la actualidad estamos desarrollando un estudio; ver Delcroix et alii 1996; Cardinet, 2000), Italia (COME, 1999)... También en España y, concretamente, en Cataluña podemos encontrar personas que están realizando esta función. En un primer momento eran algunos gitanos quienes establecían un puente con la administración, mientras que en la actualidad está creciendo la presencia de africanos que también se ocupan de esta tarea. Eso sí, en general con los perfiles poco definidos -a pesar de los intentos que empiezan a hacerse para su formación- e incrementándose sus funciones a medida que surgen nuevas demandas y se valora positivamente su presencia.

La mediación intercultural es un recurso puente pensado para favorecer la comunicación y promover un cambio constructivo en las relaciones entre personas culturalmente diversas. El mediador sería un profesional (no todo el mundo

---

(1) Ver por ejemplo Masdeu (1998), Luna y Jaussi (1998), Llevot (2000), etc.

está de acuerdo en profesionalizar e instaurar definitivamente esta función) que colabora en la atención a las necesidades sociales de las comunidades inmigradas (y por qué no de otros colectivos culturalmente diferentes) y que orienta su acción a la prevención y resolución de los conflictos individuales, familiares o grupales que se dan en los ámbitos de la salud, de la educación, el bienestar social, la convivencia comunitaria, etc. para promover una comprensión recíproca sobre las diferentes maneras de vivir y de entender la realidad (Asociación Alcántara, 1998). La mediación sería una parte más del proceso de integración, ya que se trata de encontrar acomodaciones, adaptaciones e incluso creaciones de nuevas formas para la búsqueda de un nuevo acercamiento donde cada una de las partes da un paso hacia el otro sin atentar contra los fundamentos de las respectivas comunidades. En síntesis, la mediación intercultural debería propiciar: el reconocimiento del otro en su singularidad, el acercamiento y la búsqueda de códigos comunes entre personas diversas, la comunicación y la comprensión mutuas, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la búsqueda de estrategias alternativas para la resolución de conflictos y la participación comunitaria (Aula Provenza, 2000).

## CANADÁ ANTE LA NECESIDAD DE MEJORAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

La escuela canadiense expresa en enunciados políticos de nivel gubernamental y escolar una voluntad, a veces tímida, pero real, de crear un medio educativo que prepare mejor a los jóvenes a vivir en una sociedad abierta y pluralista. Diversos estudios e informes publicados sobre la cuestión de la escuela pluriétnica<sup>2</sup> exponen claramente los problemas de ajuste de la organización escolar con la clientela diversificada, por una parte, y por otra sus nuevos objetivos educativos. La amplitud de los problemas presentados en la escuela, las presiones de los grupos representantes de diversas asociaciones étnicas, religiosas y culturales, así como una autocrítica del sistema escolar han llevado a los ministerios de educación y a las *Commissions Scolaires*<sup>3</sup> a buscar soluciones válidas para corregir esta situación<sup>4</sup>.

En Quebec se presta especial atención a la participación de los padres en la escuela —así por ejemplo cada vez se les otorga más poder en los centros educativos como muestra la reforma que actualmente están llevando a cabo (Ministère de l'Éducation, 1996 y 1997)— y al estudio de los factores que intervienen en ella, así como las resistencias que genera el profesorado ante la diversidad étnica y cultural. Como hemos

---

(2) Mencionaremos, por ejemplo, los trabajos de Wilson (1984) sobre las relaciones interétnicas de los alumnos de secundaria, de Laperrière (1983) sobre la integración socioescolar de los alumnos inmigrantes de medio socioeconómico débil y el de Beauchesne y Hensler (1987) sobre la situación de la lengua y de la integración psicosocial de los alumnos de minorías étnicas de Montreal.

(3) Una *Commission Scolaire* es un cuerpo administrativo, legalmente constituido, del nivel medio de la organización del sistema educativo, donde los miembros, llamados comisarios o síndicos, son elegidos para organizar y regir las escuelas públicas de una municipalidad escolar. Todas las comisiones escolares administran las escuelas públicas que tienen bajo su jurisdicción (Garreta y Llevot, 2000).

(4) Por ejemplo, en *Toronto Board of Education* formaron un grupo de trabajo sobre las cuestiones multiculturales que han llegado a la conclusión de que la mejora de las relaciones entre la escuela y la comunidad es esencial, si se quiere servir correctamente al alumnado. Otros consejos o comisiones escolares canadienses han hecho análisis de sus programas escolares, realizando un diagnóstico parecido, que conduce a la creación de servicios de relaciones entre la escuela y la comunidad y los servicios de educación multicultural o intercultural. La derivación a los agentes encargados de establecer un enlace entre la organización escolar y los padres es una modalidad privilegiada para atender a este objetivo.

avanzado más arriba, con la intención de aproximar estos dos colectivos, ha surgido una figura «profesional» que, bajo diferentes nombres y grados de implicación, se dedica a la misión de la mediación y aproximación entre culturas. Tal interés se debe contextualizar con la dirección tomada en esta provincia canadiense, en línea en la educación intercultural y que se ha caracterizado, entre otras cuestiones, por el análisis de los recursos pedagógicos y las sucesivas revisiones de los materiales y la formación del profesorado, la lucha contra la discriminación y el racismo, etc. (Garreta y Llevot, 1999).

Las relaciones entre la escuela y la comunidad se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado, así como también una buena educación exige el conocimiento del medio en el que vive el alumnado, al igual que su representación en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones gubernamentales, tienen como uno de sus objetivos más perseguidos el favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Por citar un ejemplo, las medidas tomadas por las *Commissions Scolaires* en Montreal son: la oferta de cursos de francés para los padres en la escuela del barrio, la organización de proyectos especiales para favorecer la participación, el sustento pedagógico de los padres hacia sus hijos y la armonización de los valores de la escuela y la familia (se puede consultar Garreta y Llevot, 1999; Garreta, 2000). En uno de los trabajos de Janine Hohl (1996b) se señala que en Quebec, después de la reforma educativa de los años sesenta, se desarrolla progresivamente un discurso a favor de la participación de los padres en la escuela. Los padres, considerados la piedra angular en el funcionamiento de la institución escolar, adquirirán poder de decisión (par-

ticipan de la estructura de los centros, en concreto en los *Conseils d'orientation*) y de consulta (en los *Comités d'école*)<sup>5</sup>.

La participación de los padres de origen etnocultural diferente al quebequés-canadiense-francés presenta una gran diversidad de formas (McAndrew, 1989), está relacionada generalmente con el origen social de los progenitores y a su facilidad en comunicar su punto de vista al profesorado, a la directiva... Desde la perspectiva del profesorado, los padres inmigrantes no participan más que otros de medios desfavorecidos, a los que sólo pertenece una parte. Ahora bien, no hay que pasar por alto que unas veces se les reprocha que no colaboran y otras, en cambio, se les recrimina su excesivo entusiasmo por hacerlo. Por tanto, Hohl (1996a) considera simplista el creer que no todos participan, sino que depende de algunas variables. Para Janine Hohl, uno de los frenos de la interacción entre padres y educadores procede de la diferencia que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela. Centrándose en un colectivo de padres analfabetos (haitianos y salvadoreños) observó que éstos no conocían las reglas ni lo que se esperaba de ellos, y mucho menos la definición institucional de sí mismos. En el momento que tenían que enfrentarse a la cuestión educacional proyectaban sus imágenes preconstruidas y lo que esperaban de la escuela; pero era entonces cuando se hacía evidente la separación que se abría entre lo que realmente se les pedía y se esperaba de ellos y lo que este colectivo entendía que debía representar. Sus niveles de incompreensión del hecho escolar se centran en lo que es la escuela (funcionamiento, estructura, objetivos, etc.), en las dificultades escolares que tienen sus hijos, en la incapacidad de ayu-

---

(5) La participación de los padres en los centros educativos se realiza a través de los *Comités d'École* y los *Conseils d'Orientation* en las escuelas y a través de los *Comités de Parents*, le *Conseil des Commissaires* y el *Comité Exécutif*, además de otros comités, en el nivel superior (Garreta y Llevot, 2000).

darlos y muy a menudo en la reducción de la comunicación con el profesorado.

«Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent». (Hohl, 1996a).

Pero este alejamiento entre la visión tecnocrática del papel de los padres y las colaboraciones que realizan éstos en el centro escolar no implica que el discurso oficial sea poco importante o que no tenga ningún efecto. Al contrario, contribuye a desarrollar, especialmente en los contextos menos favorecidos, una visión de la familia y de los padres en términos de déficit, de inadecuación y poco interés por la escuela, fundada en imágenes estereotipadas del fracaso escolar. A partir de los estereotipos se construyen las exigencias que se realizan a los padres. El padre «ideal» debería apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales... La convicción de que la escuela no tiene nada que hacer si la familia no asume «sus responsabilidades», sobre todo con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que posee el profesorado<sup>6</sup>.

Por otro lado, Janine Hohl cree que no se deben olvidar las resistencias que aparecen en la administración y otros agentes educativos al abordar la cuestión de la diversidad cultural: la resistencia que se genera entre los cargos de la administración, políticos, consejeros e investigadores, y la del profesorado, que tiene una relación directa con este alumnado y sus padres.

Así, por una parte, se elabora un discurso entre los administradores, investigadores, consejeros pedagógicos y consejeros políticos y, por otra, el profesorado desarrolla una representación propia de su papel. Hay que añadir cómo algunos valores de los padres (no reconocimiento del estatuto profesional docente, especialmente cuando los docentes son mujeres sólo por el hecho de serlo, percepciones diferentes en el proceso de aprendizaje, etc.) chocan con la identidad del profesorado y ahí es cuando, para preservar sus esquemas, oponen resistencia. Aunque también es cierto que no todo el profesorado responde al mismo perfil, aunque estas representaciones sean las más frecuentes.

Para hacernos una idea de conjunto de las barreras existentes para la plena participación en los centros escolares y seguir centrados en las minorías étnicas nos serviremos del estudio, ya citado, realizado por la Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995), que tras entrevistar a personal de las escuelas y a padres de comunidades culturales distingue entre:

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas en tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las notas, la agrupación y los problemas de comportamiento).

---

(6) Las entrevistas realizadas a dichos padres analfabetos muestran la fractura existente entre las expectativas del profesorado, con su imagen de los progenitores, y los padres, preocupados por el éxito escolar y laboral de sus hijos, y, por otro lado, las condiciones reales cotidianas y las competencias objetivas de estos padres y, en consecuencia, las de sus hijos. Para estos inmigrantes la misión escolarizadora debe prevalecer, mientras que la socializadora tiene que quedar subordinada. Insisten en la pertinencia y la legitimidad de una aproximación autoritaria de los aprendizajes y en la importancia de que cada niño asuma individualmente la responsabilidad de su futuro escolar y profesional.

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación por participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual el que conocen los padres que el que encuentran en destino, las divergencias pueden alcanzar: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe –enfermero, trabajador social...–, programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatus del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), roles en el interior de la familia (por ejemplo importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (respecto al cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad de que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que

manifiestan padres y algunos profesores.

En síntesis, Denise Helly (1996), como otros, afirma que en general en Quebec a pesar de los esfuerzos realizados existe la necesidad de incrementar el interés por la participación de los padres en la escuela, con todo lo que ello implica, y en concreto en los *Comités d'école*, que es a menudo muy baja. J. Berthelot (1991) ya comprobaba también una serie de necesidades para avanzar en esta dirección: entre las que destacaremos la presencia de un mediador –percibida muy favorablemente por las escuelas aunque no exenta de limitaciones.

Ante esta necesidad de establecimiento de una comunicación fluida entre el centro escolar y las minorías culturales (colectivos y padres) aparece el mediador (llamados en Quebec *agents de liaison* y *agents de milieu* y que nosotros traducimos como mediador ya que es el concepto que, a pesar de algunas críticas, se está imponiendo), creado inicialmente por la comisión de escuelas protestantes para resolver los problemas de racismo en la escuela (Garreta y Llevot, 2000)<sup>7</sup>. Su trabajo consiste en mejorar la situación de los alumnos de minorías culturales y establecer contactos entre la escuela y los padres que favorezcan la participación de estos últimos en las diversas actividades, así como sensibilizar a los agentes escolares en la diversidad cultural.

Pero, como queda dicho, esta figura no es exclusiva de Quebec, dentro del mismo Canadá encontramos diferentes experiencias en esta dirección. André Beauchesne (1987) nos permite conocer algunas a través de su estudio comparativo de los mediadores de varias ciudades del Canadá: Toronto, Vancouver y Montreal. En Toronto, la

(7) Posteriormente la comisión católica también utiliza esta figura, aunque no en todas las instituciones este agente tiene el mismo papel: puede estar asociado a una minoría específica, y atender las diferentes escuelas de la comisión; o estar adscrito a una escuela y ocuparse de todas las minorías promoviendo las relaciones entre agentes; puede ejercer de profesor del Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) que actúa como agente de comunicación con los padres que pertenecen a su misma minoría (Llevot, 1999b).

tradición de los servicios de relaciones entre la comunidad y la escuela es más antigua que en Montreal. Estos servicios han sido muy reforzados desde diferentes consejos escolares de Toronto y tenían una finalidad parecida a la de Montreal, de procurar, tanto a su clientela pluriétnica como al resto de sus alumnos, dar oportunidades de igualdad en educación (hecho que permite a cada individuo desarrollar al máximo su potencial individual). Por lo que respecta a Vancouver, este servicio se presta desde el consejo escolar y forma parte de un programa de relación escuela-comunidad existente desde 1978. La tercera ciudad, Montreal, es donde nosotros hemos centrado nuestro estudio<sup>8</sup>.

Los mediadores reciben en estas ciudades distintos nombres: *agents de liaison* y de *milieu* en Montreal, *school community relation officer or worker* o *multicultural consultant* en Toronto y *multicultural school worker* o *multicultural home-school worker* en Vancouver. Pero al margen de la particularidad de los apelativos, constituyan nuevas figuras profesionales que daban respuesta a las necesidades que surgían y se iban definiendo con el trabajo cotidiano. A grandes rasgos, un mediador, en un contexto escolar pluriétnico, se define como un especialista de la relación escuela-familia. Debe catalizar la creación de una relación intensa entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo (personal de la escuela, alumnos, padres, representantes comunitarios, etc.) para favorecer la adaptación del currículum escolar a la diversidad existente. Sus principales fun-

ciones, que debería desarrollar en las instituciones escolares, comisiones escolares, centros comunitarios, asociaciones étnicas y contexto familiar, serían (ver también Garreta y Llevot, 1999): traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales o escritas entre los diferentes agentes implicados; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; concebir, coordinar y actualizar los proyectos susceptibles de incentivar la participación de los padres en la escuela; y ayudar a los alumnos de minorías étnicas a integrarse armoniosamente en la institución escolar.

Los resultados del estudio de Beauchesne (1987) indicaban que la naturaleza y la urgencia de las necesidades por las que se crearon estas figuras profesionales implicaron cambios en el contexto escolar, especialmente la adaptación del currículum escolar a las necesidades de los usuarios a través de la creación de vías de comunicación entre escuela y comunidad, en particular entre padres y escuela. Pero a pesar de las coincidencias, estas ciudades distinguen las funciones de estos profesionales a través de las demandas e intervenciones que deben realizar. A esto hay que añadir que tales funciones se encuentran muy subordinadas a las necesidades y exigencias de las escuelas. Algunas interven-

---

(8) Nuestro trabajo, además de recopilar documentación y bibliografía existente en Quebec sobre la cuestión de las actuaciones realizadas a nivel educativo dirigidas en torno a la diversidad cultural, fue complementado con entrevistas en profundidad a personas que podían informarnos y profundizar en esta dirección. Concretamente, los informantes que conocíamos fueron el enlace que nos permitió contactar con personas inmersas en esta problemática. Con su ayuda pudimos entrevistar a investigadores-profesores universitarios que trabajan en estas cuestiones y cuya trayectoria avala sus opiniones, profesores de educación obligatoria y, afortunadamente, a personas que estaban trabajando como *agents de liaison* y de *milieu*. En total las entrevistas realizadas fueron: cinco entrevistas a investigadores; doce con profesorado (cuatro de maternal; cuatro de nivel medio; cuatro de nivel secundario de escuelas diversas, de forma que pudimos conocer la pública y la privada); y cuatro *agents*.



ciones, como la traducción de mensajes, la promoción de la participación en actividades paraescolares..., limitan su participación y la convierten en meramente instrumental para resolver tan sólo los problemas de funcionamiento. En un contexto así, resulta periférica la resolución del verdadero problema: abordar la cuestión del papel de los padres en el trabajo de adaptación del currículum escolar a las necesidades de la diversidad existente. Para el autor del estudio, resulta imprescindible, si se quieren conseguir los principales objetivos por los cuales fueron creadas estas figuras profesionales, mejorar la relación entre los diferentes agentes implicados, mejorar la adaptación del currículum o la diversidad y ofrecer más oportunidades de éxito escolar.

#### LOS AGENTS DE LIAISON Y DE MILIEU DE QUEBEC

Profundizando en el caso *québécois*, ya el informe *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Gouvernement du Québec, 1988), después de describir el estado de los servicios educativos dirigidos específicamente a la clientela multiétnica de las escuelas de Quebec, proponía cambios en función de sus necesidades. Así mismo, presentaba un análisis global de las relaciones entre los padres de las minorías étnicas y la escuela pluriétnica, y destacaba el resultado positivo obtenido por ciertas escuelas que contaban con los servicios de los *agents de liaison*. El informe resumía adecuadamente tanto el papel y los encargos confiados a estos profesionales así como las ambigüedades ligadas con esta función aún de muy reciente creación:

«Ces derniers (les agents de liaison), en assurant la communication entre les parents et l'école, en intervenant pour régler des problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire répondent à des besoins non comblés par la structure

actuelle de l'école. Cette initiative permet une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle multiethnique. Le rôle de l'agent de liaison n'est pas encore bien défini. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie de l'école (...). Il demeure que c'est au niveau de la relation parent-école et des communautés-écoles que le rôle d'agent de liaison prend tout son sens. Mais cette initiative locale n'existe pas dans toutes les écoles multieethniques, et que le nombre d'agents de liaison est nettement insuffisant pour répondre aux besoins» (Gouvernement du Québec, 1988, pp. 133).

Este breve extracto del informe ya muestra que existen numerosas ambigüedades ligadas a su papel y a las grandes exigencias que pesan sobre él. En primer lugar, la figura fue creada con la intención de responder a las necesidades de comunicación entre escuela y padres, así como con la comunidad, lo cual comporta que el *agent de liaison* debe responder a numerosas exigencias de una diversidad de clientes, de padres, de educadores, de administradores, de representantes étnicos y también de alumnos. Además, como afirma Laperrière (1983), ha de intervenir en situaciones muy diferentes, que exigen metodologías variadas: debe resolver problemas en torno a los niños y padres, ser consultado por la comisión escolar, favorecer la aproximación de los padres de minorías étnicas con la escuela, servir de intérprete por la comunicación entre los educadores y los progenitores. En segundo lugar, A. Beauchesne (1987) ya concretaba que los *agents* eran seleccionados por el personal de las escuelas y no por el de las *Commissions Scolaires*, lo que constituye la diferencia más importante con los profesionales de otras ciudades y según nuestro parecer y el de algunos de nuestros entrevistados,

un problema de calado debido a la dependencia que se crea. Así mismo, la acción que realizan referente a las relaciones escuela/comunidad parece prioritariamente subordinada a las necesidades y a la transmisión de las informaciones emitidas por los centros, la traducción de mensajes y la promoción de su participación en las actividades periescolares o a las sesiones de información, que necesitan una participación puramente instrumental de su parte. En este contexto, se queda siempre en la periferia el verdadero problema de las relaciones escuela/comunidad, rechazando abordar la cuestión del papel de los padres en el trabajo de adaptación del currículum escolar a las características de la clientela pluriétnica. Además, en tercer lugar, tienen como directrices: sensibilizar la realidad del medio comunitario y la familia y, al mismo tiempo, favorecer la mejora del rendimiento en francés y en matemáticas. Este interés por el medio comunitario resulta en principio más un medio que una estrategia de mejora del rendimiento escolar de la clientela y no una forma de dar más poder a los padres, como sugería el proyecto de reforma escolar de Quebec. La participación de los padres sería un «instrumento» al servicio de los objetivos puramente escolares. A pesar de lo anterior, para Beauchesne, y como veremos para otros autores, la naturaleza y la urgencia de las necesidades por las que los servicios de los *agents* surgieron implicaron cambios en profundidad en el medio escolar —recordemos una mejor adaptación del currículum escolar a las necesidades de la clientela pluriétnica, gracias al establecimiento de un enlace significativo entre la institución escolar y la comunidad, sobre todo favoreciendo las relaciones entre los padres y la escuela.

Parece pues que los *agents de liaison* ocupan una posición ambivalente: por un lado, reciben el encargo global de suscitar cambios de actitudes y de prácticas tanto por parte de los profesionales escolares

como de los padres respecto a sus relaciones; pero, sin embargo, quedan a las órdenes de los profesionales escolares, que son los que deciden al terminar el curso escolar si su contrato será renovado o no (también hay que decir, como han comentado nuestros entrevistados, que sus condiciones de trabajo a menudo son precarias, lo cual restringe notablemente sus posibilidades de acción). Por todo ello, Beauchesne concluye que si existe el deseo de que los cambios sean realmente significativos, la próxima etapa consistiría en establecer un enlace lo más significativo posible entre los diferentes *partenaires* de la escuela, que a su vez redundará en una verdadera adaptación del currículum escolar a las necesidades de la clientela diversificada y ofrecerá mejores oportunidades de éxito a todos los niños independientemente de su origen, social o cultural. Mientras tanto, los cambios generados en el medio de intervención por los agentes están siempre subordinados a las expectativas de los diferentes actores de la escuela y a la actitud de ésta ante la participación de los padres.

Uno de los más recientes y completos trabajos que se han realizado sobre esta cuestión es el de Marie McAndrew y Jean-Yves Hardy (1992), que intentan poner orden en las diferentes actuaciones y nombres que tienen estas figuras en Quebec. A pesar de la dificultad de diferenciar entre los *agents de liaison* y los *de milieu* han concluido que el *de milieu* responde al perfil de una persona muy implicada en las actividades, tanto pedagógicas como culturales y recreativas, y, en cambio, el *agent de liaison* se relaciona sólo con los padres cuando lo pide la dirección o el profesorado, todo ello independientemente del nivel educativo en que se hallen. Pero como esta visión simplifica en exceso la realidad, los autores optan por diferencias aún más prácticas y establecen cuatro modelos en la educación primaria y tres en la secundaria. Algunos se limitan a realizar llamadas telefónicas, traducciones y a hacer de intérpre-

tes. Según los casos esto se hace respecto a una comunidad (lo que definen como modelo 1) o respecto a diferentes comunidades o todas las comunidades presentes en la escuela (modelo 2). Otros asumen diferentes trabajos complementarios que se suman a las funciones mínimas, como dar a conocer el sistema escolar a los padres, promover la matriculación en cursos de francés y facilitar, en general, la inserción en la sociedad de acogida (modelo 3). Otros aún van más lejos realizando intervenciones más profundas, colaborando con otros profesionales, con alumnado que presenta problemas específicos y organizando actividades con la intención de aproximar el equipo de la escuela a los padres (modelo 4). En la secundaria, el primer modelo es calcado al modelo 2 anterior, ya que el trabajo con una sola comunidad no se da en secundaria (modelo 5). Otros ayudan al equipo de profesionales de la escuela con el objetivo de facilitar el éxito escolar del alumno y su integración psicosocial y participan también en actividades socioculturales que pretenden favorecer la aproximación entre comunidades (modelo 6). El último modelo de agentes interviene con alumnado de todos los orígenes para solucionar conflictos y tensiones interétnicas (modelo 7).

McAndrew y Hardy concluyen que se desprende un efecto muy positivo de las actuaciones de estos modelos, aunque como es lógico y nos han comentado nuestros interlocutores (sobre todo los investigadores-profesores universitarios) unos se acercan más que otros al ideal del papel de estas figuras. También, más recientemente, se han juzgado estas intervenciones (Denise Helly, 1996) como muy eficaces a pesar de que aparecen los modelos mal definidos y que se alargan los problemas por resolver por ser dependientes de los diferentes profesionales de la escuela. Para Marie McAndrew (1993), la utilidad de los agentes está ampliamente reconocida durante los años noventa, gracias a las oficinas especiales

que existen en escuelas donde al menos el 25% pertenece a minorías culturales, lo que permite favorecer el desarrollo de relaciones armoniosas entre padres y escuela. A pesar de que a McAndrew y Hardy (1992) les resulta difícil medir rigurosamente el impacto de la intervención del *agent*, la evaluación es globalmente positiva. Afirman que el alumno se siente más seguro y se adapta mejor al nuevo medio escolar en cuanto puede dialogar con un adulto que hable su misma lengua y pertenezca a su comunidad. Particularmente satisfechos se revelan los equipos directivos, de los que el 60% afirma que el trabajo del *agent* repercute en el aumento de la participación de los padres de las comunidades culturales en las reuniones de la escuela. Además, el alumnado se siente mejor y considera la escuela como algo suyo. Por su parte, los docentes aprecian, en general, el trabajo de los *agents* –casi el 70% dicen estar muy satisfechos– ya que muchos padres alófonos se sienten más próximos a la escuela quebequesa y están seguros de enviar allí a sus hijos porque comprenden mejor el sistema escolar, los programas de estudios y, en general, los servicios que ofrece la institución. Por último, por lo que respecta a los padres se constata un elevado grado de satisfacción y consideraban al *agent* como parte de los servicios educativos dispensados. Concretamente, en primaria los padres consideraban que gracias al *agent* participaban más en las actividades de la escuela y se comunicaban más a menudo con la dirección y los docentes. En cambio, en secundaria, los padres veían el papel del *agent* como menos esencial pues tienen menos tendencia a implicarse en los centros escolares. También se debe resaltar que los padres que no dominaban la lengua francesa consideran que la traducción que realizan dichos *agents* les permitía seguir el proceso de escolarización de sus hijos.

A pesar del impacto positivo, ciertos entrevistados mencionaban algunas dificultades que atenúan la efectividad del trabajo

efectuado por el *agent*. En ciertos medios, podemos señalar que su adaptación al sistema escolar se hace más lentamente de lo previsto. La aceptación por el equipo de la escuela de los servicios que presta el *agent* puede pasar por diversas situaciones que condicionan su éxito. Así, por ejemplo, se menciona que en ocasiones: se facilita poca información al *agent*; no se acepta que hable otras lenguas que el francés; se da lo que podríamos llamar pobreza de intercambios; etc. En la mayoría de los casos ha debido aceptar el compromiso de una parte y de la otra para armonizar el trabajo hacia los objetivos comunes y se constata que serán necesarios esfuerzos suplementarios, en particular en la secundaria, para forjar una colaboración más estrecha entre el *agent* y el equipo de la escuela<sup>9</sup>. Ante las dificultades constatadas, los autores del trabajo preguntaron por la solución, recibiendo como única respuesta que dependía de la personalidad del contratado, desplazando los motivos del no «encaje» hacia este último. Se declaraban generalmente favorables hacia una persona empática, abierta a la comunicación, reservada y discreta y muy generosa de tiempo hacia su profesión (McAndrew y Hardy, 1992).

En esta misma dirección, los resultados de nuestro estudio nos permiten observar el deseo de los entrevistados de asociar los *agents* con los cambios en el currículum escolar y en las relaciones entre escuela / comunidad (ver Garreta, 2000). También la diversidad de interpretaciones en cuanto a los modos de crear lazos entre escuela-comunidad plantea numerosas ambigüedades en cuanto al papel de los *agents* y a los cambios por realizar en la organización escolar en este aspecto. La atribución de una gran diversidad de funciones y de tareas ilustra la dificultad del medio escolar de

proponer una definición clara de la implicación de los padres en la escuela y de la explotación del enlace escuela/padres o comunidad. Aparte de tener gran dispersión de tareas, no cuentan con demasiado tiempo para poder llevarlas a término. Esta situación comporta que sus intervenciones estén muy abiertas y sean amplias, y en consecuencia no consigan siempre estar completamente preparados.

A partir de las entrevistas realizadas en nuestra estancia en Montreal a docentes y *agents de liaison y de milieu* de la ciudad, es posible confeccionar un retrato ideal del *agent*, lo cual no significa, como hemos tratado más arriba, que la realidad sea diversa. A grandes rasgos sería un individuo que tenga un buen conocimiento del francés, de la cultura quebequesa, de la cultura de las comunidades con las que trabaja, de la lengua de la comunidad con la que habitualmente trabaja, de algunas leyes (sobre todo las que hacen referencia a la función pública, la protección de la libertad, la inmigración y las comunidades culturales) y de los servicios ofrecidos en el barrio. Además debe ser un buen comunicador y una persona sociable, dinámica y capaz de adaptarse fácilmente. También la mayoría de las escuelas consideran deseable que el *agent* tenga una formación y una experiencia en el campo de la enseñanza, lo que explica la popularidad de los *agents* que vienen del PELO, más conocedores del sistema y de la administración educativa; aunque en primer lugar todos nos han afirmado que lo más importante era su personalidad, su disponibilidad, su capacidad de iniciativa, su flexibilidad y sus dotes para intervenir en situaciones problemáticas.

Por lo que respecta a los *agents*, nos han manifestado mucho interés por recibir una formación que les ayudase en sus intervenciones. Algunos han sugerido un pro-

---

(9) En efecto, dado el número muy elevado de alumnos y de docentes en una escuela polivalente, así como la multiplicidad de nuevos fenómenos sociales que necesitan la atención de la dirección, es comprensible que la integración del *agent* en el equipo de la escuela sea más lenta que en la escuela primaria.

grama universitario que les podría dar un certificado en este campo ya que en la actualidad no están académicamente reconocidos<sup>10</sup>. Resulta también interesante el deseo de intercambiar experiencias y coordinarse con otros *agents* que trabajen en el campo escolar. Esto, creen, les permitiría intercambiar orientaciones, puntos de vista, etc. así como recibir un perfeccionamiento continuo. Hay que decir que no hemos encontrado en ninguno de los trabajos mencionados de Quebec referencia a esta necesidad de encuentro, lo que nos permite detectar un nuevo obstáculo que deben superar los *agents quebécois* y, por qué no decirlo, cualquier otro mediador en activo. Por eso deberíamos tenerlo en cuenta en nuestro contexto más cercano. Por otro lado, evidencian lo que anteriormente mencionábamos al hablar de su participación en el equipo de la escuela, que parece no ser en todos los casos fluida. Así, piden participar en algunos de los encuentros con el equipo de la escuela de forma que puedan aproximarse mejor al medio en el que deben trabajar. Por último, son igualmente receptivos a la creación de nuevas herramientas pedagógicas, que faciliten su trabajo (cassetes, vídeos, publicaciones, programas informáticos, Internet, etc.).

A pesar de los efectos positivos de esta figura (McAndrew y Hardy, 1992; McAndrew, 1993; Helly, 1996;...) en los últimos años se está reduciendo su presencia en los centros escolares. La utilización de sus puntos débiles como arma arrojadiza contra su presencia y, sobre todo, la reducción presupuestaria que les ha afectado especialmente al ser considerados una parte «prescindible» del sistema educativo, han llevado consigo una paulatina reducción de su número, su papel y, en consecuencia, su repercusión. Aunque también es cierto que nuestros interlocutores estaban

esperanzados en que no desaparezca, sí se mostraban inclinados a clarificar el papel del *agent* de una forma definitiva; en otras palabras: establecer de una vez por todas una depuración de tales roles en función de las necesidades de una verdadera educación intercultural.

## CONCLUSIONES

Aunque se hayan realizado en nuestro país intervenciones en este sentido, uno de los retos al que debe enfrentarse el sistema educativo en los próximos años es su adaptación a una diversidad cultural creciente —aunque no nueva, ya que los gitanos hace tiempo que se encuentran en nuestras aulas o se intenta llevarlos a éstas. Dentro de esta considerada necesaria adaptación, dos de las cuestiones a las que hemos otorgado un papel destacado, como ya han hecho otros, es el acercamiento de los progenitores de estos grupos a la escuela (con lo que conlleva de conocimiento, confianza, interacción...) y la adaptación del currículum escolar en la línea de lo que se ha venido a llamar educación intercultural (donde se recogen los valores del respeto, la tolerancia mutua, la solidaridad y el rechazo a la discriminación). La adaptación del currículum escolar a la clientela pluriétnica pasa por un mejor conocimiento de las características, las necesidades y las expectativas de los alumnos de las minorías étnicas, de sus padres y de su medio comunitario; pero también por la integración de este conocimiento al conjunto de las actividades educativas. Algunos expertos (Sarramona, 1999) han visto que la mejora de los servicios pedagógicos y educativos no se puede realizar si no existen relaciones armoniosas y respetuosas con los padres y la comunidad, así como considerar a los interlocutores

---

(10) El caso francés de las llamadas *femmes-relais* podría también ejemplificar una situación, aunque diferente (ver Joffres, 1993; Profession Banlieue, 1997), de demanda de reconocimiento profesional y una forma es a través de la mejora de la formación que están recibiendo.

*partenaires* verdaderos de la educación de los niños favoreciendo su participación en la vida escolar.

Aunque en muchas sociedades, llamadas multiculturales, se hayan desarrollado experiencias parecidas a las que presentamos, así como también en el mismo Canadá, nos hemos fijado especialmente en Quebec, donde han querido dar respuesta a estas mismas necesidades –evidentemente después de reflexionar y estudiar la cuestión– utilizando, entre otros instrumentos, unas nuevas figuras profesionales: los *agents de liaison* y *de milieu*. Estas figuras, con diferentes perfiles en función del trabajo que acaban realizando (recordemos que se han establecido hasta siete modelos diferentes) y, en consecuencia, con diferentes grados de efectividad en su objetivo inicial, sin duda alguna han transformado el contexto escolar. Particularmente, la adaptación del currículum escolar a las necesidades de los usuarios a través de la creación de vías de comunicación entre escuela y comunidad (padres y escuela).

Pero, a pesar de la oportunidad de su introducción, no podemos decir que la experiencia haya resultado positiva en su totalidad; de hecho han existido y existen diferencias entre el equipo escolar y los *agents* que hay que superar, así como intervenciones que por el exceso de trabajo, por las directrices que reciben (desde los centros escolares)... convierten lo que debería ser un mediador en un mero traductor o solucionador de problemas puntuales para que la dinámica de la escuela no se resienta demasiado por esta diversidad. Además, como hemos mencionado, los problemas presupuestarios están limitando las actuaciones y no sólo el desarrollo de su presencia, sino que se encuentra en claro retroceso.

En España, y concretamente en Cataluña, en los últimos años se han y se están realizando diferentes experiencias que coinciden en parte en objetivos. Por ejemplo, las llamadas comunidades de aprendi-

zaje, anteriormente citadas, consideran la participación como elemento esencial para el éxito escolar. Otra iniciativa, generalmente nacida de los mismos grupos étnicos aunque en otras ocasiones potenciadas desde la administración, fundaciones y otras instituciones, es la del mediador intercultural que realiza su trabajo a nivel de instituciones educativas (escuela principalmente, pero también en otras). Esta presencia creciente también puede detectarse a través de los múltiples cursos de formación que se están ofreciendo. En estas circunstancias y dado que nos encontramos en una primera fase del desarrollo de esta figura, sería el momento de replantear a nivel general qué modelo se quiere seguir, qué funciones debe realizar, si se debe profesionalizar, etc. El estudio realizado sobre la experiencia de Quebec quisiéramos que fuera útil y diera pistas sobre una de las formas posibles de intervención, eso sí teniendo presente lo que ha dado frutos positivos y en qué errores no se debería caer, pues la necesidad de aproximar el medio escolar a grupos sociales diversos culturalmente parece evidente. Lo que también parece cierto es que no debería tratarse de un profesional que sólo acerque las minorías a la escuela sino que su papel debe crear comunicación en ambas direcciones. De hecho, debería llegar un momento en que el mediador sea innecesario ya que las «partes» habrían iniciado una comunicación fluida. Así, esta figura no debe convertirse en un profesional a través y con la ayuda del cual todo el alumnado de origen inmigrante se incorpore a la escuela. Debe utilizarse cuando y hasta que sea necesario sin convertirlo en un profesional más del centro escolar; una circunstancia así sólo haría crear filtros y crear nuevas distancias entre la escuela y determinados alumnos. Eso sí, a la luz de las mencionadas experiencias y otras que seguro encontraríamos, esta figura bien definida puede mejorar la comunicación y la adaptación del currículum a la diversidad cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN ALCÁNTARA: *Alcántara. Un puente entre la comunicación intercultural y el desarrollo comunitario*. Barcelona, Desenvolupament Comunitari, 1998.
- AULA PROVENÇA: *Debate sobre la mediación intercultural. Aula Provença, 30 de marzo 2000*. Barcelona, Desenvolupament Comunitari (no publicado), 2000.
- BEAUCHESNE, A.: *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. Sherbrooke, Faculté d'Éducation, Éditions du CRP, 1987.
- BEAUCHESNE, A.; HENSLER, H.: *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Dossiers du Conseil de la langue française n<sup>o</sup> 25*. Québec, Les publications du Québec, 1987.
- BERTHELOT, J.: *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec, Éditions Saint-Martin, 1991.
- CARDINET, A.: *École et médiations*. Ramonville Saint-Agne, Érès, 2000.
- COME: «El mediador cultural, intervención desde el Centro COME», en Diputació de Barcelona: *Seminari transnacional de mediació intercultural*. Barcelona, Diputació de Barcelona, (1999), pp. 87-94.
- DELCROIX, C. Y OTROS: *Médiatrices dans les quartiers fragilisés: le lien*. Paris, La Documentation Française, 1996.
- DIRECTION des SERVICES aux COMMUNAUTÉS CULTURELLES: *Étude sur les services d'accueil. Exposé de la situation*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des Réseaux, 1995.
- DESPRÉS-POIRIER, M.: *Le système d'éducation du Québec*. Montréal, Gaëtan Morin, 1995.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide, 1995.
- *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.
- GAIRÍN, J.: «Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural», en SEP: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, Vol I, (1992), pp. 283-303.
- GALINO, M. A.: «Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural», en SEP: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, Vol I, (1992), pp. 251-263.
- GARCÍA, A.; SÁEZ, J.: *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid, Narcea, 1998.
- GARRETA, J.: *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida, Milenio, 2000.
- GARRETA, J.; LLEVOT, N.: «Los mediadores culturales: puente entre progenitores de las minorías étnicas y la institución escolar», en *Revista de Pedagogía Social*, 42 (1999), pp. 95-115.
- «El sistema educativo en Quebec: estructura y funcionamiento», en GARRETA, J.: *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida, Milenio (2000), pp. 83-162.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC: *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1988.
- HELLY, D.: *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Québec, Presses de la Université du Laval, 1996.
- HOHL, J.: «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires», en GAGNON, F.; McANDREW, M.; PAGÉ, M.: *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*. Montréal, Harmattan, (1996<sup>a</sup>), pp. 337-348.
- «Qui sont 'les parents'? Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école' *Lien social et politiques (RIAC)*. Montréal, Institut National de la Recherche Scientifique, (1996<sup>b</sup>), pp. 51-62.
- JOFRES, S.: *Le réseau de communication parents relais, rapport sur l'expérience*

- aux Mureaux et la préparation de l'extensión dans d'autres communes du Nantais Val-de-Seine.* Paris, AEMUS, 1993.
- JORDÁN, J. A. (coord.): *Multiculturalisme i educació.* Barcelona, UOC y Proa, 1998.
- LAPERRIÈRE, A.: *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire.* Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1983.
- LUNA, F. y JAUSSI, M. L.: «Una comunidad de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 270 (1998), pp. 36-44.
- LLEVOT, N.: «De l'educació intercultural a l'educació cívica». *Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat. L'educació és la clau.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona, (1999ª), pp. 30.
- «El papel de la institución escolar en la construcción de la alteridad: un ejemplo de un barrio de Montreal», en *Revista Perspectiva Social* nº 42, (1999b), pp. 63-86.
- «Cambios y perspectivas de futuro de la Administración ante la realidad multicultural educativa en Cataluña», en CARIDE, J.A.: *Educación social y políticas culturales.* Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, (2000), pp. 61-76.
- LLEVOT, N.; GARRETA, J.: «Los retos de la educación intercultural: Cataluña-Quebec», en *Revista Española de Educación Comparada*, nº 4, (1998), pp. 161-190.
- MASDEU, J.: «Las comunidades de aprendizaje», en GARCÉS, R. (coord.): *VI Conferencia de Sociología de la Educación.* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, (1998), pp. 315-326.
- MCANDREW, M.: *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais.* Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1989.
- *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise, document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche.* Montréal, Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration de l'Éducation, 1993.
- MCANDREW, M.; HARDY, J. Y.: *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan.* Montréal, Centre d'Études Éthniques, 1992.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUEBEC: *Les états généraux de l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires.* Québec, Gouvernement du Québec, 1996.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUEBEC: *Réforme de l'éducation.* Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
- OUELLET, F.: *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres.* Paris, L'Harmattan, 1991.
- «L'éducation interculturelle au Québec: l'émergence d'une approche distincte», en OUELLET, F. (dir.): *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel.* Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1995.
- PROFESSION BANLIEUE: *Professionnaliser la médiation sociale. Pour un statut des de femmes-relais*, 9ème rencontre. Saint-Denis, Profession Banlieue, 1997.
- SARRAMONA, J.: *La educación en la familia y en la escuela.* Madrid, PPC, 1999.