Universidad de Almería
Departamento de Educación

MEDIACIÓN Y COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ESTUDIO DE CASO

Monia Rodorigo

Directores

Dra. Doña Susana Fernández Larragueta
Dr. Don Juan Fernández Sierra

Dra. Dª. **Susana Fernández Larragueta** Profesora Contratada Doctora y Dr. D. **Juan Fernández Sierra**, Catedrático de Universidad, ambos del Departamento de Educación de la Universidad de Almería

Directores de la Tesis Doctoral titulada: **Mediación y colaboración intercultural para la Educación Intercultural. Estudio de caso**; realizada por la doctoranda Dª. Monia Rodorigo.

INFORMAN que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración suficientes para ser defendida ante el tribunal que se nombre a tal efecto.

Almería, 2 de septiembre de 2013

Fdo. Dra Dª. Susana Fernández Larragueta	Fdo. Dr. D. Juan Fernández Sierra

A Tiziana e Roberto per avermi stimolato fin da piccola a pensare. A cercare di capire la reltá, a comprendere la veritá della gente e non lasciarmi credere que la veritá di chi governa e affligge é l'unica possibile; ma soprattuto, per avermi insegnato, con il loro esempio, che i sogni, quelli che vale la pena inseguire, hanno sempre tanti ostacoli da superare.

A Jose Manuel, por haber leído una y otra vez estas páginas, por haber aguantado horas, noches y días de llantos y desánimos, sin dejar que lo abandonara todo con sus inyecciones de fuerza, y sobre todo, por hacerme mejor persona cada día que pasa junto a mí.

A Simona e Freddy, la mia familia qui, per essere stati capaci di starmi vicino e sopportarmi in tutti questi anni di ricerca, e aver ascoltato le mie elucubrazioni, senza sapere bene di cosa stessi parlando.

Introducción 17
Introduzione 23

PARTE I Aproximación conceptual

1. Postmodernidad y escuela inclusiva **33**

1.1 La era postmoderna: cambios y confines líquidos 33
1.1.1 Cambios sociales, cambios estructurales 35
1.1.2 El fenómeno migratorio 38
1.1.3 La cultura: del funcionalismo al relativismo cultural 42
1.1.3.1 Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad 48
1.2 La escuela y la diversidad cultural 52
1.2.1 El curriculum para la inclusión cultural 55
1.2.2 De la integración a la inclusión 62
1.3 La coordinación interprofesional en el ámbito educativo 67

1.3.1 Las culturas profesionales y la coordinación en las escuelas 71
1.3.1.1 El individualismo 72
1.3.1.2 La balcanización de la enseñanza 74
1.3.1.3 La colegialidad artificial 76
1.3.1.4 La colaboración 77
2. Mediación y educación intercultural 83
2.1 Modelos de mediación 84
2.2 La mediación intercultural 92
2.2.1 Ámbitos de actuación de la mediación intercultural 96
2.3 La mediación intercultural en el ámbito educativos 104
2.3.1 Destinatarios y funciones de la mediación intercultural en la escuela 111

PARTE II El informe de investigación

3. Metodología de la investigación 119
3.1 Los objetivos de la investigación 121
3.2 El paradigma de la investigación 122
3.2.1 El estudio de caso 124
3.3 La muestra y el contexto de investigación 126
3.4 Las estrategias de recogida de información 129

3.4.1 La entrevista 129
3.4.2 La observación participante 132
3.4.3 El análisis de los documentos 134
3.4.4 Los grupos de discusión 136
3.5 El análisis de los datos 138
3.6 La negociación de los informes 142
3.7 El rigor de la investigación: aspectos éticos y rol del investigador 144
3.8 Apuntes para la lectura del informe 149
4. Contexto normativo y conceptual de la mediación intercultural. 155
4.1 Bases legislativas de la mediación intercultural en Andalucía 156
4.2 La mediación intercultural y la ONG 164
4.3 El discurso profesional de la mediadora intercultural 170
5. Construcción del clima y ambiente de actuación de la mediación intercultural 175
5.1 Los sistemas de relación de la mediadora intercultural 178
5.1.1 El papel del equipo directivo: formalidad burocrática 179
5.1.2 El trabajo con los psicopedagogos: menos de lo imprescindible 189
5.1.3 La colaboración con los maestros de ATAL: compartir penas 197

5.1.4 La relación con los docentes: vidas paralelas 201
5.2 Coordinación interprofesional 209
5.2.1 Comunicación entre profesionales: más cortesía que pedagogía 210
5.3.2 Proyecto educativo intercultural compartido: una cuestión pendiente 218
6. La praxis mediadora en los centros escolares 223
6.1 La acción mediadora con el alumnado 227
6.1.1 Las actuaciones grupales: 'instruir' en interculturalidad 227
6.1.1.1 En la Escuela Primaria 229
6.1.1.2 En la Secundaria 232
6.1.2 Intervención individual o en pequeño grupo: el conflicto como protagonista 238
6.2 La mediación intercultural y las familias 243
7. Conclusiones 251
7. Conclusioni 270

Bibliografía 289

INTRODUCCIÓN

Llegué a España hace varios años, con mi carrera universitaria recién obtenida, procedente de Italia, con cierto conocimiento del español y ciudadanía europea. A pesar de ello no todo fue como yo esperaba. A los pocos días empezaron las colas interminables para obtener un número que me identificara, inconvenientes en el centro de salud por no encontrarse actualizados mis datos, dificultades y largas esperas para el reconocimiento de mi título universitario...; mientras, trabajos diversos, puntuales, inestables y, sobre todo, la impotencia de no poder expresar con las palabras precisas lo que pensaba, me preocupaba o quería.

Por ello, después de realizar un estudio sobre alumnado inmigrante no europeo, que satisfizo mi curiosidad por indagar cómo vivían la transición los niños y niñas que se encuentran de repente en una ciudad extraña, en la que se habla un idioma desconocido, con gente por las calles que se comporta de forma distinta, practica otra religión, se relaciona siguiendo pautas alejadas de las del contexto sociocultural y escolar en las que hasta ese momento se ha desenvuelto, y que realicé para superar el Master en "Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento", accedí al Doctorado con la ilusión de seguir investigando y profundizar más en temas que, por mi biografía, sentía muy cercanos.

Al mismo tiempo, me concedieron una beca de investigación, asociada a un Proyecto de Excelencia (P08-SEJ-03848) "***Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas*"** coordinado por la Dra.

Susana Fernández Larragueta y subvencionado por la **Junta de Andalucía y los fondos europeos FEDER.**

Uniendo mis inquietudes sobre la realidad escolar del alumnado inmigrante y el marco del Proyecto de Excelencia, del que iba a ser becaria durante cuatro años, decidimos empezar a trabajar sobre el tema de la mediación intercultural –hasta el momento poco estudiado– y en concreto, acerca de la mediación intercultural en contextos educativos y la coordinación interprofesional de mediadores interculturales con docentes, directores y orientadores en las escuelas.

Cuatro años después, vamos a presentar este trabajo, fruto de muchas, muchas, muchas horas; momentos felices y momentos duros; alegrías y penas. El trabajo, está dividido en dos grandes partes: una aproximación conceptual teórica y el informe de investigación, como vamos a ver a continuación.

Parte I: Aproximación conceptual

La *primera parte*, el marco teórico de esta investigación busca explicitar el posicionamiento epistemológico de los investigadores responsables de este trabajo, para que el lector sepa en todo momento desde que perspectiva se abarcan los análisis de los datos recogidos en la realidad educativa analizada.

Inicialmente, ponemos las bases del contexto social, cultural y político actual, analizando por un lado, la compleja sociedad postmoderna en la que nos movemos; y por otro, una de sus consecuencias: el fenómeno migratorio. A su vez, reflexionamos sobre cómo afecta, tanto el contexto socio-cultural postmoderno como el fenómeno migratorio actual, a los entornos escolares: contexto físico

en el que desarrollamos la indagación que vamos a presentar a continuación, con el objetivo de esclarecer nuestros planteamientos y propósitos al pensar el mundo educativo, así como con la idea de proporcionar unas claves para el cambio y la mejora a través del trabajo colaborativo de los profesionales de la educación.

Seguidamente, nos centramos en el tema de la mediación intercultural, repasamos los origines de la misma, los distintos modelos que han ido surgiendo alrededor de su naturaleza, la diferencias epistemológicas de los términos mediación y mediación intercultural, los valores pedagógicos que podemos sacar de esta práctica, así como la evolución que le ha llevado de ser una mera técnica de resolución de conflictos a una práctica transformadora que busca la creación de nuevas bases sobre las que construir un espacio de paz y convivencia para todos y todas.

Parte 2: Informe de la Investigación

El contenido principal de esta segunda parte es la presentación del Informe de Investigación, desde la justificación temática y metodológica, hasta el análisis de la información recogida en el campo de estudio y las conclusiones a las que hemos llegado.

En primer lugar, hemos dedicado un apartado -*Metodología de la Investigación*-, a la explicación del objeto de estudio, su justificación, su contexto, su diseño, así como la elección paradigmática y su justificación, las opciones metodológicas adoptadas para la recogida, el análisis y el interpretación de los datos.

Seguidamente, presentamos el Informe propiamente dicho, a través del que describimos e interpretamos los datos recogidos. En primer lugar, reflexionamos sobre la

legislación que existe acerca de la mediación intercultural en contextos educativos, sobre la influencia de la ONG por la que trabaja Marga[1] en el desarrollo de su labor, y sobre el marco conceptual desde el que define su actuación.

En segundo lugar, analizamos aquellos elementos estructurales y relacionales que definen el contexto de actuación de la mediadora, reflexionando por un lado, sobre las escuelas como marco en el que se lleva a cabo y por otro, sobre la coordinación interprofesional que existe entre mediadora, directores/as, orientadores/as y docentes.

En tercer lugar, describimos y analizamos la práctica de la mediadora intercultural en el aula con el alumnado y fuera de ellas, con las familias del alumnado inmigrante.

Finalmente, en el apartado –*Conclusiones*- se presentan una serie de ideas clave o ejes de reflexión pedagógica sobre las que gira el proceso de investigación fundamentalmente relacionados con la práctica mediadora, la percepción que de ella tienen la mediadora y los docentes, orientadores y directores de las escuelas; el tipo de coordinación interprofesional con el que nos hemos encontrados y los elementos que influyen en su desarrollo.

Decir aquí que, al redactar este informe nos hemos encontrado con la necesidad de delimitar el género de los sustantivos más utilizados –profesores y profesoras, orientadores y orientadoras, directores y directoras, mediador y mediadora etc– para que, tanto la lectura como la escritura no se transformara en un continuo alternarse de os/as. Así, después de plantearnos cual fuese la mejor opción, hemos decidido utilizar mayoritariamente el masculino genérico para aludir a ambos sexos.

[1] Marga es el nombre ficticio que hemos dado a la mediadora intercultural con la que hemos trabajado en el proceso de indagación.

En la misma línea, debemos aclarar el uso indistinto, en numerosas ocasiones, de los términos mediación intercultural o mediación, así como de mediadora intercultural y mediadora a pesar de que, en el apartado teórico de este trabajo, diferenciamos estos términos, a la hora de hablar del recorrido y la evolución de esta práctica profesional. En un principio, siempre utilizábamos el adjetivo intercultural después de mediación y mediadora, sin embargo nos dimos cuenta que, en ocasiones, hacía la lectura muy tediosa, además de ser tanto la misma Marga, como los profesionales involucrados en la investigación, los que hacían un uso indistinto de estos términos.

Antes de seguir con la elaboración de la tesis doctoral, agradecer la ayuda recibida de todas aquellas personas que han colaborado en el desarrollo de este trabajo.

A *Marga*, la mediadora intercultural de la mano de la que hemos llevado a cabo esta indagación, por el tiempo que nos dedicó, por el interés que puso en la investigación y para que pueda, utilizando este trabajo como ejemplo, seguir adelante con su deseo de investigar y profundizar en los temas que tanto ama.

A todos los *docentes, orientadores y orientadoras, directores y directoras* de los cincos CEIP e IES con los que hemos colaborado y que se han sacrificado y quitado tiempo libre para dedicarnos muchos momentos, esenciales para la investigación.

A *Susana Fernández Larragueta*, por haber creído en mí siempre, por sus consejos, sus baños de realidad, sus ánimos, sus 'vacaciones' y sobre todo por haber sabido -ardua tarea- compaginar el ser directora de tesis y amiga a la vez.

A *Juan Fernández Sierra*, por creer en mí, por sus repetidas lecturas y consejos de experto; y por haber sabido luchar con mis infinitas dudas a la hora de redactar este trabajo en un idioma que, aun controlándolo ya casi, nos es el con el que he crecido y construido mis conocimientos hasta ahora.

A *Marie-Noëlle*, por haber estado allí siempre con una palabra de conforto y por haber sido mí ejemplo: No hay que ser española para acabar la tesis doctoral, sólo hay que seguir adelante y luchar.

A *José Juan Carrión Martínez*, que aunque no haya seguido de cerca este proceso de indagación, fue la primera persona de esta Universidad, que creyó en mí y que, en una mañana de enero allá por 2008, en una cafetería de esta casa, 'me tendió la mano' y me abrió las puertas para emprender este largo camino.

A *Ester Caparrós Martín* y *Gerardo Luis Santos Bocero*, por haber compartido conmigo –casualidades de la vida- el mismo periodo de tesis, los mismos miedos y agobios, y haberme proporcionado tranquilidad en momentos de crisis y risas en momentos serenos.

A todos mis compañeros del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería y del Departamento de Educación al que pertenezco hoy en día, por apoyarme en el desarrollo de este estudio y para compartir conmigo tantos conocimientos en estos años pasados juntos.

INTRODUZIONE

Sono arrivata in Spagna, parecchi anni fa, con una Laurea nuova di zecca ottenuta in una delle Università più prestigiose d'Europa, Bologna, sapendo un po' di spagnolo e con la cittadinanza italiana.

Tuttavia non fu come mi aspettavo. Dopo pochi giorni, iniziarono i problemi, le file eterne, perché mi assegnassero un codice fiscale, se stavo male era un problema farmi visitare da un medico, perché, al poliambulatorio, il mio nome non appariva nei registri, difficoltà e lunghe attese perché mi riconoscessero la mia Laurea…; e nel frattempo, facevo lavoretti saltuari, poco stabili, e, soprattutto, notavo l'impotenza di non poter spiegare alla gente quello che pensavo veramente, quello che provavo o volevo perché, nella nuova lingua, non possedevo con sicurezza ancora sufficienti vocaboli per farlo.

Dopo la realizzazione di una ricerca sugli alunni stranieri non europei, iniziai a capire meglio cosa provava un bambino, che, improvvisamente, si trovava a vivere in una nuova città, nella quale la gente non parlava la sua lingua, si comportava diversamente rispetto a com'era abituato e che credeva in un Dio diverso a quello in cui lui e la sua famiglia credevano; fu così che mi iscrissi al master "Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento", e dopo il superamento dello stesso, feci domanda per il Dottorato di Ricerca con il desiderio di proseguire a sviscerare l'argomento e cercare di trovare soluzioni a questo importantissimo problema, visto che, forse a causa della mia storia personale, mi sentivo particolarmente vicina a tutte quelle persone che, per un motivo o per l'altro, decidevano di abbandonare la propria patria.

Nello stesso anno, mi concessero "un'assegno di ricerca" della durata di quattro anni, associato ad un altro progetto di ricerca **(P08-SEJ-03848) "*Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas*"** coordinato dalla Dottoressa Susana Fernández Larragueta e sovvenzionato dalla **Junta de Andalucía e i Fondi Europei FEDER.**

Dopo aver cercato di far coincidere le mie preoccupazioni e gli obiettivi del progetto di ricerca, decisi, di comune accordo con la Dottoressa Susana Fernández Larragueta di approfondire il tema della mediazione interculturale –che fino al momento era stato poco analizzato– nelle scuole elementari e superiori, oltre al coordinamento interprofessionale tra mediatori e mediatrici interculturali e docenti, direttori e direttrici, orientatori e orientatrici nelle scuole.

Quattro anni dopo, siamo a presentare i risultati di questa ricerca, frutto di interminabili ore di lavoro, momenti felici e altri meno, gioie e delusioni,etc.

Segnatamente il volume è suddiviso in due parti: una rassegna letteraria, nella quale presentiamo la teoria relazionata con il lavoro svolto e il report della ricerca. Qui di seguito presentiamo questa suddivisione in modo più dettagliato.

Parte 1: Parte teorica

Nella *prima parte*, facendo riferimento a numerosi articolo teorici, presentiamo una rassegna letteraria, volta a definire quale epistemologia, il problema che sta all'origine della ricerca e come si è pervenuti ad individuare tale

problema, pedagogicamente significativo; in altre parole, la cultura di ricerca assunta come riferimento, in modo tale che il lettore possa rifarsi ad essa, durante la lettura del report della ricerca naturalista.

Da una parte, definiamo le problematiche socio-politico-culturali, con cui la pedagogía é chiamata a confrontarsi. Fanno seguito alcune precisazioni concettuali e semantiche, grazie alle quali riflettiamo in modo critico e in prospettiva epistemologica, sulla società postmoderna, sul concetto di globalizzazione, sulle migrazioni attuali e sul difficile rapporto esistente tra la società attuale e il discorso dell'incontro di culture, poiché le culture sono realtà dinamiche, che faticano ad essere rinchiuse in concetti riduttivi. Riflettiamo, anche, su come tutto quello, che fin qui abbiamo detto, influisce nelle scuole, che sono state gli scenari della ricerca effettuata e qui presentata e su come la collaborazione di docenti, direttori, psicopedagogisti e maestri di appoggio influisce nella costruzione di una scuola inclusiva.

Dall'altra, riflettiamo sulla mediazione interculturale e sulla necessità di ridefinire le proposte esistenti per la gestione di difficoltà e conflitti tra culture. Attraverso un itinerario letterario, ripercorriamo i momenti, che questa professione ha attraversato, i distinti significati legati alla tipología situazionale del conflitto, i modelli che l'hanno definita negli anni e i valori pedagogici che incarna, in prospettiva ontologica ed epistemologica.

Parte 2: Il Report della ricerca naturalista

La seconda parte pone al centro dell'attenzione la ricerca svolta e si compone di cinque sezioni, nelle quali si presenta il report, dall'esplicitazione del problema da cui si è generata la ricerca, passando per la presentazione delle scelte paradigmatiche e metodologiche, arrivando alle azioni epistemiche, adottate per rendere esplicito il processo evolutivo della ricerca; l'analisi e l'interpretazione dei dati e le conclusioni.

Nella prima sezione spieghiamo le motivazioni della ricerca, il "setting" naturale in cui è stata svolta e fissiamo il significato, il paradigma di riferimento, i metodi ritenuti più efficaci per cogliere l'essenza del tema centrale della ricerca stessa, l'analisi dei dati e la formulazione induttiva di teorie.

Nella seconda, analizziamo l'apparato legislativo della mediazione interculturale, in contesti scolastici: come si manifesta l'effetto dell' Organizzazione non Governativa (ONG) per cui lavora Marga[2], la concezione epistèmica dell'azione della mediatrice e la mappa concettuale attraverso cui Marga definisce il suo essere professionale nel mondo.

Nella terza, analizziamo gli elementi strutturali e relazionali che inibiscono e si sviluppano nel contesto naturale della ricerca. Affrontiamo una riflessione, da un lato sulle scuole, come luogo ove prende vita la ricerca, e dall'altro sul coordinamento interprofessionale, che si evidenzia tra mediatori e mediatrici, direttori e direttrici, orientatori e orientatrici e docenti.

[2] Marga é "l'alias "che abbiamo dato alla mediatrice interculturale per non rivelare il suo vero nome.

Nella quarta, procediamo ad una descrizione minuziosa di ciò che la mediatrice fa nelle aule con gli alunni e fuori dalle stesse, con le famiglie straniere, intese come luogo di incontro tra tradizione e modernità.

Nella quinta, presentiamo una serie d'idee o riflessioni pedagogiche attorno a cui si é sviluppato il processo di ricerca, fondamentalmente relazionate con la pratica della mediatrice interculturale; la percezione che questa ha della mediazione; cosa pensano di questa professione docenti, orientatori e direttori e il tipo di coordinamento interprofessionale che abbiamo osservato.

Prima di continuare con la stesura di questa tesi, dobbiamo avvertire il lettore che ci siamo decantati per l'uso del maschile genérico per redattare il report, visto che, quando abbiamo iniziato a scrivere, ci siamo resi conto del fatto che visibilizzare sempre il maschile e il femminile, soprattutto quando sono nomi che si ripetono in molte occasioni –professori e professoresse, orientatori e orientatrici, direttori e direttrici, etc.-, rende sia la scrittura che la lettura un continuo susseguirsi di ripetizioni.

Inoltre, anche se nella parte dedicata alla teoría abbiamo risaltato la differenza che esiste tra la mediazione e la mediazione interculturale, nella stesura del report non abbiamo mantenuto questa forma di riferirci alla stessa. Questa decisione é nata dal fatto che, da una parte, la lettura diventava tediosa al ripetersi molte volte la parola interculturale; e dall'altra, la stessa mediatrice interculturale si riferiva a se stessa semplicemente como mediatrice.

PARTE I

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

POSTMODERNIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA

1.1 La era postmoderna: cambios y confines líquidos

Plasmado en los años cincuenta, el término postmoderno no se ha impuesto en el panorama social hasta finales de los años setenta cuando no sólo se ha empezado a hablar de sociedad postmoderna sino que también se ha extendido el uso del sufijo post, entendido como la renovación y la superación de las formas sociales tradicionales, con la aparición de términos como pos-industrial, pos-democrático, pos-materialista, etc.

Esta proliferación de términos que utilizaban el sufijo post abarcando diversos ámbitos sociales -la historicidad, la actitud filosófica, el arte, entre otras-, deja claro que en nuestra sociedad se está dando lo que Lyotard (2004:10) define como "*la incredulidad de los metarrelatos*", entendidos éstos como aquellas narraciones que "*se expanden por todas las culturas y tratan de dar una visión coherente e integrada de la realidad social, tales como la emancipación de la razón, las doctrinas religiosas, el espíritu científico y tecnocrático del capitalismo o los grandes ideales socialistas*" (Aguila Soto, 2005:23).

Estudiosos de distintas disciplinas (Baumann, 2003, 2005, 2008; Beck y Beck–Gernsheim, 2003; Lipovetsky, 2003; Morin, Ciurana y Motta, 2003; Giddens, 2007; Latouche, 2011) coinciden sobre la dificultad de proporcionar una definición univoca de la postmodernidad, clara e indudable y se refieren a la sociedad en la que vivimos con distintos términos como sociedad del riesgo (Beck y Beck -Gernsheim, 2003); sociedad postmoralista (Lipovetsky, 2003); edad global (Giddens, 2007); era planetaria (Morin, Ciurana y Motta, 2003);

anarcocapitalismo o mundo reducido al mercado (Latouche, 2011).

Baumann (2003) define la sociedad en la que vivimos, con términos como la "*sociedad de la incertidumbre*", "*modernidad liquida*", "*sociedad individualista*" subrayando el rechazo a las ideas y valores universales ligados a la verdad absoluta y a la razón única que identifican la etapa anterior, la modernidad, a favor de la existencia de múltiples verdades y razones.

Con la disolución de horizontes axiológicos definidos, se evidencia algo que caracteriza claramente nuestro tiempo: la desaparición paulatina de la razón entendida como razón absoluta, la capitulación de una sociedad que construía su desarrollo sobre la agricultura y la industria, a favor de una ética del consumo en la que el sujeto se valora en función de lo que compra y de lo que cree necesitar, el eclipse de los valores colectivos sacrificales y la exaltación del deseo, la felicidad y el bienestar individual frente a la abnegación, y el oscilar de las identidades que ahora se reconstruyen en función del *aquí y ahora*. El mismo Bauman (2005:13) afirma también que "*el mundo que nos rodea está formado por fragmentos escasamente coordinados, mientras que nuestras vidas están formadas por un sinfín de episodios unidos entre ellos*".

Siguiendo esta línea, quizás por metonimia, el mismo término postmoderno ha llegado a identificar la época en la que estos valores se han transformado en fundamentales haciendo que, con el término postmodernidad, se identifique a la época actual, la época en la que ahora vivimos. Una época en la que el modelo económico posindustrial de Bell (1976) se hace realidad; en la que el concepto economicista neoliberal se ha impuesto y que

Mandel (1972: 402) describía, adelantándose a los tiempos, como "*la tercera edad del capitalismo*".

Estas trasformaciones, que todos estamos viviendo, provocan una "*licuefacción de las estructuras sociales*" (Baumann, 2003:59), fracturan los tiempos y los espacios comunitarios, se ramifican en el estructurarse y desestructurarse de la subjetividad. Anulando los límites y los confines, se problematiza de forma significativa la construcción de la identidad, de la pertenencia y de las organizaciones relacionales, regulando por consiguiente las cuestiones de la intimidad y la construcción de la relación individuo-comunidad, sobre la base de una nueva moral postmodernista en la que todos esos imperativos morales individuales que dominaban anteriormente "*se han metamorfoseado en opciones libres, en derechos individuales…*" (Lipovetsky, 2003:39).

1.1.1 Cambios sociales, cambios estructurales

Como diría Castells Oliván (1997), nos encontramos frente a lo se puede definir como un cambio de época más que como una época de cambios.

Como veníamos diciendo, las sociedades posmodernas contemporáneas están caracterizadas por la globalización de los intercambios económicos y por la fluidez de los procesos de producción, tanto que obligan a los ciudadanos a enfrentarse a nuevos desafíos y nuevas incertidumbres (Pérez Gómez, 2004).

Este cambio, lleva consigo una serie de elementos que influyen en la socialización del individuo posmoderno, como consecuencia de las transformaciones en los tres ámbitos fundamentales de la vida social: el ámbito de la producción/consumo (economía), el ámbito del poder

(política) y el ámbito de la experiencia cotidiana (social y cultural).

Desde el punto de vista económico, nos encontramos frente a una sociedad en que las fuentes principales de productividad y poder ya no están en las fuerzas físicas sino en el conocimiento y dónde "*el trabajo no cualificado y las materias primas dejan de ser estratégicas en la nueva economía"* (Castells Oliván, 1997:50). La información y su intercambio son las que cobran valor como mercancía más que los recursos reales, siendo cada vez mayor la producción de bienes intangibles que circulan a través de sistemas virtuales. La cultura de la información se transforma a su vez en una mercancía y, "*la distinta posición de los individuos respeto a la información define sus posibilidades productivas, sociales y culturales incluso hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no son capaces de entender y procesar la información"* (Pérez Gómez, 2004: 58). La información se ha convertido en el elemento sustantivo de la cultura actual y, por eso, concreta las capacidades productivas, sociales y culturales de los individuos, que corren el riesgo de exclusión social.

En el ámbito de las estructuras de poder, el predominio de la economía sobre la política, ha restringido los grados de toma de decisiones de los gobiernos nacionales que se han convertido en supervisores de decisiones tomadas por organizaciones multi y supraestatales o supranacionales con capacidad de decisión. Aumenta la participación política no convencional y estamos frente a la debilitación de las instancias representativas de carácter internacional como, por ejemplo, la ONU (Pérez Gómez, 2004).

En cuanto a la perspectiva social y cultural, el panorama es heterogéneo. Esta nueva época supone una ruptura con los pilares básicos sobre los que se edificó la modernidad y

un incremento acelerado y exponencial de los estímulos sociales, la multiplicidad y la aceleraciones de realidades y discursos, que acarrean lo que Gergen (1992:223) denomina *saturación social del yo*[3]*,* con la consiguiente fragmentación del mismo y su pérdida de identidad.

Decir también que, quizás, una de las manifestaciones más reconfortantes de la pluralidad y tolerancia que conviven en el escenario de esta nueva sociedad que vamos poco a poco dibujando, es justamente la revalorización de movimientos alternativos entre los cuales cabe destacar el feminismo y el ecologismo, debido a lo que Lipovetsky (2003: 42) define como "*paradoja de la era posmoralista",* haciendo referencia a la tendencia según la que, cuanto más se manifiestan los deseos de autonomía individual, "*más se impulsan y estimulan desde el exterior las acciones morales de generosidad*".

Así mismo, el cambio paulatino del papel de la mujer en la sociedad y en las familias tiene repercusiones importantes en la construcción social, ya que se van presentando cada vez más cambios sustanciales debidos justamente a este cambio de rol. A pesar de la desigualdad que provoca la economía mercantil, su flexibilidad y pluralidad, se abren espacios para la incorporación de la mujer al escenario social y para que en la sociedad se produzcan cada vez más cambios.

De la misma forma, la conciencia hacia lo ecológico se hace cada día más fuerte, debido fundamentalmente a la

[3]El incremento acelerado de estímulos sociales provoca cambios tanto en nuestras experiencias como en nuestras concepciones, además de una cierta perplejidad ante la multiplicidad de realidades y discursos a los que, día a día, nos enfrentamos. Nuestra saturación social, ha llegado a ser tan intensa que hemos acabado asumiendo las personalidades y valores de aquellos con quienes nos comunicamos, con el consiguiente deterioro de nuestro sentido de la verdad objetiva.

toma de conciencia de los individuos de las repercusiones y amenazas que engendra el desarrollo de la técnica, cuando ésta pone en peligro la supervivencia del planeta, ya que la misma pérdida de confianza en las verdades absolutas, de la que hablábamos anteriormente, hace posible que se llegue, individual y colectivamente, a poner en duda un gran mito histórico como el progreso.

1.1.2 El fenómeno migratorio

Uno de los reflejos de todas las contradicciones y posibilidades propias de esta época es el fenómeno de la migración. Aunque el hombre haya sido migrante desde siempre[4], la globalización ha acelerado en un corto periodo de tiempo este fenómeno. El cambio sustancial que se ha producido en el acceso a la comunicación, ha cambiado la perspectiva del que vive lejos y que busca la forma de escapar de lugares inhóspitos, debido fundamentalmente al deterioro de las condiciones económicas, políticas y medioambientales de esta época. Este ciudadano, tiene acceso ahora a una información que, aunque fragmentada y en ocasiones engañosa, convierte a otros lugares, por lo menos simbólicamente, en más cercanos y accesibles.

Desde mitad del siglo XIX, se ha recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el derecho a la libre circulación y a la emigración[5] como algo que deriva de la propia concepción del hombre como ser racional y libre, especialmente en las sociedades

[4] Si nos remitimos a los estudios de paleontología, arqueología, lingüística histórica y genética (Cavalli Sforza, 1993) el origen único de la humanidad se encontraría entre África meridional, África oriental y el vecino Oriente y esto hace inevitablemente de él un animal nómada que se mueve en función del entorno y de las posibilidades que éste ofrece.

[5] Artículo 13 de la Declaración de los Derechos Humanos: 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

occidentales. Sin embargo, este derecho no se ha ido concretando a la hora de acoger al sujeto migrante, debido fundamentalmente a elementos de reconocimiento de derechos sociales e intereses económicos que influyen, cada vez más, en la construcción del pensamiento social.

En nuestro país, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el fenómeno migratorio ha evolucionado y cambiado su naturaleza, sobre todo debido a que a mitad de los años ochenta, España deja de ser un país de emigrantes para pasar a ser un país de inmigrantes, así como les pasa a países cercanos como Italia, Portugal y Grecia (Colectivo IOE, 2003).

Al analizar la evolución de los flujos de población extranjera hacia España desde la década de los sesenta, podemos decir, en línea con la clasificación que de ello hace el Colectivo IOE (2003), que se han registrado tres distintas fases:

- En la primera, que abarca la década de los sesenta, durante el quinquenio 1962-67, el número de residentes extranjeros en España se incrementa en un promedio de 12,9% anual.
- En la segunda, que abarca el periodo entre 1980 y 1996, la media de incremento se sitúa en 11,5% anual, un nivel algo inferior al de la primera fase.
- En la tercera, que comienza en 1996 y continúa fundamentalmente hasta el día de hoy, se experimenta un período de mayor incremento de la inmigración extranjera, que crece en torno al 21,3% por año. Esta última fase parece anunciar el inicio de un nuevo ciclo, en el que la inmigración se convierte en uno de los rasgos más destacados de la estructura social española.

Para entender algo más estas tres fases, es necesario contextualizarlas social y políticamente en los periodos históricos en las que se han desarrollado. Tres son los claramente diferenciados en la historia de España.

El primero, que abarca la década de los sesenta y fundamentalmente los cincos años comprendidos entre 1962 y 1967, se caracteriza por la salida de españoles hacia Europa durante el período del *desarrollismo* (Ajá et al., 1999: 28), cuando los gobiernos franquistas abandonan el modelo económico autárquico de la posguerra definido por un ideal de autoabastecimiento donde el comercio con otros países es prácticamente inexistente, en detrimento de otro de crecimiento dependiente, caracterizado por una mayor apertura comercial al exterior y un fortalecimiento del desarrollo del país. Dicha época se define por las migraciones del campo a la ciudad, la emigración hacia Europa, la industrialización y un cierto desarrollo de las obras de equipamiento e infraestructuras internas. Los extranjeros que llegan a España tienen orígenes y destinos diferentes.

Por un lado, en la primera mitad del período crece notablemente el flujo procedente del llamado tercer mundo, especialmente de Marruecos, situándose en un 18,6% anual y caracterizándose por personas que llegan a trabajar en el sector de la construcción y en pequeñas industrias (Colectivo IOE, 2003).

Por otro, en los últimos años de este periodo, se incrementa la llegada de ciudadanos del llamado Primer Mundo, casi siempre europeos jubilados, que vienen atraídos por la naciente "*oferta de servicios turísticos, las ventajas climáticas y las diferencias favorables de renta entre sus países de origen y España*" (Ibíd.:21). En todo caso, este periodo se caracteriza por cifras modestas: de los

75.000 residentes extranjeros en 1962 se pasa a algo menos de 150.000 inmigrantes en 1970 (Ibíd.) en todo el territorio español.

El segundo, comienza a partir de los años ochenta. En este periodo, se empieza a hablar de España como país de inmigración (Colectivo IOE), pero es también cuando la llegada de los inmigrantes empieza a asumir características diferentes. Si la que viven los inmigrantes en la Europa próspera tras la posguerra, es una situación caracterizada por la demanda masiva de mano de obra para la industria y los servicios, en una fase de crecimiento del empleo público y el auge de las organizaciones obreras en toda Europa; el modelo social que empieza a dibujarse en España en los ochenta y que acaba caracterizando estas últimas décadas entre el final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, destaca por una creciente polarización social y la precarización de un importante sector de la población, tanto que ahora el empleo crece –en gran media- en sectores caracterizados por la informalidad y/o la temporalidad.

Por otra parte, el ingreso de España en la Unión Europea y la perspectiva de la libre circulación de ciudadanos comunitarios, facilita la llegada de residentes de esa procedencia, a la vez que se implantan restricciones para la llegada de personas de procedencia no-comunitaria. Este periodo se caracteriza por cifras algo superiores al anterior y por una subida mayor entre el 1980 -en el que 182.045 eran los residentes extranjeros en España- y el 1998 -año en el que las cifras oficiales fijan en 719.647 el número de inmigrantes residentes-.

El tercero empieza con el comienzo del nuevo siglo. Alrededor del año 2000, España es oficialmente un país receptor de inmigración (Colectivo IOE, 2003), por primera

vez se supera el millón de extranjeros residentes en España y se empieza a tratar temas que política y socialmente problematizan al extranjero: la integración del inmigrante, los desafíos de la sociedad, las nuevas culturas y sus diferencias. En este periodo, concurren fundamentalmente dos fenómenos complejos, por un lado, la consolidación de las redes migratorias tiene como primer efecto el incremento y la diversificación del flujo migratorio, tanto en la distribución geográfica del mismo, como a través de la reunificación familiar y de la presencia, por primera vez, de inmigrantes de segunda generación; por otro, empiezan las reivindicaciones de los extranjeros para la mejora de sus condiciones laborales y de vida, pero sobre todo en relación a la regulación de los papeles que los legitiman como ciudadanos españoles.

A su vez, en este periodo, se suceden dos fases que definen significativamente el fenómeno migratorio en nuestro país: un aumento exponencial de inmigrantes entre el año 2000 en el que sólo 923.879[6] son los extranjeros residentes en España y el 2010 en el que pasan a ser 5.747.734, y una ligera bajada en el número de residentes desde el 2010 hasta el día hoy. A principios de 2013 las cifras oficiales registran un descenso del número de residentes extranjeros en España, fijándolos en 5.520.133. Este descenso está provocado fundamentalmente por la crisis económica que afecta a España en los últimos años.

1.1.3 La cultura: del funcionalismo al relativismo cultural

La creciente complejidad y heterogeneidad de las relaciones sociales y de las prácticas culturales, nos hace

[6] Este dato numérico, así como los que se visualizan a continuación, se han recopilado a partir de los informes oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE).

reflexionar sobre el significado del término cultura, al ser éste un término polisémico con múltiples facetas y que, el hacer hincapié en una o en otra de ellas, puede acarrear distintas formas políticas y sociales de entender el mismo fenómeno migratorio.

Revisando la literatura nos encontramos con múltiples definiciones de cultura, como podemos ver en el siguiente cuadro.

Autor	Definición
Cuche (1999: 10)	"*El término cultura proviene del latín cultus que a su vez deriva de la voz colere que significa cuidado del campo o del ganado. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para designar una parcela cultivada, y tres siglos más tarde había cambiado su sentido como estado de una cosa, al de la acción: el cultivo de la tierra o el cuidado del ganado".*
Rousseau (1754:156)	"*La cultura es un fenómeno distintivo de los seres humanos, que los coloca en una posición diferente a la del resto de animales. La cultura es el conjunto de los conocimientos y saberes acumulados por la humanidad a lo largo de sus milenios de historia. En tanto una característica universal, el vocablo se emplea en número singular, puesto que se encuentra en todas las sociedades sin distinción de etnias, ubicación geográfica o momento histórico".*
Tyler (1995:29)	*"...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre".*
Boas (1964:184)	*"incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales en una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres".*
Malinowski (1931cit. por Kahan, 1975:126)	*"es la herencia social (…) Es una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan su adaptación al medio ambiente. La cultura es un todo integrado".*
Constitución dogmática Gaudium et spes (1965, 53)	*"Con la palabra cultura se indica, en sentido general, todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales; procura someter el mismo orbe terrestre con su conocimiento y trabajo; hace más humana la vida social, tanto en la familia como en toda la sociedad civil, mediante el progreso de las costumbres e instituciones; finalmente, a través del tiempo expresa, comunica y conserva en sus obras grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho a muchos, e incluso a todo el género humano".*

White (cit. Por Thomson 2002:195)	*«La cultura es la clase de cosas y acontecimientos que dependen del simbolizar, ideas, creencias, actitudes, sentimientos, actos, pautas de conducta, costumbres, códigos, instituciones, obras de arte, … etc.”*
Geertz (1995: 57)	“*La cultura es un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolo, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de los cuales los hombres omunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida”.*
Goodenough (1971:36)	*“es aquello que realmente necesitamos saber o creer en una determinada sociedad de manera que podamos proceder de una forma que sea aceptable para los miembros de esa sociedad. Es más bien la forma que tienen las cosas en la mente de la población y los modelos de la misma para percibirlas, relacionarlas e interpretarlas”.*
Hall (1998:73)	*“la cultura es el conjunto de descripciones disponibles con que las sociedades dan sentido y reflexionan acerca de sus experiencias comunes, es un iceberg, ya que engloba la conducta, creencias y valores de nuestra propia cultura”.*
Plog y Bates (1980:19)	“*quienes definen la cultura como el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje*”.
Sáez Alonso (2006:865)	“*La cultura es el filtro a través del cual percibimos la realidad. Es el color de las gafas con el que miramos el mundo, lo interpretamos y con el que nos relacionamos. La cultura no es solamente conducta aprendida, es también un determinado modo de interpretación de la realidad. La cultura da sentido a la realidad. No es estática y, si se encierra en sí misma, más empobrecida queda esa cultura. Se transmite entre otros medios, a través del lenguaje, de los símbolos y de los rituales sociales*”.
Pérez Gómez, 2008: 16)	“*conjunto de significados y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado*”.
Abdallah-Pretceille (2001: 6)	*“La cultura es el resultado de negociaciones continuas con el mundo exterior, negociaciones a través de las que se establece un horizonte, una identidad que no se puede definir más que como una creación continua”.*

Cuadro 1. Definiciones de cultura

Aunque podríamos utilizar numerosos elementos para el análisis de estas definiciones, empezando por las primeras eminentemente descriptivas de Tyler, pasando por las culturalistas de Boas, las funcionalistas de Malinowski y las moralistas de la Iglesia Católica, y llegando a las interpretaciones simbolistas de Geertz y White, así como a las más recientes de Abdallah-Pretceille, Sáez Alonso y Pérez Gómez, lo que nos interesa subrayar, es que el matiz diferencial entre todas ellas, más allá de las influencias evolutivas que las componen, es el carácter estático o dinámico que les subyace.

A las definiciones de cultura de Rousseau, Tyler, Boas, Malinowski, Thomson, Geertz, Goodenough, Hall, Plog y Bates subyace un carácter estático de la misma, ya que todas ellas determinan dicho término como definitorio del ser humano. Consideran a la cultura como algo ya dado, hecho, definitivo que define al hombre en razón de dónde ha nacido y de la transmisión que de la misma hace su grupo cultural de referencia; mientras que a las definiciones de Abdallah-Preitchelle, Saéz Alonso y Pérez Gómez, subyace un carácter dinámico de la cultura, ya que ésta se entiende como algo cambiante que no pertenece al hombre en razón de su nacimiento sino que cada individuo, en menor o mayor medida, manipula y reconstruye en función de su individualidad y del contexto en el que se desenvuelve.

Entre todas ellas, nos identificamos mayoritariamente con las definiciones de cultura que proporcionan Abdallah-Preitceille (2001), Sáez Alonso (2006) y Pérez Gómez (2008), ya que compartimos el carácter dinámico que subyace. Consideramos que las culturas no son homogéneas y que las diferencias culturales, no pueden reducirse a una mera contraposición de grupos y subgrupos aparentemente

uniformes, sino que cada persona entiende y manifiesta su propia cultura de manera diferente debido a que cada uno de nosotros por un lado, define su identidad en función de los elementos culturales que comparte con un grupo de referencia, y por otro, modifica y/o adapta algunos elementos de su identidad en función de su relación con el contexto, la edad, los intereses, etc.

En esta línea es importante también mencionar dos términos estrechamente relacionados con los conceptos de cultura así como los venimos analizando: etnocentrismo y relativismo cultural. Cuando se habla de etnocentrismo se hace referencia a un pensamiento según el cual existen culturas que se sitúan jerárquicamente por encima de otras, ya que una de ella, generalmente la occidental, es la superior; mientras que cuando hablamos de relativismo cultural, nos referimos a la actitud o al punto de vista según el que se analiza el mundo de acuerdo con los parámetros propios de cada cultura. La filosofía que subyace, defiende la validez y la riqueza de todo sistema cultural y niega cualquier valoración absolutista moral o ética de los mismos. A pesar de parecer término antagónicos que se sustentan en aspectos diferentes del sustantivo cultura, ya que el relativismo cultural rechaza la idea funcionalista según la que los otros pertenecen a sub-culturas inferiores e introduce el concepto de pluralismo cultural; a ambos subyace una idea estática y acrítica de la realidad y de la cultura (Jordan, 1996), ya que la perspectiva del relativismo cultural, también admite que todos los rasgos culturales, incluyendo aquellos aspectos que atentan contra los derechos humanos, se den por comprendidos dentro del marco de la comunidad en la que se presentan, haciendo que no podamos posicionarnos ni en extremo ni en otro del continuum que éstos crean y tengamos que optar por un punto intermedio entre ambos,

apostando una vez más por posicionarnos en una perspectiva crítica y dinámica de las culturas.

El concepto cultura, subyace a su vez a otros términos con los que definimos nuestra sociedad como: multicultural, intercultural y transcultural. Como esto no siempre queda claro, y erróneamente hacemos socialmente un uso indistinto sobre todo de dos de ellos, multi e interculturalidad, a continuación vamos a analizarlos en relación tanto a qué definen, como al concepto de cultura sobre el que se construyen.

1.1.3.1 Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad

Existen dos grandes marcos de referencias desde los que entender la cultura y que acaban definiendo también la forma de entender la diversidad cultural de la sociedad y los tres términos en los que ahora vamos a profundizar: la cultura entendida como una realidad estática y la misma entendida como dinámica.

Cuando definimos la sociedad como multicultural, además de describir "*la existencia de varias culturas diferentes*" (Hidalgo Hernández, 2005: 78), estamos afirmando que los individuos que la componen o que la conforman, pertenecen a grupos culturales diferenciados a los que estamos etiquetando como estáticos, ya que planteamos que éstos existen cada uno con su cultura y que no hay conexión entre ellos ni se producen cambios al entrar en contacto los unos con los otros. Desde esta perspectiva interpretativa, se subraya a su vez, lo que acerca de la cultura veníamos diciendo, es decir que la cultura tiene un carácter estático y no dinámico ya que esta definición de la "cultura como objeto" da pie y retroalimenta una visión compartimentalizada de la sociedad, en la que

cada individuo, como portador de rasgos esenciales inalterables, se encuentra recluido en su propia cultura, entendida como un espacio cerrado.

Cuando hablamos de interculturalidad, lo que planteamos es la posibilidad de que esos grupos e individuos interactúen entre ellos, entren en contacto y dialoguen, llegando a "*la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas*" (Hidalgo Hernández, 2005: 78), y poniendo sobre la mesa un concepto de cultura a la vez estático y dinámico: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; mientras que se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la multiculturalidad que es social.

Mientras que en las décadas de los 60 y 70, parecía suficiente el uso del término multicultural para reflexionar acerca de la pluralidad cultural de la sociedad, de forma paulatina, varios autores (Provansal, 2002; Fornet-Betancourt, 2003; Tubino, 2004; Pulido Moyano, 2008; Tellez Muñoz, 2008; Álvarez González, 2011) han ido evidenciando que el término multicultural, tan sólo podía describir una situación social estática, es decir, el hecho de que coexistan en un estado personas que provienen de distintos lugares, justificando así la aparición de la noción de interculturalidad que, como dicen Malgesini Rey y Gímenez Romero (2000: 251) "*introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas, un buen antídoto contra esencialismo, etnicismos estrechos y demás enfermedades sociales derivadas de los peores instintos*

tribales que debiéramos de haber perdido años atrás pero que lamentablemente perduran".

Para finalizar con estos tres términos, cuando definimos la sociedad como transcultural entendemos la cultura esencialmente dinámica, ya que esta perspectiva, parte de la idea de que todos somos personas y no grupos estáticos (multiculturalidad) o grupos caracterizados por la posibilidad de integrarse con otros (interculturalidad), y como tales, cuando nos encontramos con otros individuos que manejan unos rasgos culturales distintos, ya no tenemos la necesidad de verlos como diferentes de los nuestros ni hacer un esfuerzo para comprenderlos, puesto que sólo tomamos como referencia global unos valores universales que existen más allá de la raza, la etnia e incluso, las religiones. En esta línea la transculturalidad es "*un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción, es decir, que si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez, por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la Humanidad*" (Hidalgo Hernández, 2005:79).

Al analizar la realidad social distintos autores (Malgesini Rey y Giménez Romero, 2000; Schmelkes, 2001; Hidalgo Hernández, 2005) afirman que a pesar de plantearse la opción de la transculturalidad todavía ésta no define a las sociedades actuales, a los proyectos sociopolíticos o a las relaciones sociales que se establecen entre las personas autóctonas e inmigrantes, fundamentalmente debido a que las personas siguen

pensando en el término cultura entendido como algo estático ya dado (Hernández Sacristán, 2003), tanto que las interacciones entre grupos o individuos, pueden darse en condiciones de etnocentrismo enmascarado, es decir, desarrollarse desde asimetrías de poder que, aunque planteen la integración y el sincretismo, discriminan unas culturas hacia otras.

Para entender esta dualidad entre las formas de describir las interacciones sociales y la forma en la que finalmente se llevan a cabo, es interesante hacer un paréntesis y dar un paso atrás para analizar la visión que Zimmermann (1997) proporciona del término interculturalidad y de las facetas que los componen y definen: el sentido descriptivo-crítico y el político pedagógico del término.

En el sentido descriptivo-crítico, el término interculturalidad se usa para definir a sociedades en las que dos o más grupos étnicos conviven y comparten unos espacios sociales, dando pie tanto a relaciones conflictivas como a uniones enriquecedoras para ambas partes. Mientras que en el sentido político pedagógico, dicho término define el conjunto de actividades y disposiciones promulgadas con el objetivo de aplacar los conflictos y potenciar el encuentro, contribuyendo al entendimiento del *Otro,* al respeto del derecho que todos tienen de vivir según los rasgos culturales que consideran más afines a su persona, pero también como un conjunto de principios antirracistas y antisegregacionistas.

Las políticas sociales hodiernas así como las visiones simplistas de la cultura, todavía no han llegado a lograr los objetivos que plantea la visión político-pedagógica, y por ello, a pesar de encontrarnos con múltiples indicaciones sobre los encuentros culturales y su desarrollo, así como

con formas más inclusivas de pensarlos como la transculturalidad, dichos encuentros culturales se siguen dando bajo la perspectiva de lo que, hace poca líneas, definíamos como etnocentrismo enmascarado o cómo, afirman Malgesini Rey y Giménez Romero (2000:258), no podemos perder de vista que el desarrollo de la interacción humanas que fomenta el término interculturalidad se produce "*casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales*".

1.2 El papel de la escuela ante la diversidad cultural

Paralelamente a lo que ha pasado en la sociedad en general en las últimas décadas, la realidad escolar ha vivido un cambio importante ya que el número de alumnos inmigrantes ha aumentado exponencialmente. Si en 1995 había un total de 57.000 alumnos con nacionalidad no española en nuestras escuelas, a principio de 2013 éstos son 755.156.

Hasta fechas muy próximas la escuela española ha dado poca cabida en su currículo y estrategias pedagógicas a las múltiples diversidades que atraviesan a la sociedad, como, entre otras: a las diferencias entre campo y ciudad, entre hombres y mujeres, el centralismo y las nacionalidades, la lengua única y las lenguas propias de determinados territorios, los payos y los gitanos, etc. (Colectivo IOE, 2005). Cuando estas realidades no se han negado o reprimido, se han implementado estrategias de asimilación, para que los miembros de los grupos 'diferentes' se adaptaran sin más a las normas del colectivo dominante, aun sin ser el grupo dominante siempre mayoritario en términos numéricos, ya que en palabras de Torres Santomé (2008:86) "*la diversidad del alumnado no*

encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate".

Sin embargo, las características específicas de la sociedad española actual han hecho que estas diferencias culturales se hagan más visibles a raíz de la llegada del alumnado inmigrante, y si efectivamente, este nuevo aporte demográfico introduce elementos de diversidad en las aulas, fundamentalmente lingüísticos y religiosos, desde la literatura que ha profundizado en esta temática (Aguado Odina, 1999; Colectivo IOE, 2003, 2005; Ortiz Cobo, 2008; Torres Santomé, 2008), se considera que éste no debe ser el único referente a la hora de pensar en la atención a la diversidad sociocultural en las aulas, debido a que:

- La diversidad en las aulas no es un fenómeno que viene de fuera circunstancial al aumento de la población inmigrante que podría ser limitado restringiendo la llegada de nuevos "extranjeros"; aún sin inmigración, el sistema escolar debe poder atender adecuadamente las diversidades existentes entre el alumnado, considerándole como individuo y miembro de un grupo heterogéneo frente a la homogeneización cultural del mismo "*para garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social*" (Torres Santomé, 2008).
- La etiqueta de alumnado extranjero o hijo de inmigrante es una simplificación reductiva, que

circunscribe la compleja realidad de niños de diversos orígenes a un único factor que generalmente sirve, tan sólo, para marginarlos: la procedencia foránea (Ortiz Cobo, 2008). Los niños y jóvenes extranjeros son también, plurales y distintos y comprender esta realidad es clave para captar la diversidad existente entre el alumnado y proporcionar desde la escuela una educación holística y de calidad.

- El proceso migratorio es algo que se está todavía produciendo. Por ello, el debate en España no se ciñe a la diversidad que han aportado flujos migratorios anteriores, sino que se ve constantemente modificado por la llegada continua de nuevos alumnos procedentes de la inmigración. Esto provoca que el debate alrededor de la atención a la diversidad en las escuelas, sufra un doble desplazamiento: primero, el conjunto de las diversidades se limita al fenómeno migratorio; y segundo, éste queda circunscrito a los recién llegados que se incorporan a nuestro sistema educativo (Colectivo IOE, 2005).

Por todo ello, adaptar y repensar la escuela para atender a las necesidades del alumnado, adecuar la educación a la realidad actual que vivimos, no desde la selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización utópica, sino para la atención y el respeto a la diversidad, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, que integre y acerque, desde el conocimiento y la interacción a todos los alumnos, es el reto actual de la escuela y de los profesionales que la conforman (Muntaner Guasp, 2000).

Sin embargo, esto implica muchos cambios, repensar las instituciones en su conjunto y replantear, entre otros, el curriculum, los contenidos del mismo, así como las

relaciones de poder y legitimación de las diferencias que subyacen a ellos.

1.2.1 El curriculum, para la inclusión cultural

Cuando hablamos de curriculum, hablamos de un término polisémico que engloba la posibilidad de muchas interpretaciones y, a su vez, la confusión que éstas provocan a la hora de reflexionar acerca del mismo.

Para nosotros, más allá de las distintas definiciones que del mismo podemos encontrar, es importante considerar en cualquier conceptualización del mismo, una serie de elementos, a saber:

- El estudio del curriculum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, para poder modificar aquellos elementos excluyentes.
- Se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, que pertenece a una sociedad concreta, seleccionado de acuerdo a las fuerzas dominantes en ella con capacidad además de reproducir e incidir en esa misma sociedad.
- El curriclum es un campo donde interaccionan las ideas y las prácticas, y éstas influyen la una en la otra.
- Al ser un proyecto culturalmente elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es necesario considerarlo flexible para que los profesionales intervengan en él y lo adapten al contexto en el que desarrollan su labor.

Asimismo, compartimos con Gimeno Sacristán (2008: 149-150) la idea que plantea al decir que el curriculum es "*un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos,*

agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mimos. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un enfoque procesual para entender la dinámica que presta significado a un curriculumn en concreto" ya que entendemos que la educación "*debe atender a las más diversas facetas de la persona, planteando explícitamente la enseñanza como proceso de socialización total y global de los individuos*" (Ibíd: 146) y debe pensarse en relación a los contextos pedagógicos, políticos, económicos, legislativos, administrativos, etc. puesto que ejerce influencias muy decisivas en él.

El curriculum escolar no es tan sólo lo que se ve, lo manifiesto, sino sobre todo lo oculto, lo que subyace e influye tanto en el profesorado como en el alumnado.

La importancia de explicitar lo escondido, reside en que el curriculum oculto de las prácticas escolares, tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. A éste propósito afirma Eggleston (1980:27) que "*las obligaciones que el curriculum oculto impone a los alumnos son tan importantes o más para ellos (…) que las del programa oficial o explicito, como lo son también para los mismos profesores*".

Sólo tratando de entender el curriculum manifiesto u oficial dentro de las condiciones escolares, y en relación al contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización y pueden los educadores desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para entender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación tanto del curriculum como de dichas condiciones escolares. Por ello, y siguiendo

nuevamente a Gimeno Sacristán (2008: 154-155), al hablar de curriculum hay que analizarlo desde tres perspectivas:

- Es necesario distinguir entre lo que se pretende hacer y lo que realmente se hace, trascender y analizar la dimensión manifiesta de los documentos oficiales y analizar las condiciones escolares en las que el curriculum se desarrolla. Este hecho resulta importante por un lado, porque el contexto en el que el curriculum se desarrolla influye inevitablemente en él, y por otro, porque el funcionamiento de los elementos pedagógicos y organizativos que el curriculum dicta, son fuentes normativas y de valores que el alumnado absorbe por osmosis sin que esté planificado por los profesores de las aulas.
- Es necesario entender el concepto de cultura, dentro del curriculum, desde una perspectiva antropológica, más que pedagógica. Cuando el término cultura se ha entendido esencialmente desde una perspectiva pedagógica se ha percibido como cultura académica especializada y no como "*la conjunción de significados, convenciones, creencias, comportamientos, usos y formas de relacionarse en los grupos humanos*" (Ibíd: 155). Sin embargo, adoptar esta perspectiva antropológica es importante, ya que lo que acontece en las aulas, se transforma en un proceso de socialización para el alumnado, a través de los contenidos de dicho curriculum.
- Es necesario entender que el curriculum real supone modificar los ambientes escolares desde una triple perspectiva: física (mobiliario, disposición de espacios, etc), organizativa (organización espacial y temporal, organización del alumnado en las aulas, etc.) y pedagógica (relaciones entre profesores, alumnos, etc.), ya que todos los elementos que definen el entorno en el

que el curriculum se desarrolla inciden en el alumnado que se desenvuelve en el.

Esto, nos hace reflexionar también acerca de la selección y del mundo de los contenidos, ya que éstos, influyen en la construcción de conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas etc. que acaban definiendo al ciudadano como persona, y que tenemos que analizar si apostamos por un ciudadano activo y crítico, miembro solidario y democrático de y para una sociedad similar.

El curriculum que necesitamos para aspirar a este tipo de ciudadano, está muy alejado de una visión "*acumulativa, bancaria, de contenidos para ser adquiridos por los alumnos y alumnas, como si estos fuesen magnetófonos*" (Torres Santomé, 1993:60), ya que debe proponer unos contenidos culturales que mejor contribuyen a una educación crítica de los individuos antes que transmitir una cultura única y universalmente construida sobre el prototipo de un supuesto ciudadano que, verdaderamente, no representa a ninguno de ellos.

En otro lugar, Torres Santomé (2006), llama la atención sobre la excesiva presencia de los rasgos culturales hegemónicos dentro de las propuestas curriculares generales, que parecen negar la diversidad existente y asfixiar la posibilidad de que otras voces o diferencias culturales formen parte de las mismas, entre otras: las propias de las naciones del Estado Español, del mundo femenino, de las sexualidades lesbianas y homosexuales, de la tercera edad, de las personas con minusvalía, de las etnias minoritarias, etc. En relación a este último punto, el autor asegura que el racismo está presente en la escuela tanto en los elementos cocientes como en los más ocultos, en particular en los libros de textos que, por medio de estereotipos, informaciones

sesgadas, descripciones o calificaciones partidarias, etc. ayudan a formar una mentalidad etnocentrica. Es necesario tener en cuenta esas culturas negadas de las que Torres Santomé (2006: 63) habla, sin caer en la tentación de hacerlo desde la perspectiva de un *curriculum turístico*, es decir un conjunto de unidades didácticas aisladas en las que se pretende estudiar la diversidad cultural, mirándola desde, una vez más, una perspectiva estática.

Tampoco podemos pasar por alto que los contenidos de la enseñanza tenemos que considerarlos como una construcción social ya que en la mayoría de los casos "*el proceso de decisión de contenidos descubre que los curricula son opciones tomadas por quien puede hacerlo dentro de un determinado equilibrio de fuerzas sociales*" (Gimeno Sacristán, 2008:180). Así, están sujetos a:

- *La relatividad histórica*: en cada momento histórico se ha entendido socialmente de forma diferente qué era lo valioso para ser transmitido en la escuela. Cada sociedad ha seleccionado a lo largo de la historia los contenidos que consideraba oportuno que se transmitieran en las instituciones educativas en función fundamentalmente de las preocupaciones del momento: el cambio de prioridades, la aparición de nuevas exigencias en la economía, la necesidad de conocer más de un idioma, la entrada de la informática, etc.
- *La relevancia que tienen en los distintos grupos sociales*: la selección de unos contenidos frente a otros, favorece a uno colectivos más que a otros, ya que tiene un valor distinto en función del backgraound de cada uno, de su procedencia social y de qué posibilidades tiene de permanecer en el sistema educativo. Los contenidos seleccionados como dominante y a impartir en las escuelas, "*no son indiferentes a las divisiones*

sociales entre grupos humanos" (Ibíd:179) tanto que, el curriculum no solo regula lo que hay que impartir en la escuela, sino que asume una función de redistribución de los beneficios sociales.

• *No todos tienen el mismo poder de decisión*: el proceso de selección de los contenidos curriculares, es un proceso político que pone en evidencia desiguales cotas de poder en la toma de decisión que no podemos infravalorar, puesto que, estos procesos de decisión sobre los contenidos, no están abierto a todos por igual y benefician, en la mayoría de las ocasiones, a la clase social dominante.

Después de haber hablado del curriculum y de la selección de los contenidos en las escuelas en general, es importante, en relación a nuestro objeto de estudio, esclarecer cuales han sido los tipos de curriculum que han ido diseñándose en relación con el fenómeno migratorio, para entender y profundizar en la visión que de la diversidad subyace a cada uno de los modelos puesto en escena.

Jimenez Gámez (2004) habla de la existencia de tres grandes tipos de curriculum a la hora de abordar el fenómeno migratorio en la escuela, a saber:

• *Curriculum segregado*: desde este enfoque se entiende que la mejor manera de organizar la enseñanza en un contexto como el actual, es construyendo un curriculum distinto para cada una de las culturas presentes en el mismo. El discurso que se esconde bajo este tipo de prácticas es el que considera la cultura como un ente estático, delimitado, al que las personas pertenecen sin más remedio. Se fundamenta en la diversidad entendida como déficit y en el alumnado

inmigrante como obstáculo para el desarrollo regular del curriculum escolar en las aulas.

• *Curriculum compensatorio*: desde este enfoque se entiende que hay que suministrar recursos adicionales a aquellos que poseen algún tipo de desventaja. Es algo menos excluyente que el anterior ya que admite que estos recursos adicionales se suministran con el fin de que, en algún momento, el alumnado inmigrante, pueda incorporarse al curriculum ordinario, subrayando que a estos alumnos le falta algo en razón de que pertenecen a culturas inferiores.

• *Curriculum integrado, inclusivo o intercultural*. Desde este enfoque se plantea que los diferentes grupos presentes en el contexto escolar y social parten de un concepto de igualdad de derechos y oportunidades. No tiene reparo en partir de los intereses de los más desfavorecidos (Connel, 1997), pretende una proyección a nivel social al centrarse en las capacidades y competencias de todo el alumnado y apuesta por la reconstrucción crítica del conocimiento antes que por la mera transmisión de contenidos establecidos.

Aunque evidentemente apostemos por el desarrollo de escuelas que se constituyen sobre la base de un curriculum integrado e intercultural, no pocos autores llaman la atención sobre algunos peligros a tener en cuenta:

- Siempre que se hace habla de curriculum integrado, inclusivo o intercultural se hace, en los últimos años, referencia expresa al fenómeno migratorio con el consiguiente peligro de que sólo entendamos esta forma de plantear la educación en relación con el alumnado inmigrante.
- El aumento de las actitudes alarmistas que rodean el fenómeno migratorio (Abdallah Preitchelle, 2001) ha

> producido que la misma búsqueda de otra forma de atender al alumnado extranjero, ha terminado legitimando las políticas dirigidas a focalizar la actuación intercultural en la compensación de los déficits que supuestamente acarrea este colectivo, en vez que potenciar la revisión de los discursos y prácticas de fondo que rodean al ámbito escolar (Besalú, 2002).

Otros autores afirman que, en último término, el hecho de que actualmente nadie discuta la necesidad de una educación intercultural, que reconozca la diversidad cultural no ha provocado necesariamente el cambio en los discursos de fondo, corriéndose el peligro de que constituya una moda pedagógica más; de ahí la necesidad de que la interculturalidad y su desarrollo en las escuelas supongan una ocasión para fomentar un debate pedagógico profundo y global, impidiendo que bajo los nuevos propósitos habiten las prácticas tecnificadas e instructivas de siempre (Lluch Balanguer y Salinas Catalá, 1996).

1.2.2 De la integración a la escuela inclusiva

El concepto de integración, así como el de diversidad, fue tomando forma en la literatura educativa fundamentalmente en relación con la Educación Especial, dentro de un movimiento social más amplio de lucha de los derechos humanos (Blanco Guijarro, 2006), en la década de los sesenta y en diferentes países tanto europeos como americanos.

Es en la década de los sesenta, de hecho, cuando desde el ámbito educativo se empieza a abrir camino una perspectiva diferente de entender la educación de las personas 'diferentes', al poner en entredicho las hasta entonces vigentes prácticas segregadoras y empezando a

trabajarse en aras de la incorporación de este alumnado al aula ordinaria (Sánchez Palomino y Torres González, 2002).

La década de los setenta marca un giro importante en la orientación de la educación especial, puesto que, a partir del *Plan Nacional de Educación Especial* (1978) se plantea, por primera vez, el derecho de todo el alumnado a asistir a las escuelas de su entorno y a formar parte de la comunidad educativa y social, cuestionando así el sentido y los deberes de la sociedad y la respuesta que ésta proporciona a las diferencias individuales por medio de los mecanismos escolares.

Durante la siguiente década, las de los ochentas, se da un paso más en el recorrido del alumnado de Educación Especial en las escuelas, con el replanteamiento no tanto del debate integración/exclusión, sino del cómo llevar a cabo dicha integración en las escuelas, tanto que, desde la educación, se empieza a reflexionar acerca de temas relacionados con qué servicios son los más apropiados para satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos, qué tipo de curriculum debe ponerse en marcha, por qué tipo de integración hay que apostar, qué eficacia tienen los programas individualizados, y qué efecto tiene la asignación masiva de alumnado a las clases de Educación Especial (Sánchez Palomino y Torres González, 2002).

Paralelamente a la evolución de la Educación Espacial, a principio de los años ochenta, y a medida de que crece el número de alumnos de origen inmigrante en las aulas de los centros escolares de nuestro país, comienza a utilizarse el concepto de integración también para este colectivo, y a replantearse, a su vez, las actuaciones pedagógicas que hasta el momento habían ido dirigidas en exclusiva al alumnado inmigrante, como si de un alumnado a parte se tratara. Se empieza a gestar la idea de que las acciones

pedagógicas deben ir dirigidas a todos los elementos y protagonistas de la institución escolar, aunque algunos autores (Ainscow, 1998; Malgesini Rey y Giménez Romero, 2002; Blanco Guijarro, 2006; Alemañy Martínez, 2009) alerten acerca del peligro de que este camino hacia la integración se vaya confundiendo y solapando con acciones que, tan sólo definen una adaptación o asimilación del alumnado inmigrantes al nuevo escenario académico al que se incorpora después del proceso migratorio.

Por todo ello, la integración real tanto del alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo como del alumnado inmigrante, pasa por luchar contra todo tipo de exclusión y por una igualdad de oportunidades. Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio de convivencia social, con nuevas normas negociadas y creadas por cada uno de los protagonistas, pertenezcan o no a supuestos grupos minoritarios o mayoritarios, a través del esfuerzo y del compromiso de todos (Ajá, Carbonell et al. 1999).

A su vez, tanto en relación a la Educación Especial como al trabajo con alumnado inmigrante, desde hace un tiempo viene planteándose la necesidad de superar el concepto de integración y pasar a hablar de inclusión. Para Carrión Martínez (2001:52), las diferencias entre ambos se establecen más en el campo de las disposiciones y actitudes que en el de las acciones concretas, pero afirma que mientras la "*integración ha hecho hincapié en la cuestión del emplazamiento (…) de tal manera que aún situándose dentro del centro ordinario (…) se ha producido la identificación (…) de que los alumnos integrados eran unos pocos, diferentes y distintos*", el enfoque inclusivo supone la atención de todo el alumnado, independientemente de su situación, y sin poner el acento en la necesidad de integrar a determinados alumnos, sino en el marco de una educación equitativa de todo el alumnado.

Dos de los principales impulsores de esta corriente, Susan y William Stainback (2001), contribuyen a la construcción de esta nueva forma de pensar aportando varias razones por las cuales se ha pasado de hablar de integración a hacerlo de inclusión:

- Porque el nuevo término parece precisar con más claridad qué es lo que se espera de la escuela, es decir, que incluya a todos y cada uno de los alumnos que acuden a ella.
- Porque el concepto anterior parecía dar a entender que en realidad se trata de reintegrar en la vida escolar a alguien que de antemano está siendo excluido.
- Desde la integración se ha puesto tradicionalmente la atención en la necesidad de normalizar al canon existente al alumnado considerado diferente y no se ha puesto en discusión el papel de los profesionales escolares, cuya responsabilidad sería desarrollar una situación educativa que satisfaga desde un principio las necesidades de todo el alumnado sin excepción.

De hecho, para estos autores, el problema actual no debería consistir en cómo integrar a ciertos alumnos previamente excluidos, sino en *"... cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas"* (Stainback y Stainback, 2001: 21-22).

En la misma línea, el concepto de inclusión se fundamenta según distintos autores (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña Díez, 2002; Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002; Pere Pujolas, 2002; Arnaiz Sánchez, 2003; Ainscow, Booth, Dyson, 2004;) en el concepto de heterogeneidad entendida ésta como normal, dónde no se necesita integrar ya que no existen

personas excluidas o marginadas. Conlleva un cambio en las estructuras tanto sociales como educativas de forma que, el ser diferente es una característica propia del ser humano. Se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto para todo el alumnado. Propone un curriculum común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas adaptaciones y en el que el diseño del mismo se define por elementos como la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación. La inclusión supone entonces el planteamiento de un curriculum común que responde a la diversidad cultural, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema arcaico de educación, de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar (Gimeno Sacristán, 2008).

La idea de la escuela inclusiva se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. Sin embargo, ésta no es una tarea fácil, y es por ello que hay que seguir apostando por cambios profundos tanto en las culturas escolares como en el planteamiento curricular de las mismas.

1.3 La coordinación interprofesional en el ámbito educativo

En línea con lo dicho hasta ahora acerca de la sociedad en la que vivimos y sus repercusiones en el entorno escolar, y de la escuela entendida como una entidad que debe de atender a los individuos como sujetos holísticos y no como proyectos esencialmente académicos, el tema de la coordinación interprofesional en el ámbito educativo, asume especial importancia ya que entendemos que la educación no puede ser una empresa solitaria e individualista, sino que requiere de tareas colectivas, colaborativas y democráticas (Lanall, 2006).

De la misma forma en la que planteábamos los cambios en los curriculum y en los contenidos de los mismos, en el apartado anterior, consideramos que la colaboración entre el profesorado y los demás profesionales que desempeñan su labor en las escuelas, es un elemento sustancial para el desarrollo de una escuela inclusiva. Sin embargo, debido a que es un concepto que implica a personas que desempeñan su tarea en espacios concretos que a su vez están definidos por relaciones de poder y por la asunción de ideas compartidas (Armengol, 2001), no siempre éste se ha entendido de la misma forma.

Antes de profundizar en el término coordinación interprofesional en ámbito educativo, creemos necesario analizar las definiciones que desde otros campos de conocimiento se han ido proporcionando para que éstas, nos sirvan de base para entender dicho término desde una perspectiva más amplia. Por ello, hemos presentado unas cuantas definiciones del término coordinación en la tabla que se puede ver a continuación, sin olvidar que, cuando hablamos de coordinación lo hacemos en relación a la que se establece entre distintos profesionales.

Autor	Definición
Frase (1987:200)	*"Bajo 'coordinación' debe entenderse la armonización de resultados o medidas parciales interdependientes en referencia a la consecución de un objetivo superior".*
Kirsch (1978)	La coordinación significa en general, que las decisiones interdependientes de responsables de decisión se realizan en una forma 'deseable' armonizándolas mutuamente
Dorow (1982: 153)	"*La coordinación consiste en ordenar los procesos de definición de objetivos de distintos agentes, en relación de intercambio o reparto de tareas, de forma que se subordinen a la consecución de una finalidad superior*"
Lindblom (1965)	Según este autor la coordinación es un conjunto de decisiones interdependientes está coordinado cuando se ordenan mutuamente esas decisiones de modo que para cada una de ella, esa armonización, desde la perspectiva de por lo menos de uno de los sujetos de decisión participantes, se considera como mejor que si no existiera ninguna ordenación mutua de esas decisiones
Bleicher (1981)	Este autor equiparó coordinación e integración y tomó como concepto superior el de armonización o concertación, que presuponía una previa diferenciación y división.
Goor (1994:35)	*"Un proceso interactivo entre partes iguales que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado"*
Kutsyuruba (2011)	Según este autor coordinarse significa atender las mismas metas compartiendo valores asunciones y compromisos y por este motivo, debe ser voluntario y no establecerse sólo en momentos puntuales ya que si no estaríamos perdiendo su verdadero significado, es decir, el avance hacia la mejora educativa.

Cuadro 2. Definiciones del término coordinación

Del análisis de estas definiciones, y más allá de los matices que asume cada una de ella en función del ámbito desde el que se concibe, todas se refieren a la existencia de un esfuerzo común, al desarrollo de acciones para la resolución de un problema/situación cuya interpretación es compartida por los sujetos que en ella participan. Así quien coordina es aquel que consigue construir interdependencias positivas entre los diferentes sujetos de un sistema, ordenando ideas, acciones y relaciones hacia la consecución de un objetivo común.

Cuando nos paramos a reflexionar más detenidamente sobre la coordinación en el ámbito educativo no podemos no hacer referencia a los cinco elementos que Hargreaveas (1996) identifica como definitorios de la misma, profundizando fundamentalmente al tipo de relaciones que se establecen entre los distintos profesionales de la educación cuando, entre éstos, se establece coordinación interprofesional. Así, dichas relaciones deben ser:

- *Espontáneas:* ya que han de surgir de ellos mismos aunque puedan estar apoyadas desde la administración y desde los equipos directivos a través de recursos y tiempos adecuados para ello.
- *Voluntarias*: ya que el profesorado debe decidir lejos de imposiciones administrativas, establecer relaciones profesionales con los compañeros en los centros. De no ser así, ni la administración ni los equipos directivos podrán imponer tipos y tiempos para ellas.
- *Orientadas al desarrollo*: ya que, el propósito desde el que docentes, orientadores, mediadores, maestros de ATAL, PT, etc. deciden establecer relaciones profesionales con otros, debe plantearse sobre las

metas y objetivos que cada uno tiene y no en relación con obligaciones e imposiciones externas.

- *Prolongadas en el tiempo y en el espacio:* ya que han de ir construyéndose poco a poco y sobre bases sólidas. Deben darse en cada momento del día, en un pasillo, en el aula, en el patio, cada vez que dos profesionales se cruzan, organizan una activad conjuntamente o unen dos o más aulas para realizar alguna actividad.
- *Imprevisibles:* ya que las relaciones entre dos profesionales distintos no se pueden establecer con antelación. Los profesionales implicados, son los que deben de controlar no sólo el objetivo final, sino también el entero proceso, haciéndolo incontrolable desde fuera.

Por ello, y apoyándonos en las ideas que otras investigaciones (Cooper, 1988; Little, 1990: Goor, 1994; Fuchs y Fuchs, 1994; Sánchez Blanco, 1998; Murillo, 2001; Detterman, Thurstone y Dyck, 2005; González González, 2008) que trabajan temas relacionados también nos proporcionan, creemos poder apostar por una definición de coordinación interprofesional en el ámbito educativo, algo larga, pero que define múltiples facetas de la misma.

Consideramos la coordinación interprofesional en ámbito educativo, como: un proceso interactivo que necesita de una comunicación fluida, a través del que profesionales de la educación, sin perder sus especificidades y su creatividad, en un plano de igualdad, buscan de forma conjunta disponer elementos metódicamente o concertar medios para buscar un objetivo común, identificar problemas educativos, plantear mejores programas, estrategias de aprendizaje y contenidos significativos para todo el alumnado, además de intentar desarrollar prácticas educativas más ventajosas y

respetuosas de una educación humanizadora, integradora y holística, en aras de una restructuración del sistema educativo, haciendo en la práctica interactuar y acoplar un determinado flujo de acciones.

Apostamos así, por una coordinación interprofesional que plantee una forma de trabajar en educación, que enriquezca las prácticas docentes aportando una pluralidad de puntos de vista distintos; haciendo posible la puesta en común de múltiples recursos educativos; logrando la complementariedad de las competencias; aumentando la frecuencia de los intercambios entre los profesionales implicados; y proporcionando una mejora en el clima de la institución (Torrego Egido y López Pastor, 1999).

1.3.1 Las culturas profesionales y la coordinación en las escuelas

Distintos autores (Rosenholtz, 1988; Little, 1990; Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997) al investigar sobre el tema de la coordinación interprofesional en el ámbito educativo, han ido construyendo una propuesta que define cuatro categorías de identificación para los tipos de culturas profesionales que subyacen e influencian el trabajo coordinado de directivos, psicopedagogos, orientadores, maestros de ATAL, educadores sociales y mediadores interculturales, en los centros educativos: el individualismo, la balcanización de funciones, la colegialidad artificial y la colaboración.

Estas culturas profesionales que podemos encontrar en las instituciones educativas, yacen y subyacen, sobreviven y conviven no sólo a la institución entendida como organización colectiva, sino también a cada uno de los sujetos que forman parte de ella, influenciando el desarrollo de la coordinación interprofesional en el seno de

dichas instituciones, puesto que las culturas profesionales generan y desarrollan hábitos y formas compartidas de hacer las cosas en un entorno concreto.

1.3.1.1 El individualismo

Numerosas son las investigaciones (Lortie, 1975; Little, 1990; Johnson, 1990; Hargreaves, 1993, 1994, 1996; Navarro Perales, 2001) que han ido analizando las culturas profesionales que se manifiestan en las escuelas tanto de nuestro país como de Europa y del mundo. A pesar de que cada una de ellas ha hecho referencia a distintos aspectos concretos, hábitos y creencias que subyacen y matizan la actuación de los profesionales de la educación, todos concuerdan al decir que "*los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas*" (Hargreaves, 1996: 191), evidenciando cómo la mayoría de los docentes que desempeñan su labor en las instituciones educativas, plantean su tarea desde la individualidad y el aislamiento de otros profesionales.

Numerosas son las explicaciones que se han dado a esta forma de organizar la tarea docente, sin embargo, tres son las que nos parece interesante resaltar aquí por su implicación en el desarrollo de una coordinación interprofesional eficaz:

- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) afirman que el individualismo que define a las culturas profesionales que manejan los docentes viene utilizado, por parte del profesorado, como salida al control que los docentes perciben les impone la administración educativa desde fuera, justificando así su forma de actuar como la defensa de su autonomía personal en las escuelas que no están dispuestos a

perder en detrimento de un trabajo conjunto con otros.

- Hargreaves (1996) por su parte, dice que el individualismo se identifica por parte de los profesores, más bien como individualidad, es decir, como una forma de realizar un trabajo más personal y creativo alejándose de un grupo docente que, mayoritariamente, piensa la educación de otra forma.
- Rosenholtz (1989), subraya que los profesores que trabajan aislados de los demás, es probable que lo hagan debido a que, frente a un grupo de profesionales, antes que apoyados se sienten inseguros y cuestionados, haciendo que el miedo al juicio y a la crítica bloquee cualquier acción conjunta.

Aún con explicaciones distintas acerca de los campos que promueven esta forma de pensar la enseñanza, el individualismo, en la medida en que supone incomunicación y desaparición de trabajo en común, empobrece las relaciones entre docentes y otros profesionales que atienden al alumnado en las escuelas, haciendo que, a su vez, las actuaciones del colectivo se resientan de ello y se alejen de la posibilidad de que la coordinación interprofesional sea un hecho en las instituciones.

A pesar de que algunos investigadores (Olivé, 1996: Miranda Martín, 2002) opinen que la educativa es una profesión que por su naturaleza, favorece el individualismo, en las últimas décadas otros (Imbernón, 1994, 2007; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, West, 2001; Blanco i Felip, Jové i Deltell y Franquet i Montufo, 2008; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2012) consideran que esta profesión se está viendo cada vez más forzada a la cooperación, debido al entorno social y a la ampliación del número de profesionales que hay hoy en día en los centros educativos,

para atender al alumnado y a sus características personales.

1.3.1.2 La balcanización de la enseñanza

La multiplicidad de profesionales que actúan en las escuelas, las estructura organizativa de las mismas, así como la imposición administrativa de reuniones en las que distintos profesionales dialogan acerca de las dinámicas que se desarrollan en los centros, puede hacer que los encuentros entre profesionales asuman distintas formas de ser, y ésta no tiene porqué ser siempre positiva. En esta línea, Hargreaves (1996:236) apunta la existencia de una cultura profesional, bastante arraigada en nuestras instituciones escolares, que "*puede establecer relaciones pero también puede dividir*". Nos referimos a la balcanización de funciones que este autor denomina así, haciendo relación al mosaico de repúblicas independientes en lo que alrededor de 1991 se convirtió el monolito ruso que había constituido anteriormente la Unión Soviética.

Hargreaves (1996) define esta cultura balcanizada de los profesionales de la educación, como una forma de actuar que divide antes que unir, resaltando cuatro características centrales de esta cultura profesional que inhiben el desarrollo de una coordinación interprofesional eficaz.

- La *permeabilidad reducida*: El profesorado, al organizarse por subgrupos dentro de las escuelas -mayoritariamente en función de los departamentos, las áreas o las mismas asignaturas-, se une con otros, pero al mismo tiempo se aleja de los demás debido a que, difícilmente un profesor pertenecerá a más de un grupo y éstos, entre ellos, pueden estar muy alejados en cuanto a creencias y saberes

haciendo que, los límites entre los mismos queden cada vez más establecidos (Goodson y Ball, 1985) y limiten el contacto entre profesionales que pertenecen a los distintos grupos.

- La *permanencia duradera*: El profesorado, dividido por grupos en las escuelas, tiende a quedarse anclado a ellos, hasta llegar al momento en el que, él mismo, se considera parte consustancial del grupo, definiéndose, en la mayoría de las ocasiones, como maestro de primaria, profesor de ATAL, PT, orientador o profesor de informática, antes que sencillamente como docente y sujeto activo en las escuelas.
- La *identificación personal*: El profesorado, así como los demás profesionales que desempeñan su labor en las escuelas, se vinculan especialmente a las sub-comunidades en las que desarrollan su labor, fundamentalmente debido a la socialización escolar, la educación universitaria y la formación del profesorado que a su vez, dividen en subgrupos antes que unir y plantear el trabajo conjunto de la comunidad educativa en general.
- El *carácter político de los subgrupos*: La pertenencia a uno u otro subgrupo, en los que los docentes se dividen y organizan en las escuelas, influye en el reparto de poderes y recursos dentro de las instituciones escolares. De hecho, a determinados profesores se les suele otorgar un estatus más alto que otros justo en función del subgrupo al que pertenecen (Ball, 1989), abriendo brechas todavía más grandes entre unos grupos de profesionales a los que, en principio, no interesa relacionarse con otros con diferente estatus.

1.3.1.3 La colegialidad artificial

La imposición administrativa de tiempos y modos a través de los que los profesionales de la educación deben compartir su labor con otros, ha provocado la aparición de otra cultura profesional en los centros educativos: la colegialidad artificial.

A este propósito Cooper (1988:47) afirma: "*De todos modos*, […] *Si se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional y qué modelo de conducta profesional han de seguir, la cultura que se desarrolla será ajena al medio. Un vez más tendrán una cultura recibida*", subrayando como la imposición de momentos de trabajo conjunto, lejos de favorecer el planteamiento de momentos de coordinación interprofesional, propicia cierto formalismo administrativo en el seno de las instituciones educativas, que no sólo no facilita la colaboración, sino que potencia, a su vez, un sinfín de cambios sin cambios que aun sin tener significado educativo y sin cambiar el espíritu institucional, sí cumplen con las fechas y los plazos que marca la administración educativa.

El trabajo conjunto de los profesionales que desempeñan su labor a partir de esta cultura profesional no puede definirse coordinación interprofesional así como nosotros la entendemos, ya que es un tipo de relación profesional que, en palabras de Hargreaves (1996) se caracteriza por:

- Estar *reglamentada por la administración*: Las relaciones profesionales que se desarrollan no evolucionan espontáneamente entre el profesorado, sino que nacen de lo que legislativamente está marcado.

- Ser *obligatoria*: Las relaciones que se establecen entre los profesionales están impuestas oficialmente desde la legislación o de forma velada desde la dirección de los centros, puesto que los profesionales no tienen elección a la hora de planificar el trabajo conjunto con otros profesionales.
- *Estar orientada a la implementación:* Cuando la administración define los momentos en los que los distintos profesionales deben de reunirse y dialogar sobre determinados aspectos de su trabajo, busca la implementación de cambios pre-establecidos, impidiendo así que los profesionales puedan analizar lo que realmente acontece en los entornos educativos.
- *Ser fija en el tiempo y en el espacio:* El trabajo en equipo que nace a raíz de esta forma de pensar la profesión docente se desarrolla en espacios y tiempos pre-definidos inhibiendo que los profesionales implicados busquen replantearse conjuntamente situaciones concretas relacionadas con su propia labor diaria.
- Ser *previsible*: Cuando la administración define cuales deben ser los momentos en los que los profesionales se han de reunir también establece la obtención de resultados concretos, aunque estos sean muy difíciles de prever lejos de los entornos en los que se acontecen las realidades educativas.

1.4.1.4 La colaboración

Al hablar de culturas profesionales a partir de las que se desarrollan relaciones entre sujetos implicados en la tarea educativa nos encontramos con lo que Hargreaves (1996:268) define como *cultura de la colaboración*, es decir, con la existencia de entornos educativos en los que los profesionales desempeñan su labor a partir del trabajo en

equipo, en razón de los beneficios educativos que de él se pueden obtener.

De hecho, siguiendo una vez más a Hargreaves (1996) numerosos son los beneficios que se generan cuando los profesionales trabajan en equipo. A saber:

- *Apoyo moral*: La colaboración permite que los distintos profesionales implicados en el acto educativo, compartan con los compañeros sus fracasos y frustraciones en aras de salir del impasse que esto le podría provocar.
- *Aumento de la eficiencia y de la eficacia*: El trabajo de los profesionales aumenta la eficacia, puesto que la colaboración y la puesta en común evitan las duplicaciones de funciones y mejoran en consecuencia la eficacia de los esfuerzos de los profesionales implicados.
- *Reducción del exceso de trabajo*: La colaboración permite que los profesionales involucrados compartan cargas y responsabilidades haciendo que las tareas encomendadas a cada uno de ellos disminuyan.
- *Mayor capacidad de reflexión:* La puesta en común de temas relacionados con la acción profesional permite a los sujetos implicados reflexionar sobre su propia práctica, en razón de la retroalimentación que reciben de los compañeros.
- *Oportunidad de aprender*: El trabajo en equipo aumenta la posibilidad de los profesionales de aprender unos de otros ya que en el momento en el que una idea es analizada por más de una persona, los beneficios para todos los implicados se multiplican.
- *Perfeccionamiento continuo*: La colaboración favorece que los profesionales no se enfrenten al cambio como a una tarea concreta a terminar, sino como a un

proceso continuo que hay que llevar a cabo en aras de continuos cambios y mejoras de sus prácticas.

Para concluir este apartado dedicado a las culturas profesionales y al tipo de coordinación interprofesional que se genera a partir de ellas, decir que de los cuatros tipos de culturas profesionales que hemos analizado, y sobre todo en función de las interrelaciones institucionales que de cada una de ella se generan, la cultura profesional colaborativa, es la que mayores ventajas ofrece a la institución que desea innovar, cambiar y empezar el camino hacia la construcción de una escuela inclusiva, ya que una vez más en palabras de Hargreaves (1996: 268) "*la colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna*".

Lo mejor que podemos hacer por otro no es sólo compartir con él nuestras riquezas, sino mostrarle las suyas.

Disraeli, Benjamin

2. MEDIACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Cuando hablamos de mediación, y en función de la evolución histórica de este término, rápidamente hacemos referencia a una técnica de resolución de conflictos, es decir, a una forma resolutoria de altercados sociales donde la intervención de un tercero neutral se sitúa como fundamento de la negociación entre las partes o individuos en disputa.

La mediación aparece en nuestro país y se desarrolla en distintos ámbitos –social, sanitario, judicial, etc.- como un proceso extrajudicial confidencial, pues como una negociación asistida donde el mediador imparcial, al que recurren voluntariamente las partes enfrentadas en un conflicto, ayuda a restablecer el diálogo y la comunicación para que los sujetos que han solicitado la intervención puedan llegar por sí mismos a la solución del conflicto. Un proceso en el que el mediador no puede tomar ninguna decisión, ya que su función consiste fundamentalmente en facilitar el diálogo para que sean las partes las que establezcan los acuerdos (García-Longoria y Sánchez, 2004).

Sin embargo, si por un lado tanto en los estudios clásicos como en los modernos (Touzard, 1981; Suares, 1997) se ha identificado a la mediación exclusivamente como una técnica de resolución de conflictos, por otro, algunos autores (Six, 1990; Bush y Folger, 1996; Lederach, 1997; Giménez Romero, 2002) han elaborado en las últimas décadas nuevas formas de conceptualización de la misma, que abren posibilidades de intervención en la mediación, yendo más allá de la mera resolución de conflictos.

Estas nuevas formas de pensar la mediación abarcan la transformación de las relaciones sociales y la prevención de los conflictos que anteriormente sólo se intentaba solucionar, considerando esencial que se genere un espacio de comunicación intercultural, para que esas nuevas estructuras sociales que se están creando en seguido al aumento del fenómeno migratorio, dejen de ser zonas de contraste e incomprensión (Ripol-Millet, 2001). La mediación, de hecho, no sólo no sólo ha de ser remedial y definida por un suceso concreto, sino que también puede ser creativa, renovadora (Six, 1990) y atender al ser humano en su globalidad.

2.1 Modelos de mediación

Al ser la mediación una tarea que implica a dos o más sujetos que en un determinado momento necesitan de alguien que les ayude a mejorar sus relaciones, y al ser el mediador el que, debido a su función se ocupa de preparar el escenario de la misma, la axiología y la formación de este profesional encargado de negociar entre dos partes, modificarán los contenidos del escenario hacia uno u otros de los ejes sobre los que puede fundamentarse la disputa, es decir, las personas, el conflicto o el proceso.

Las distintas formas de entender estos elementos y la importancia que se da a cada uno de ellos, conforman y definen el modelo de mediación desde el que se lleva a cabo el proceso mediador, y tres son los modelos que distintos investigadores (Suares, 1999; Six, 1997; Burgess y Burgess, 1997; Gimenez Romero, 2001) han identificado como los que mejor definen las múltiples formas que existen de hacer mediación: el modelo tradicional-lineal, el no directivo y el circular narrativo.

A. El *modelo tradicional lineal*

El modelo tradicional lineal (Suares, 1997), también denominado de solución de problemas por Burgess y Burgess (1997), o modelo directivo en la clasificación que hacen Bush y Folger (1996), se asocia, usualmente, a la escuela de negociación de Harvard.

En general, es un método de resolución de conflictos conducido por un mediador neutral e imparcial que dirige a las partes en la negociación hacia un acuerdo mutuamente aceptado.

Si bien las partes conservan todo el poder de decisión, la filosofía subyacente intenta focalizar la comunicación hacia los puntos en común, concentrándose en los aspectos sustantivos del conflicto, neutralizando los elementos subjetivos como las emociones y las percepciones, y minimizando el componente racional.

Por ello, se suele atribuir a este modelo, una visión del conflicto analítico, pragmático y externo, y a la hora de explicar la importancia concedida a la consecución de un acuerdo plausible para las dos partes, se subraya que la tarea del mediador y la meta del proceso es la de *"ayudar a descubrir soluciones óptimas para los problemas de las personas enfrentadas, satisfaciendo de este modo, las necesidades de ambas* "(Bush y Folger, 1996:74).

Se fundamenta en una concepción lineal de la causalidad del conflicto (Suares, 1999), es decir, la causa es una y el desacuerdo nace del propio conflicto, resaltando cierta tendencia descontextualizada si se transfiere al ámbito social, ya que se olvida de componentes que permiten particularizar y enfocar los procesos de mediación establecidos entre individuos (Giménez Romero, 2001).

B. *El modelo no directivo*

El modelo no directivo (Burton y Dukes, 1990), también denominado *mediación transformativa* (Bush y Folger, 1996), se asocia fundamentalmente al largo trabajo que Baruch Busch y Joseph Folger han ido llevando a cabo a lo largo de su carrera profesional

Estos autores proponen este modelo al Community Relations Service, creado en 1964 por el Departamento de Justicia, para intervenir en conflictos relativos a discriminación por motivos de etnia y cultura. Horowitz (1998:39) apunta que "*la mediación transformadora permite a las partes capitalizar los conflictos como oportunidades de crecimiento. Las dimensiones transformadoras de la mediación están relacionadas con una visión emergente superior del yo y de la sociedad, una visión basada en el desarrollo moral y las relaciones interpersonales más que en la satisfacción y la autonomía individual. Es la proposición de un cambio importante – un cambio de paradigma – que va de una concepción individualista a una relacional"*. En esta síntesis de los fundamentos de la tendencia transformadora, la mediación no aparece como una alternativa, sino que defiende un cambio paradigmático que le confiere una entidad singular.

Aquí la concepción del conflicto es emergente, holística y dialéctica. Pugliese (1999:131-132) señala que "*dentro del pensamiento binario, fue la autonomía lo que guardó un lugar de primacía respecto de la dependencia (…). Muchos de los conflictos o las disputas se construyen por la ausencia de reconocimientos mutuos y la incapacidad de establecer una dependencia saludable"*; por la tanto, se comprende que el hombre ocupe un lugar preeminente, poniendo de manifiesto la co-construcción de las situaciones conflictivas desde una lógica ternaria.

La transformación del conflicto, entendida como cambio y como objetivo de la mediación, puede interpretarse descriptivamente (cambio social) y prescriptivamente (intervenciones deliberadas para efectuar los citados cambios). En ambos niveles, la mediación opera en cuatro dimensiones interdependientes: personal, relacional, estructural y cultural (Lederach, 2000):

- La dimensión *personal* se refiere a los aspectos emocionales y espirituales del conflicto. Desde una perspectiva descriptiva, la mediación como transformación del conflicto afectaría a las personas positiva y negativamente (bienestar físico, autoestima, estabilidad emocional, capacidad de percepción e integridad espiritual); prescriptivamente, la mediación representaría el intento de minimizar los efectos destructivos del conflicto y maximizar el potencial de crecimiento de la persona como ser humano física, emocional y espiritualmente.
- La dimensión *relacional* se refiere a los cambios efectuados y deseados en relación a la afectividad. Descriptivamente, la mediación se ocuparía de los efectos producidos por el conflicto en los parones de comunicación e interacción (percepciones propias y del otro, interés en la relación, grado de interdependencia real y deseada, movimientos reactivos y proactivos). Desde una perspectiva prescriptiva, representaría una intervención intencionada dirigida a minimizar los efectos de una comunicación deficiente y a maximizar, por el contrario, en términos de afectividad e interdependencia, la comprensión mutua de temores, esperanzas y objetivos de las personas implicadas en el conflicto.
- La dimensión *estructural* se refiere a las causas subyacentes al conflicto, los patrones y cambios que

comporta en las estructuras sociales, acceso a los recursos y patrones institucionales de toma de decisiones. Descriptivamente, la mediación, hace referencia al análisis de las condiciones sociales que propician los conflictos y los cambios que los mismos suponen en las estructuras existentes y en los modelos de toma de decisiones. Prescriptivamente, se orienta a descubrir aquellos elementos que fomentan las expresiones violentas y a promover abiertamente la no violencia minimizándola, impulsando las estructuras susceptibles de satisfacer las necesidades humanas básicas y maximizando la participación de las personas en aquellas decisiones que las afectan.

- La dimensión *cultural* se refiere a los cambios que el conflicto produce en los patrones culturales de un grupo y en las formas en que una cultura afecta al desarrollo y conducción del conflicto. Descriptivamente, la mediación se interesa en cómo el conflicto cambia los patrones culturales de un grupo para entender y responder a los conflictos. Prescriptivamente, pretende hacer explícitos los patrones culturales que generan violencia e identificar, promover y construir los mecanismos y recursos que, pueden contribuir a elaborar respuestas constructivas, desde la propia cultura.

En este modelo, la actividad del mediador, se centra en las personas que se disponen a explorar. En el proceso cobran importancia tanto los puntos en común como los que difieren, ya que se persigue la mejora personal en base a la revalorización del individuo, entendida como la devolución al sujeto de la percepción de su propio valor, de su fuerza y de su capacidad para afrontar los problemas de la vida, y al reconocimiento del otro, potenciando la empatía respecto a la situación y a los problemas de terceras personas (Bush y Folger, 1996). Para Horowitz (1998: 40) la

mediación entendida como *"transformación es una clase diferente de meta. Implica cambiar no sólo las situaciones sino también a las personas y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto".*

C. *El modelo circular narrativo*

Finalmente, un tercer modelo, es el denominado *circular-narrativo* tal y como lo ha definido su representante más fuerte Sara Cobb (1997).

En este modelo de mediación, que nace del paradigma sistémico e interdisciplinar, tiene gran importancia la comunicación (especialmente el elemento circular que existe en toda comunicación), ya que está orientado tanto al acuerdo como a la modificación de las relaciones entre las partes, haciendo así que, esta corriente, tome una postura ecléctica con relación a los dos modelos que hemos visto anteriormente, ya que éstos se centraban en la resolución puntual de un conflicto y en el análisis y la transformación de las situaciones que lo habían provocado.

Una de las premisas de las que se parte para explicar este modelo, es que a través del lenguaje construimos e idealizamos la realidad, por lo que modificando las narraciones que hacemos, modificamos la percepción que de la misma tenemos. Cuando las personas empiezan con el proceso de mediación ya se han definido a sí mismas como partes adversarias, contribuyendo a la producción de *historias* o *narraciones de acusación* (Munuera Gómez, 2007:88), reproche, justificación y negación. Los sentimientos que cada una de ellas tiene son los resultados de las narrativas, de las historias que se han contado a ellos mismos en primera persona y de las historias que han escuchado y aceptado (a gusto o a disgusto) de otras personas sobre si mismos.

La misma Cobb (1997: 98) declara que "*se supone que la regulación del proceso de la mediación funciona con independencia de la regulación del contenido, pero la perspectiva narrativa cuestiona esta distinción"*. Y Suares (1997: 63), en la misma línea, afirma que "*el modelo circular-narrativo tiene la ventaja de su gran aplicabilidad al estar centrado tanto en las relaciones como en los acuerdos"* y el conflicto se interpreta como "*una realidad socialmente creada y manejada comunicacionalmente, que surge en el seno de un contexto socio histórico que afecta el significado y la conducta, y a su vez es afectado por esa realidad"* (Folger y Jones, 1997: 14).

Este modelo de mediación se cimenta fundamentalmente sobre cuatro momentos en los que el eje central siempre es la comunicación y el manejo de la misma y que es llevado a cabo por un equipo de mediadores que se van encargando de las diferentes fases del mismo.

- *Pre-reunión*. En este momento inicial, la labor la lleva a cabo un mediador distinto al que llevará a cabo el resto del proceso. Se realiza por separado, es decir, las partes en disputa no se juntan en este momento inicial, puesto que, es preferible evitar la interacción entre ellas para que no se produzca una colonización negativas de las narrativas (Munuera Gómez, 2007:92), es decir, para que no agraven el conflicto reprochándose la una a la otra ideas construidas sobre la incomprensión. En este paso se explican brevemente a las partes las características del proceso de mediación, la importancia del mismo.
- *Primera etapa*. Seguidamente tiene lugar una reunión conjunta, en la que se conoce al mediador, se define el proceso y establecen las reglas. Una vez pasado este momento se comienza preguntando a las partes quién contactó con el servicio de mediación, y una vez

recogido los datos, se pregunta quien quiere comenzar con la reunión individual.

- *Segunda etapa*. Reunión individual con cada una de las partes. Los propósitos son profundizar en el problema objeto del altercado, ver cuáles son los recursos, necesidades, peticiones a formular a la otra parte, contribuciones que se pueden aportar para solucionar el problema, minimizar el discurso "mis derechos*",* y conocer qué soluciones han intentado proponer con anterioridad.
- *Tercera etapa*: El equipo de mediadores que siguen el proceso, se reúne para reflexionar sobre el caso y construir una historia alternativa para el análisis del conflicto, sin olvidar legitimar a las personas que tienen problemas, contextualizar el conflicto, establecer una respuesta positiva para todas las partes y predecir, dentro de lo posible, las dificultades con las que se encontrarán las partes implicadas a la hora de reconstruir la narrativa de la disputa.
- *Cuarta Etapa*: La reunión conjunta en la que se debe construir el acuerdo y buscar nuevas opciones, abordando ventajas y desventajas junto con las partes de forma que, las narraciones que ambas tienen de la realidad, se modifiquen y acerquen la una a la otra.

Después de haber descrito cada uno de los modelos, decir que sin dejar de ver sus antagonismos, y por lo tanto sin caer en eclecticismos, cada uno de los tres modelos presentados, se define por aspectos positivos y de interés, por lo que, antes que apostar por tan sólo uno de ellos, como investigadores que se aproximan al tema de la mediación, creemos interesante quedarnos con todos aquello elementos positivos e ir hacia el planteamiento de una metodología integradora o unificadora de los modelos de mediación.

2.2 La mediación intercultural

La mediación intercultural es una modalidad de la mediación que ha aparecido en nuestro país a partir del aumento del fenómeno migratorio que ha modificado los escenarios sociales en los que nos desenvolvemos como ciudadanos.

En función de las distintas definiciones que de mediación y mediación intercultural se hacen (Giménez Romero, 1997; Bellman, 1998; Giró, 1998; Horowitz, 1998; Diez y Tapia, 1999), podemos decir que ambas suponen la aceptación o la inclusión de una tercera persona neutral elegida en acuerdo por las partes que necesitan del proceso mediador; tienen como finalidad la ayuda, ya que a través de ninguno de los dos procesos, se trata dirigir o adoctrinar ni de imponer nada, sino de ayudar, simplemente, en la mejora de las relaciones; implican la no obligatoriedad para los participantes de acatar o aceptar las intervenciones que lleva a cabo el mediador y se basan en la confianza de las partes en el mediador y en el procedimiento como eje principal del proceso. Así mismo, necesitan de la neutralidad del mediador ya que éste debe lograr una reubicación del conflicto, en aras de que los involucrados se vean como coparticipes en la solución, evitando que haya ganadores y vencedores en las disputas.

Sin embargo, cuando nos centramos en el análisis de la mediación intercultural, nos encontramos, siguiendo a Giménez Romero (1997:150-152), con una serie de características que la definen y marcan el trabajo de los profesionales a ella dedicados, haciendo de la mediación intercultural un ámbito de estudio diferenciado del proceso de mediación, a saber:

- *La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas*. El mediador intercultural debe conocer cómo son utilizadas las diferencias, cómo interactúan los sistemas de estratificación y dominación etnoraciales, de clase y género y saber cómo aplicar dichos conocimientos. Sólo con esa concepción global, el mediador intercultural no se verá envuelto en concepciones culturales y en supuestas explicaciones de todo en función de una cultura ya dada, sin matices y contradicciones, estática y cerrada.
- *La incidencia de la diferenciación etnocultural en la relación existente entre las partes*. Las partes involucradas tienen en determinado conocimiento y desconocimiento respecto al otro. Sus actitudes están condicionadas por estereotipos, prejuicios, temores, posicionamientos etnocéntricos. El mediador intercultural debe tener en cuenta las distintas ideas, valores y percepciones de los actores respecto al conflicto, la cooperación, los protagonismos, etc.
- *La relevancia del bagaje cultural del mediador*. Es importante que el mediador intercultural tenga competencias en ambas culturas. Sin embargo, esto no siempre es posible, y por ello, es importante que el mediador intercultural tenga buenas capacidades para mediar y una sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia ambas culturas.
- *El objetivo de la mediación es la construcción de espacios interculturales de convivencia.* La mediación intercultural es un proyecto que tiene el objetivo de establecer relaciones interpersonales y sociales, en las cuales no se discrimine por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en el que, los sujetos, se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente y se enriquecen mutuamente. El mediador intercultural

no se limita a buscar una solución a un problema concreto sino que trabaja de forma global para que las relaciones entre sujetos pertenecientes a grupos étnicos distintos mejoren y éstos aprendan a convivir.

En relación con estos elementos que venimos describiendo y que acaban definiendo la mediación intercultural, concordamos con Six (1990:36) cuando afirma que la mediación intercultural se diferencia de la mediación por caracterizarse por algo más que una técnica de resolución de conflictos, y definiéndola como una "*acción realizada por un tercero, entre dos personas o grupos que consienten libremente y participan y a quienes corresponderá la decisión final, destinada a hacer nacer o renacer entre ellos unas relaciones nuevas, o evitar o sanar unas relaciones perturbadas*".

En la misma línea, compartimos con Giménez Romero (1997:142) la idea de definir a la mediación intercultural de forma más amplia y entenderla como "*una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución y comprensión mutua, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciadas*".

Sin embargo, el hecho de que se desarrolle en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, hace que, aun entendiéndola como una tarea amplia que se dirige no sólo a la resolución de conflictos sino también a la construcción de espacios de convivencia, presente una serie de ventajas e inconvenientes respecto a otros mecanismos de intervención de terceros en la regulación de conflictos, como podemos ver en la tabla que se presenta a

continuación y que hemos realizado en función de las indicaciones de Suares (1996):

Ventajas	Inconvenientes
Tiene potencial para la formación en la tolerancia de los individuos que pertenecen a distintas comunidades	Puede perjudicar a la parte más débil, puesto que se puede desempeñar desde relaciones de poder asimétricas en función de la competencia intercultural del mediador.
Su aportación es decisiva para el logro de la convivencia ciudadana.	Si se plantea desde una asimetría de poder puede exacerbar las diferencias entre los distintos grupos étnico y simplificar los conflictos perjudicando a una u otra parte.

Cuadro 3. Ventajas y desventajas de la mediación intercultural (adaptación de Suares 1996:54).

Más allá de su conceptualización teórica y para comprender más profundamente el término mediación intercultural y su desarrollo práctico en los distintos ámbitos en los que se puede llevar a cabo –sanitario, familiar, comunitario y educativo- vemos necesario introducir aquí tres modalidades de mediación intercultural con las que nos hemos encontrado, siguiendo la clasificación que de ellas hace Cohen-Emerique (2003) y que, a su vez, apoyan distintas asociaciones pro inmigrantes (Andalucía Acoge, 2002; Grupo Triangulo, 2007; Carretero Palacios, 2008) que se dedican a ello: la mediación intercultural preventiva, la rehabilitadora y la transformadora.

- La mediación intercultural *preventiva*: se ocupa de facilitar la comunicación y la comprensión entre personas de culturas diferentes. Trata de prevenir situaciones de conflicto, intenta facilitar la aproximación, la comunicación y el entendimiento

entre personas y grupos con códigos culturales diferentes.

- La mediación intercultural rehabilitadora: interviene en la resolución de conflictos de valores ocasionados entre el grupo mayoritario (de la sociedad receptora, en el caso de la inmigración) y las personas pertenecientes a distintas minorías étnicas, culturales o religiosas. Este tipo de mediación, actúa en la regulación y gestión de conflictos, además de en la disolución de las tensiones interculturales.
- La mediación intercultural transformadora: supone la realización de un proceso creador que permita superar las normas, prácticas y puntos de vista particulares, en contextos de convivencia multiculturales, para lograr nuevas normas y formas de relacionarse compartidas.

Estos tres tipos de mediación intercultural definen los ejes sobre los que bascula la mediación intercultural en distintos ámbitos sociales, aunque cada uno de ellos acabe definiendo el tipo de mediación intercultural que se lleva a cabo en función de las características que los definen.

2.2.1 Ámbitos de actuación de la mediación intercultural

Aunque posteriormente incidamos en el contexto educativo más detenidamente debido al foco de nuestra investigación, nos parece interesante y necesario exponer unas serie de pinceladas sobre la mediación intercultural en cuatro ámbitos prioritarios para la integración: salud, familia, comunidad y aparato normativo, a fin de esclarecer cuales son los elementos a considerar para su desarrollo y, teniendo en cuenta, que la cultura puede operar a veces como un filtro interpretativo que da sentido a nuestro mundo, manipular las diferentes interpretaciones y

provocar desentendimiento entre dos o más personas (Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013).

A. *El ámbito sanitario*

La mediación intercultural puede resultar importante en el ámbito sanitario en aras de mejorar la atención médica de los pacientes pertenecientes a los grupos étnicos minoritarios, que en los últimos años han aumentado su presencia de forma progresiva en nuestro país.

Cuando no hay canal comunicativo y cultural o cuando no se comparte la misma manera de interpretar las cosas, puede ocurrir que cada participante espere algo diferente de una determinada interacción verbal, y es posible que aunque haya un intercambio comprensible de palabras y ambos entiendan el mismo idioma, no exista una comunicación eficaz que permita el desarrollo de una asistencia sanitaria eficiente.

Por ello, el mediador intercultural en este ámbito tiene como labor facilitar la atención sanitaria sin que ésta se vea afectada por la falta de comunicación y entendimiento muto, en aras de proporcionar al paciente de otro grupo étnico, una respuesta íntegra que elimine las barreras comunicativas que impiden el acceso al sistema sanitario, al tratamiento de la enfermedad y al diagnóstico previo en cuanto derechos de todos los ciudadanos.

Las funciones fundamentales de un mediador intercultural en el ámbito sanitario son, siguiendo a Qureshi Burckhardt y otros (2009):

- Apoyar la comunicación intercultural para la que el personal sanitario no está preparado debido a la diferencia en los estilos de comunicación y en los procesos de interpretación de significados.

- Crear un puente de comunicación eficaz para facilitar la relación asistencial.
- Conocer la estructura del sistema sanitario, el funcionamiento del mismo y la filosofía que subyace a la medicina occidental, para facilitar la entrada del paciente extranjero y hacer de enlace entre ambas culturas.
- Ser neutral y no dejarse llevar por factores personales y culturales en la conversación objeto de la mediación.

No obstante, en la acción cotidiana en el contexto sanitario, nos encontramos todavía hoy con, al menos, tres variables que dificultan el desarrollo de estas funciones básicas de la labor mediadora: en primer lugar, no existe una formación específica y reglada para los mediadores en el ámbito sanitario; en segundo, las funciones y las tareas de este profesional no están regladas oficialmente, (Quareshi y Collazos, 2005; Qureshi Burckhardt et al., 2009); y, en tercer lugar, como consecuencia de las dos anteriores, nos encontramos frente a profesionales que, por falta de reglamentación y definición de su rol, pueden ver cuestionado su papel tanto por los profesionales sanitarios como por los usuarios dentro de las estructuras sanitarias en las que actúan (Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013).

B. *El ámbito familiar*

En nuestro país, la regulación sobre mediación intercultural en el ámbito familiar, es casi inexistente, sin embargo, para hablar de ella, podemos hacer referencia a la única regulación que sobre mediación familiar se ha hecho en nuestro país, concretamente en la Comunidad Valenciana. Esta legislación considera la mediación familiar "*un procedimiento voluntario que persigue la solución*

extrajudicial de los conflictos surgidos en su seno, en el cual uno o más profesionales cualificados, imparciales, y sin capacidad para tomar decisiones por las partes, asiste a los miembros de una familia en conflicto con la finalidad de posibilitar vías de diálogo y la búsqueda en común del acuerdo" (art. 1 Ley 7/2001)[7].

Si la mediación familiar aun en contextos autóctonos se hace necesaria por las continuas adaptaciones y readaptaciones que los miembros de una misma familia tienen que vivir para establecer bases de comunicación y convivencia positiva a lo largo del ciclo vital familiar que va cambiando la composición de la misma; en el caso de la familias inmigrantes, hemos de sumarle aspectos propios del proceso migratorio, que pueden desestabilizar las relaciones familiares, de por si complicadas.

El evento de la migración en el marco familiar, de hecho, revela una pluralidad de opciones para la construcción de la identidad obligando la misma familia a volver a negociar constantemente sus equilibrios, el significado de sus roles y las normas alrededor de las que desarrollarse (Dusi, 2005). A menudo, nos encontramos frente a personas que han podido estar separadas durante varios años y que al realizar la reagrupación familiar se encuentran con que las relaciones entre ellas se han erosionado o han cambiado; o frente a casos en los que los hijos e hijas que llegan a España en la adolescencia y que llevan sin convivir con su madre o padre varios años, cuando se produce el reencuentro, no reconocen y respetan un papel paterno-filial que no han acatado anteriormente. También, suelen darse, entre otros, algunos casos en los que la vuelta a la vida en pareja, después de una

[7] Artículo 1 de la Ley 7/2001 de 26 de noviembre reguladora de la mediación familiar de la Comunidad Valenciana

separación prolongada por la migración, es muy difícil, puesto que, aparte de la posible existencia de otras relaciones extramatrimoniales, ambos pueden haberse acostumbrado a vivir solos. (Ripol-Millet, 2001); por no hablar de que los procesos de transición cultural, personal y social, la adecuación/adaptación al país de acogida y los momentos de soledad, cambian a las personas y provocan una especie de dicotomía entre cómo se percibe la persona misma y cómo la perciben o recuerdan los familiares.

Por ello, estas familias que en palabras de Dusi (2005) viven "*le terre di mezzo*"[8], necesitan de un apoyo en su recorrido de adaptación fundamentalmente a tres niveles: personal, ya que cada crisis familiar pone a prueba el sujeto, su autoestima, su proyecto de vida familiar, ya que el equilibrio anteriormente alcanzado se ha quebrado y no tiene vuelta atrás; y simbólico-cultural ya que las viejas creencias se chocan con unas nuevas y muy distintas y aun entendiendo las nuevas, las viejas se quedan persistentes y perturbadoras en las mentes de los individuos.

El mediador intercultural en el ámbito familiar, debe ser una persona que por un lado conoce la realidad socio-cultural de los componentes de la misma; y, por otro, tiene competencias y conocimientos suficientes para poder volver a propiciar la comunicación entre los sujetos para que juntos puedan pasar *del impasse* fundamentalmente emotivo, en el que se encuentran y salir airosos de aquella 'terra di mezzo'.

No obstante, como decíamos anteriormente hablando del ámbito sanitario, en el ámbito familiar, también nos encontramos con algunas dificultades que definen el trabajo del mediador intercultural.

[8] Que vive en medio entre dos tierras sería la traducción.

En primer lugar, y como paralelismo con la actuación en el ámbito sanitario, por un lado, tampoco existe ni una formación ni una legislación específica que defina las funciones del mediador en este ámbito, y por otro, el carácter voluntario del servicio, impide la consideración del mediador intercultural como un profesional especializado corriendo el riesgo de no ser considerado su rol.

En segundo lugar, al caracterizarse los asuntos de familia con un alto contenido afectivo, se corre el riesgo, por parte del mediador, de no ser imparcial ni neutral, tanto por cuestiones relacionadas con la competencia cultural, como con temas relacionados con el género y con los choques generacionales a los que se puede tener que enfrentar día a día (Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013).

C. *El ámbito comunitario*

Cuando hablamos de ámbito comunitario nos referimos a que, las personas autóctonas y las inmigrantes, suelen compartir en las ciudades de nuestro país, no sólo el acceso a determinados servicios, sino también su lugar de residencia, compartiendo, muchas veces, un mismo vecindario o barrio. Esta cercanía y la dificultad de entendimiento que siempre existe cuando unas personas comparten un entorno concreto, se agudiza cuando de lo que hablamos es de grupos autóctonos e inmigrantes que no son homogéneos y que manejan códigos culturales distintos y, en ocasiones, antagónicos.

Con esta premisa no es difícil entender que el objetivo principal de la mediación intercultural en este ámbito es el de fortalecer las relaciones interculturales de la comunidad y, crear infraestructuras y redes sociales que funcionen de manera autónoma, con sinergia y hacía una meta de

integración común. Por ello, sería aconsejable que los mediadores interculturales, crearan y fomentaran espacios de comunicación y colaboración intercultural, además de favorecer la coordinación y el trabajo en equipo de las diferentes asociaciones de la vecindad, para poner en marcha acciones en las que los autóctonos y los extranjeros tengan un encuentro que facilite la comunicación intercultural (Lorenzo y Caireta Sampere, 2008).

Sin embargo, como ya venimos viendo, una vez más nos encontramos con algunas dificultades para su implementación en los entornos comunitarios.

En primer lugar, nos encontramos nuevamente con la falta por un lado, de una formación específica que prepare a estos profesionales para su labor en los barrios y en las comunidades implicadas; y por otro, de una legislación que ampare su labor en estos contextos, visibilizando su papel y potenciando la intervención no sólo en los momentos en los que los altercados se presentan, sino también de forma preventiva para que éstos no lleguen a estallar.

En segundo lugar, al tratarse del encuentro/desencuentro entre, casi siempre, tres o más grupos culturales diferentes, podríamos encontrarnos con cierta falta de imparcialidad, ya que difícilmente el mediador tendrá una completa competencia cultural que abarque las tres o cuatros culturas que comparten el vecindario y que están presentes en el enfrentamiento (Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013).

D. *El ámbito judicial*

Los aparatos jurídicos son complejos, de manera que los mismos oriundos necesitan asesoramiento para interpretar la Ley o para poder acogerse a los beneficios que le corresponden como ciudadanos.

Así, cuando el que se acerca al aparato jurídico de nuestro país, es un ciudadano extranjero que en muchos casos ni siquiera maneja el mismo idioma sobre el que ese aparato está construido, se hace necesario que haya una mediación intercultural legislativa a través de la que, por lo menos, informar del código normativo del país de acogida, en razón de las repercusiones tanto sociales como penales que esto puede comportar (Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013) para el desenvolverse natural de un ciudadano en el país en que reside.

En este ámbito el mediador intercultural, además de proporcionar ayuda lingüística en el entramado legal, informará inicialmente sobre la situación de regularidad o de irregularidad en el que se encuentra el inmigrante en cuanto al país de acogida y las repercusiones judiciales que esto conlleva.

Posteriormente, como funciones, tiene la de orientar para el acceso al mundo laboral e informar sobre los derechos y deberes en la sociedad de acogida. Además, proporcionará asesoramiento jurídico y hará de puente entre el inmigrante y las administraciones públicas, favoreciendo el entendimiento de ambas partes, y facilitando la tramitación de ayudas y becas (Parada, 2006), a fin de que éste, pueda beneficiarse de los derechos que asume cuando pasa a ser ciudadano de un nuevo país.

Pero como en todas las realidades sociales, no faltan las dificultades, y en este ámbito, dónde muchas veces los sujetos están entre la regularidad y la irregularidad, a las dificultades que venimos analizando y que se repetían una y otra vez en los distintos ámbitos analizados, tenemos que añadir: los temores, los miedos y la desconfianza, ya que -según la legislación- el mediador jurídico trabaja para el

Estado Español, y no para el inmigrante, inhibiendo, en ocasiones, el acceso al mismo.

2.3 La mediación intercultural en el ámbito educativo

La mediación intercultural asume especial importancia cuando se plantea en el ámbito educativo fundamentalmente debido a que entendemos la escuela como un espacio ecológico, especialmente diseñado para que el individuo aprenda en igualdad de oportunidades, para que se le ofrezcan herramientas y disposiciones no limitadas por una ideología dominante y en el que éste se pueda cuestionar la configuración de su realidad y proponer alternativas de interpretación y acción, antes que como un lugar de mera transmisión de conocimientos.

Como toda práctica y a pesar del corto desarrollo de la misma en este ámbito, la mediación intercultural se ha visto modificada por distintos cambios que han ido caracterizando su epistemología a lo largo del tiempo, sobre todo en relación al rol que ha ido asumiendo el propio mediador intercultural.

Después de una atenta revisión teórica, en la que hemos abarcado tanto la evolución histórica del papel del mediador intercultural en las escuelas (Giménez Romero, 1997; Boqué Torremorrel, 2003; Malik Lievano 2005; Colectivo Amani, 2009) como las experiencias que se han ido desarrollando fundamentalmente en las últimas dos décadas (Andalucía Acoge, 2002; Grupo Triangulo, 2007; Carretero Palacio, 2008; Giménez Romero, 2012) podemos afirmar que dos son las fases que han ido definiendo la epistemología de esta práctica.

Una *primera fase* que abarca la década de los noventa, en la que el *modus operandi* es el de la curiosidad hacia los nuevos estudiantes, el abrirse hacia sus historias y sus culturas. Una visión intercultural, la de aquellos primeros mediadores, que en palabras de Fiorucci (2007), podemos definir como ingenua, con una pincelada de exotismo tranquilizador, dirigida a ocuparse de la presencia, todavía reducida en los noventa, de niños y adolescentes extranjeros, como una ocasión y un recurso para todos en las escuelas. Los mediadores interculturales, en este primer momento, son muy pocos en las escuelas y tienen como función principal la de acoger al alumnado de nueva entrada, siendo a la vez portavoces de las culturas de origen de éstos, poniendo en escena las culturas lejanas y haciéndolas más accesibles para los autóctonos.

Una *segunda fase*, que todavía continua, y que comienza entre finales de los noventas y el comienzo de este siglo, en la que la presencia del alumnado extranjero se intensifica año tras año llegando a las ciudades medianas y a las pequeñas, abandonando su localización inicial en las grandes ciudades. La pluralidad de las lenguas que ahora se hablan en las escuelas y de las naciones desde las que proviene el alumnado se multiplica, abriendo nuevas preguntas en la mente de los profesionales que se dedican a la educación. Todo cambia muy rápidamente, la fisionomía de las clases se modifica año tras año y más de una vez incluso a lo largo de un mismo curso, puesto que, se van incorporando chicos y chicas recién llegadas y procedentes de lugares muy distintos (Favaro, 2007).

La atención que desde las escuelas se proporciona al alumnado perteneciente a etnias distintas de la mayoritaria, se mueve hacia acciones compensatorias, debido a que día tras día, ven surgiendo necesidades y preguntas a las que hay que dar una respuesta inmediata e

imprevista. Los aspectos lingüísticos pasan a ser lo esencial, el aprendizaje del idioma vehicular lo prioritario y, entre otros, elementos relacionados con el nivel de integración, la clave del éxito o del fracaso académico (Fernández Sierra, 2003, 2005, 2006, 2009). Aún sin tener claro hacia dónde ir, muchos docentes, se organizan, debaten, elaboran y ponen en marcha actuaciones innovadoras. Empero, el hacer se impone y, a menudo, el 'hacer por hacer', sin que haya tiempo ni ocasión de dar sentido a las prácticas con el objetivo de entender qué tipo de acciones poner sobre la mesa. Al mediador se le pide acoger, traducir, facilitar las relaciones, explicar y resolver, pero también enseñar el idioma de acogida a los niños extranjeros, componer conflictos, transmitir contenidos, evidenciando un uso impropio de un recurso, que capta las debilidades de la escuela y la necesidad de volver a pensar la educación intercultural y la inclusión del alumnado (Favaro, 2007).

Sin embargo, en la sociedad actual, multicultural y posmoderna, hay que unir las experiencias que hasta ahora se han llevado a cabo (Andalucía Acoge, 2002; Grupo Triangulo, 2007; Carretero Palacio, 2008) y que pueden, en principio, parecer desancladas, porqué construidas sobre débiles fundamentos e ir más allá.

Por los mismos mediadores que trabajan en las escuelas, ha llegado el momento de apropiarse de su propia labor, de mirar hacia atrás, observar lo hecho, las peticiones, las respuestas dadas y empezar otro recorrido en aras de un cambio social y estructural de los entornos educativos. Pero para que esto se haga realidad hay que superar el modelo mediador basado sólo en la resolución de conflictos, en aras de construir una mediación intercultural que trabaje desde la perspectiva de la convivencia intercultural. Apoyándonos en los resultados de distintas investigaciones (Sarrado,

Riera y Boqué, 2000; Boqué Torremorrel, 2003; Richarte Vidal y Die Olmos, 2008; Giménez Romero, 2012; Llevot Calvet y Garreta Bochaca, 2013), podemos evidenciar que para conseguir este cambio es necesario que los mediadores que la ejecutan tengan en cuenta fundamentalmente cuatro elementos que la distinguen como tal y la diferencian epistemológicamente de la mediación intercultural que definía las anteriores fases evolutivas.

En primer lugar, la mediación debe plantearse como un instrumento de formación integral para el ser humano. Los procesos mediadores, planteados desde una lógica transformadora y holística, han de generar aprendizaje. De hecho, cuando el mediador intercultural busca una comunicación efectiva de pensamientos, sentimientos y vivencias, está dotando a su vez a los participantes de un espacio para reflexionar antes todo sobre ellos mismos: "*los mediadores son auténticos armonizadores del espacio educativo, animadores que adoptan papeles socráticos, al surgir o invitar a encontrar caminos de acceso al conocimiento y el desarrollo de la creatividad, de tal guisa que cada uno, individual y solidariamente, construya y reconstruya su esfera personal de emociones y conocimientos* (Sarrado, Riera y Boqué, 2000: 96).

A través de la mediación intercultural se debería abrir un dialogo dirigido a la reflexión inicial acerca de los conflictos para reconducirlos hacia el terreno del aprendizaje, puesto que, si empieza un proceso mediador existe, por parte de los involucrados, el deseo de comprender la situación, de explicarse y de escuchar a los demás. A través de ella, se deberían descubrir actitudes de respeto hacia uno mismo y hacia el otro, actitudes de responsabilidad inclusiva (Corbo Longueira, 2008), de confianza en las propias habilidades y de lucha para la superación y la mejora. Durante el acto mediador se

deberían modelar las actitudes escondidas en los protagonistas en aras de que, cada uno de ellos, pueda crecer emocional y cognitivamente. El proceso mediador debe suponer un reencuentro, una reconstrucción y un continuum de aprendizajes que, curiosamente, suele fundamentarse en un desprenderse de los hábitos de confrontación y litigio que emergen constantemente en las relaciones sociales que se dan en nuestra sociedad. La mediación intercultural debería entonces fomentar la formación integral porque los conocimientos que se pueden adquirir a través de ella son de cariz experiencial y se incorporan al bagaje vital de cada uno y cada una de los participantes, para que éstos puedan hacer uso de ellos en otros momentos y lugares de su existencia.

En segundo lugar, la mediación intercultural debe promover la convivencia. Cada vez, resulta más difícil convivir con las personas cercanas debido al desgaste que ocasiona el día a día y, a la vez, el temor y los prejuicios, generados y reproducidos por la misma sociedad, hacia aquellos que nos son extraños, hacia los *Otros*. Los extremos en los que deriva la fragmentación social hacia la que nos dirigimos se convierten en pérdidas objetivas, de forma que resulta evidente la utilidad de invertir en acciones formativas y preventivas desde el convencimiento de que la aceptación del *Otro* y de sí mismo se encuentran en la base de todo proceso social y humano. Comúnmente, el intercambio entre dos personas en conflicto se centra en atacar al *Otro*, culpabilizar, reclamar derechos y castigos impuestos. Se busca la presencia del tercero para que zanje la situación, quién tiene razón y quién gana y quién pierde.

En cambio, en un proceso de mediación intercultural sería aconsejable promover la contemplación holística del problema, las personas y el proceso, contribuyendo a la exploración de la situación en su globalidad. La

comunicación sería aconsejable que se produjera cara a cara, el mediador convendría que velara por el trato equitativo y democrático de los intercambios, que contemplara cada situación en su originalidad, sin estereotipos, y no prescribiera normas sino, potenciara las que surgen en el mismo entorno, con el objetivo de crear culturas compartidas y no de imponer una cultura mayoritaria a distintos grupos humanos que conviven en un mismo territorio.

Esta lógica que planteamos como base de la comunicación así entendida, incitaría a superar el enfrentamiento y propondría una reapertura que amplía las posibilidades de decisión y de acción. Así pues, la mediación intercultural se podría transformar en un proceso vehicular de convivencia al actuar como una constructora de puentes entre las personas (Carretero Palacio, 2008) a diferencia de las normas o las leyes, que tan sólo se ocupan de describir conductas aceptables o no y de penalizarlas en consecuencia de ellas.

En tercer lugar, la mediación intercultural debería pensarse como un elemento de cohesión humana. En la mayoría de los entornos sociales la cooperación es una estrategia fundamental. Mantener a los diversos miembros de un grupo cohesionado permite la evolución y el crecimiento del conjunto y resulta fundamental para el desarrollo de la pluralidad y solidaridad, indispensable para coexistir en la diferencia. Aquello que se aprende dentro del propio grupo se traslada al entorno social más amplio, de modo que, lo que se construye en la práctica cotidiana, se traslada a circunstancias nuevas y diferentes.

La mediación intercultural ha de procurar actuar dentro de los grupos como elemento de cohesión, que estimula paradójicamente la divergencia, pero también el debate

reflexivo y el cuestionamiento de las dinámicas instauradas. Para que un grupo evolucione, debería de se capaz de aprender de sí mismos y de sostenerse en un equilibrio inestable, puesto que, en caso contrario, puede tender a fosilizarse, emplearse para uniformar y crear distancia o contraposición con los otros.

En cuarto lugar, la mediación intercultural ha de procurar facilitar la comunicación. Cada grupo humano, entra en contacto con otros grupos, por lo que cada persona actúa individualmente y, a la vez, como miembro de su grupo de identidad, hecho que de por sí puede ser causa de conflicto. Las comunidades, de hecho, están constituidas por diferentes sectores que, a veces, actúan como bloques divididos: por edades, oficios, religiones, etc. La cordialidad entre ellos es fundamental de cara a conseguir los objetivos que persigue la comunidad y en esta línea, la mediación intercultural, debería facilitar el funcionamiento conjunto, estimulando el intercambio con vistas a democratizar la toma de decisiones y promoviendo, por consiguiente, una verdadera participación que una antes que dividir. Este espacio de interrelación, no puede permanecer vacío de contenido, ya que entonces las piezas de la comunidad aparecerían inevitablemente aisladas. La mescolanza de las interrelaciones puede transformarse en una simple mezcla donde todo el mundo se confunde, o bien en una combinación a partir del reconocimiento de la identidad de cada uno. En este sentido, Ury (2000) menciona el tercer lado, refiriéndose al hecho de que los conflictos pertenecen a todas las personas que integran un determinado contexto y no únicamente a las partes enfrentadas. La evolución del conflicto depende, en buena medida, de la posición que adopte el tercer lado, que puede cruzarse de brazos, intervenir agravando en ocasiones la situación o evidenciar su disgusto y animar a las partes en la búsqueda de una salida constructiva. Contemplamos entonces el acto

mediador como nodo de intercomunicación que puede facilitar el intercambio en la medida en que los diferentes grupos lo deseen y se impliquen en ello.

2.3.1 Destinatarios y funciones de la mediación intercultural en la escuela

Aun sin tener en nuestras manos una legislación que clarifique cuales son las funciones y quienes los destinarios de la mediación intercultural en ámbitos educativo, muchas son las publicaciones, los proyectos realizados y las experiencias llevadas a cabo en las escuelas que han planteado la labor de la mediación intercultural en ámbito educativo (Giménez Romero, 2001; Malik Liévano y Herraz Ramos, 2005; Abdallah-Pretceille, 2006; Ortiz Cobo, 2006; Carretero Palacio, García García, Mayor Zaragoza, Morales Moreno, 2008).

Por ello, y sin ánimo de ser exhaustivos, siguiendo a lo planteado en dichos estudios, vamos aquí a resumir las funciones que se han ido pidiendo a lo largo del tiempo, a este nuevo profesional, agrupándolas en razón de los posibles destinatarios, sin perder de vista que consideramos la mediación intercultural como una práctica en construcción, no solo sobre el papel sino también en los entornos educativos reales.

- *Familias inmigrantes*. El mediador intercultural es llamado a informar acerca del sistema educativo, facilitar la entrada a la escuela y remover en la medida de lo posible, aquellos obstáculos que se interponen entre las familias extranjeras y el acceso a los servicios educativos. Así mismo, ha de orientar y acompañar a los padres en el recorrido dentro del nuevo sistema educativo; poner en relación los

agentes educativos de los centros escolares con las familias del alumnado extranjero; traducir materiales informativos y documentos de interés o apoyar a traductores en esta tarea; intervenir en situaciones de malentendidos y conflictos; y gestionar eventuales accidentes interculturales que nacen de las relaciones escuela-familia.

- *El alumnado.* Para definir las funciones de los mediadores interculturales con el alumnado y en relación a los estudios analizados, debemos de dividir la descripción entre las funciones que el mediador intercultural desempeña con el alumnado inmigrante y con el autóctono. Así, el mediador intercultural es llamado a apoyar al alumnado inmigrante en la fases de acogida a principio del curso académico o en el momento en el que éste se incorpora al nuevo centro escolar, centrándose en explicar las normas de la escuela y apoyándoles para reducir la posible ansiedad y desorientación inicial provocada por el cambio. Así mismo, debe ayudar a directores, psicopedagogos y docentes a reconstruir la biografía y el historial académico anterior de cada uno de los alumnos en aras de una mejor y menos traumática transición escolar. Finalmente debe visibilizar las culturas de origen de cada uno de los nuevos alumnos haciendo de modelo de referencia e identificación o proporcionando información sobre ellas, así como legitimar y dar prestigio a las distintas lenguas de origen. Por otro lado, el mediador intercultural es llamado a presentar al alumnado autóctono las referencias culturales y los distintos aspectos de las demás culturas que conviven en el centro con la llegada de nuevos compañeros, así como proporcionar material y fomentar debates para que la comunidad educativa en general, entienda mejor las biografías de cada uno de los nuevos

llegados, en aras de mejorar el encuentro y evitar el desencuentro. Así mismo, el mediador es llamado a contribuir en la realización de proyectos educativos interculturales para introducir un punto de vista diferente al hegemónico en los centros educativos y en sus planteamientos educativos.

- *Los docentes*. El mediador intercultural es llamado a ayudar a los docentes a solventar las primeras dificultades comunicativas tanto con el alumnado extranjero como con sus familias y a apoyarle en las clases en las que hay alumnos inmigrantes. Así mismo ayuda a los docentes a conocer el nuevo alumnado, proporcionándole información sobre el nuevo alumno y presentándole aspectos y características de los modelos educativos y escolares del país de origen de cada uno de los recién llegados. Finalmente, es llamado a colaborar con los docentes en el desarrollo de los proyectos de educación intercultural que se planteen en los colegios e institutos.

PARTE II

INFORME DE INVESTIGACIÓN

"Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren por un lado, un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido…"

Imbernón, (2002: 9)

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El fenómeno migratorio es uno de los acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales más importante en el que España se ha visto inmersa en las últimas décadas ya que la gran llegada de inmigrantes se ha producido en un restringido espacio de tiempo[9]. Eco y reflejo de esto es lo acontecido en la realidad escolar, en la que el número de estudiantes inmigrantes también ha aumentado exponencialmente[10] y, aunque España siempre había contado con una tradición de diversidad cultural y lingüística importante como seña de identidad del país, es a partir de este hecho cuando se empieza a reflexionar al respecto desde la educación.

Conscientes y comprometidos con ello, numerosos son los profesionales y los equipos de investigación nacionales e internacionales que han ido realizando múltiples y variados estudios que versan, más o menos directamente, sobre diferentes aspectos de la escolarización de estos chicos y chicas, abarcando propuestas de acción pedagógica para trabajar la inclusión de este alumnado, desde diversos aspectos del currículo, la organización del centro, la dirección y las relaciones con la comunidad (Carbonell, 2005, 2007; Coelho, 2006; Tébar, 2006; Essomba, 2008a, 2009; Fernández Castillo, 2010). No faltan tampoco aquellos estudios que inciden más en la formación de los docentes para trabajar específicamente en contextos multiculturales y que hacen propuestas de mejora y cambio al respecto (Aguado, Gil y Mata, 2008;

[9] Según los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística a principio de enero de 2013 viven en España 5.520.133 millones de personas de origen extranjero mientras que a mediado de los años noventa el número de inmigrantes se acercaba a un millón

[10] Según los datos oficiales ofrecidos por el Ministerio de Educación en 1995 había un total de 57.000 alumnos con nacionalidad no española en nuestras escuelas, mientras que en 2013 son 755.156.

Escribano y Martínez, 2013), y los que han abordado aspectos vinculados a la complejidad que caracteriza el proceso de incorporación a los centros escolares de hijos e hijas de inmigrantes (Portera y Dusi, 2005; Ortiz Cobo, 2006; Besalú y Vila, 2007 García Castaño, García Gómez y Bouachra, 2008; Pati y Dusi, 2011; Palomares Ruiz, 2012; Mingote y Requena, 2013), evidenciando cuestiones importantes como la tendencia a la concentración en centros públicos del alumnado inmigrante, el desarrollo de programas de acogida de los centros escolares, el éxito y fracaso del alumnado inmigrante, las familias y su interacción con la escuela, las actitudes y discursos sobre diversidad, o la relevancia que asume la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela (Siguán, 1998, 2003; Vila, Perera, Serra, Siqués, 2007; Siqués y Vila, 2007; Serrano, Puyuelo y Salavera, 2012).

Por su parte, la Administración educativa, entre otras acciones, ha puesto a disposición de los centros de enseñanza recursos de diferente índole: formativos, a través de los Centros de Profesorado (CEPs), a fin de avanzar en una educación intercultural, integral e integradora; normativos (Ley de Solidaridad en la Educación, 1999; Plan Andaluz de Educación del Alumnado Inmigrante, 2001; II plan de Formación Permanente del Profesorado, Junta de Andalucía, 2002; II Plan para la Inmigración en Andalucía, 2006; Orden de 15 de abril de 2011) y humanos, que se han materializado en la entrada de docentes de ATAL, educadores sociales y mediadores interculturales, a nuestras escuelas, para potenciar la atención académica y personal de este alumnado y en aras de desarrollar una escuela inclusiva para todos.

En este campo, el Grupo de Investigación al que pertenecemos, ha participado, en los últimos años en investigaciones, máster, congresos, etc., cuyo eje de estudio

y actuación ha sido la educación de los hijos de inmigrantes (Fernández Sierra, 2003, 2005, 2006, 2009, 2013; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2011, 2012; Fernández Larragueta y Santos Bocero, 2013; Fernández Larragueta, Rodorigo y Fernández Sierra, 2013), en aras de un cambio educativo integral que busque replantear la concepción pedagógica de las escuelas y del profesorado.

Esta situación compleja ha requerido de la colaboración de diversos profesionales, aparte de los que tradicionalmente ha habido en las escuelas, entre ellos, de mediadores interculturales, que desde la Junta de Andalucía se han puesto a disposición de los centros educativos para apoyar al profesorado en el trabajo con el alumnado inmigrante. Es justamente en su labor en lo que hemos profundizado con este trabajo de investigación, de la mano de una mediadora intercultural, a lo largo de dos cursos académicos, acompañándola tanto en su tarea dentro de la ONG a la que pertenecía[11], como en cinco de los ochos centros escolares a los que atiende. Hemos decidido indagar en su práctica profesional y conocer cómo se coordina tanto con los agentes internos de los colegios e institutos, como con los otros agentes de apoyo externo adscritos a ellos.

3.1 Los objetivos de la investigación

El propósito esencial de la investigación es conocer la realidad educativa en la que la mediadora intercultural desempeña su labor, aun sabiendo que nos podemos encontrar, a la lo largo del proceso, con nuevas fórmulas de

[11] En el momento final de redacción de este informe la ONG por la que la mediadora trabajaba ha cerrado su sede de Almería debido a los recortes en los presupuestos que la Junta de Andalucía destinaba a la mediación intercultural.

búsqueda y exploraciones inicialmente no previstas (Santos Guerra, 2008). Con esta intención decidimos plantearnos una serie de objetivos lo suficientemente abiertos para no acotar el estudio y permitir la incorporación de informaciones emergentes, a saber:

1) Indagar en la idea o concepción de praxis mediadora que manejan las ONG y las Administraciones.
2) Estudiar el concepto mediador y pedagógico desde el que actúa la mediadora intercultural.
3) Conocer la percepción sobre la mediación intercultural que tienen los docentes, orientadores, directores, maestros de ATAL y educadores sociales.
4) Analizar los procesos de coordinación interprofesional de los mediadores interculturales con los profesionales que trabajan en los centros educativos..

3.2 El paradigma de investigación

Todo proceso de investigación ha de partir de un planteamiento estratégico que, necesariamente, implica una opción teórica y ética, y que requiere que nos posicionemos ante una forma de investigar o un paradigma[12] que determinará la relación existente entre investigador y aspecto investigado, el contexto de estudio y los procedimientos o técnicas para la recogida de datos. Esto implica que nos encontramos con diversas formas de hacer ciencia, que obedecen fundamentalmente al tipo de conocimiento que pretendemos conseguir en función de nuestro objeto de estudio (Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1997). Si nos fijamos en la literatura clásica, Guba y

[12] Según el filósofo y científico Thomas Kuhn (1962), quien dio, al término paradigma su significado contemporáneo, un paradigma se entiende como un conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo.

Lincoln (1985) diferencian entre paradigma racionalista y paradigma naturalista para definir esas distintas formas de hacer ciencia desde una perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica.

El paradigma racionalista contempla la existencia de una sola realidad compuesta por una serie de elementos, componentes o variables diferenciales. Cada uno de ellos, puede ser estudiado de forma independiente ya que se trata de controlar y aislar los hechos, para establecer relaciones de causalidad entre los fenómenos que se quieren investigar. El investigador adopta una postura objetiva hacia la situación de estudio, evitando así la interacción con aquellos que proporcionan la información. Éste actúa como si la realidad social fuese estática y trabaja con datos cuantitativos. Los diseños de investigación se articulan a partir de hipótesis previamente establecidas, que pueden ser aceptadas o rechazadas a través del análisis estadístico y su objetivo principal es producir generalizaciones que tengan un valor perdurable más allá del contexto.

Por otro lado, el paradigma naturalista parte de una concepción compleja y dinámica de la realidad social. De la misma forma en la que se planteaba en el marco teórico que la sociedad actual, admite más de una verdad, que la razón ha dejado en esta época posmoderna de ser única y absoluta, y que la cultura no es algo estático con la que las personas nacemos y morimos, sino un conjunto de significados y conductas que compartimos con un determinado grupo, y que se va construyendo en función de los sujetos que la viven, la manipulan y la transforman a lo largo de sus vidas; compartimos, con este planteamiento paradigmático, la existencia de múltiples realidades. El paradigma naturalista admite que cada individuo o grupo humano, reinterprete los momentos y las circunstancias, llegando a construir su propia visión de la realidad en

función del contexto en el que se desenvuelve. Para investigar desde este paradigma, es necesario, entonces, contextualizar y estudiar de forma holística los actos sociales y culturales, tener en cuenta que el entorno define el significado de lo que pasa y que la conducta humana nunca se da libre de la realidad en la que acontece. Los diseños de investigación son abiertos, flexibles y emergentes, y pueden reformularse paralelamente a la evolución de la misma investigación. Los investigadores no parten de hipótesis previas, sino que las teorías se construyen a partir de los datos obtenidos a través, fundamentalmente, de métodos cualitativos; se asume la singularidad de cada situación, interesándose, no por una explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado que los sujetos otorgan a lo que sucede en su entorno.

Desde el marco conceptual en el que nos posicionamos al asumir la existencia de múltiples realidades, apostamos por la investigación abordada desde el paradigma naturalista y dentro del mismo hemos considerado la elección del *estudio de caso* (Stake, 1998) como método de investigación ya que, además de permitirnos comprender la situación particular y compleja de una mediadora intercultural que depende de una ONG pero que desarrolla su labor en centros educativos públicos, también favorece la transferencia de descubrimientos concretos a contextos y situaciones similares, facilitando la interpretación de otros estudios o realidades educativas en las que, otros mediadores desempeñan su labor.

3.2.1 El estudio de caso

El método elegido para nuestra indagación es el estudio de caso. Entre las razones que nos han llevado a la decisión de optar éste, cabe destacar que el "*el caso es algo*

específico, algo complejo, en funcionamiento" (Stake, 1998:16) y su elección conlleva la posibilidad de centrarse y profundizar en un tema *in situ*, e ir desarrollando un trabajo de investigación en el que la teoría se va integrando con el análisis de la realidad. Un análisis que atiende fundamentalmente a las interpretaciones de los acontecimientos, a sus causas, a las implicaciones del contexto y a las relaciones entre todos los participantes.

Para llevar a cabo el estudio de caso se han tenido en cuenta una serie de características que nos ayudan a clarificar el método, permitiéndonos diferenciarlo de otras formas de investigar. Nuestro estudio de caso es:

- *Particularista:* busca comprender la realidad desde un enfoque ideográfico contextualizando los hechos que acontecen e interpretándolos en esas circunstancias. Al estudiar la práctica mediadora, lo hemos hecho, teniendo en cuenta el contexto en el que ésta se desarrolla.
- *Descriptivo*: permite describir de la forma más amplia posible la realidad investigada. Hemos intentado proporcionar el mayor número de datos posibles de la práctica de la mediadora en los centros educativos, a través de distintas técnicas de recogida de información, profundizando también en la descripción de aquellos elementos que, sin ser aspectos organizativos, definen los contextos de actuación, como, entre otros, el papel de los demás profesionales que comparten con la mediadora los espacios educativos en los que ésta actúa.
- *Heurístico*: permite descubrir nuevos significados y ampliar la experiencia definiéndose como una estrategia encaminada a la toma de decisiones y la búsqueda de respuestas alternativas. Por ello, más allá de las conclusiones a las que como investigadores hemos podido llegar, confiamos en que

el lector pueda descubrir nuevos significados al leerlo.

- *Inductivo*: se basa en el razonamiento inductivo para generar conocimientos y descubrir relaciones y conceptos a partir del sistema minucioso donde tiene lugar el caso. Hemos intentado descubrir relaciones a partir de los datos recogidos y no comprobar hipótesis planteadas antes de empezar el proceso investigador, dejando que los temas fueran emergiendo en función de la relevancia que asumen, en relación fundamentalmente con la mediadora intercultural y su práctica.

3.3 La muestra y el contexto de investigación

En línea con la opción metodológica elegida para este estudio se ha manejado el muestreo teórico, es decir, "*un proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger [...] para desarrollar su teoría a medida que surge"* (Glaser y Strauss, 1967:45). Éste, implica elegir la muestra sustituyendo los parámetros estadísticos por criterios y argumentos que puedan justificar su elección (Santos Guerra, 1993) de forma que cuando se elige la muestra se hace en función de los objetivos concretos del trabajo.

En este estudio, se ha tomado como muestra a una mediadora intercultural y por ello, después de averiguar que la mediación intercultural en el ámbito educativo está sujeta en Andalucía a la contratación de mediadores interculturales por parte de ONG pro o de inmigrantes que seguidamente actúan en centros escolares, se ha contactado con una ONG referente en Andalucía que tiene una sede en la ciudad de Almería, y llevado a cabo una

negociación inicial de acceso al campo con la mediadora intercultural de la misma.

A través de esta negociación inicial, se ha decidido acompañar a la mediadora en su trabajo, no sólo en la sede de la ONG sino también en los centros educativos a los que atiende. Por ello, se ha pasado por otro momento de negociación, esta vez con los equipos directivos de los centros educativos en cuestión. Finalmente, cinco directores, de los ochos con los que se ha contactado, han dado su permiso para empezar con la investigación, dejándonos a su vez claro que se habría de negociar nuevamente con cada uno de los participantes la colaboración en el proyecto, dado que, desde la dirección no se puede obligar al profesorado a participar en ella.

La mediadora intercultural sujeto de este estudio, atiende a los cincos centros escolares públicos a los que acompañándola hemos accedido tres horas por semana a cada uno. Dos de ellos son de educación primaria y tres de educación secundaria. En el cuadro que se presenta a continuación se proporcionan las características fundamentales que los definen:

Centro	**Situación geográfica**[13]	**Nivel sociocultural**[14]	**% de alumnado inmigrante**	**Profesores de ATAL**	**Psicopedagogos**	**Mediación intercultural en el centro con anterioridad.**
CEIP Montessori	Distrito capital	Medio-bajo	10%	1 (itinerante)	EOE itinerante	no
CEIP Mar de Plata	Poniente almeriense	Bajo	29%	1 (itinerante)	EOE itinerante	sí
IES Antonio Gramsci	Poniente almeriense	Medio-bajo	50%	4 (fijos)	2	sí
IES Bayana	Poniente almeriense	Medio-bajo	28%	1 (fijo)	1	sí
IES Soler	Distrito capital	Medio	29%	2 (itinerantes)	2	sí

Cuadro 1-Resumen de los centros educativos a los que acude Marga

[13] Recordar aquí que la zona del poniente almeriense es donde históricamente se concentra el mayor número de estudiantes inmigrantes debido a la agricultura intensiva que se desarrolla en esta zona.
[14] Para definir esta variable se ha atendido a lo recogido en los Proyectos Educativos de los distintos centros escolares

3.4 Las estrategias de recogida de información

Nuestro objetivo principal ha sido conocer cómo se actúa en un determinado contexto y qué significados atribuyen las personas a sus experiencias en el ambiente en el que viven o trabajan, es decir, "*comprender lo mejor posible el punto de vista de cada participante*" (Demerath, 2006: 104) en un contexto de actuación concreto. Por ello, durante el proceso de investigación se han utilizado técnicas de recogidas de datos cualitativos que nos han permitido recabar información de la realidad estudiada como las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales, la observación participante, el análisis de documentos y los grupos de discusión.

Aunque aquí las presentemos por separado con la idea de que resulte más ordenado el discurso, recordar que el núcleo principal de nuestro trabajo ha sido el acompañamiento de la mediadora intercultural en su labor, y por ello, las conversaciones informales, las entrevistas en profundidad, así como la observación participante se han llevado a cabo de forma interrelacionada.

3.4.1 La entrevista

La entrevista es considerada como un importante instrumento de exploración para el acopio de información. Se trata de un acto de comunicación oral entre dos o más personas, con el fin, por parte del investigador, de obtener información, ya que, en palabras de Walker (1989:113) éstas "*se basan en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas*".

Distintos investigadores (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992;

Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1992; Stake, 1998 Fernández Larragueta, 2002; Santos Guerra, 2008) han presentado una serie de clasificaciones y características diferenciadoras. En la mayoría de ellas, se tiene en cuenta el carácter de las mismas (formal o informal), la estructura de las preguntas y el tipo de respuesta (abiertas o flexibles, semi-estructuradas, estructuradas o cerradas), así como el número de entrevistado en cada sesión (individual o colectiva).

Para el desarrollo de nuestra investigación, las entrevistas se han llevado a cabo, por un lado, con sujetos que han sido citados expresamente para ser entrevistados, asumiendo éstas un carácter formal y, por otro, a través de diálogos que se han establecidos con los informantes del grupo social en estudio, en momentos no formales. Han respondido a un modelo de entrevista semi-estructurada, es decir preguntas semi-abiertas o *preguntas temáticas* en palabras de Stake (1998:28), con temas previos establecidos, pero con la posibilidad de recoger información no prevista con anterioridad, en función de cómo se desarrolla la misma. En ellas, el entrevistador dispone de un *guión*, que recoge los temas que deben tratarse a lo largo del encuentro. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador tanto que en el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desea, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes (Ibíd.). Asimismo, han sido entrevistas individuales, ya que se han llevado a cabo con una sola persona informante a la vez.

Nuestro principal informante clave ha sido la mediadora intercultural, Marga, a la que se han realizado, en palabras de Taylor y Bogdan (1987:101), entrevistas en

profundidad, es decir, se han mantenido, "*reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y el informantes*, [...] *encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras"*. Concretamente, se han llevado a cabo tres entrevistas iniciales exploratorias con ella, con el objetivo de entender de una forma amplia su labor en los centros. Seguidamente, se han mantenido diez entrevistas formales, encaminadas a entender cómo Marga percibe su labor de mediadora en los centros, cómo se siente al entrar en ellos y cómo ella cree que perciben su presencia los demás profesionales de la educación, y también múltiples conversaciones informales que han tenido lugar en el coche que hemos compartido para recorrer los trayectos hacia los centros escolares, en los pasillos entre una actividad y otra, en los muchos desayunos en las escuelas, así como en los momentos de espera en despachos de orientadores y directores, a través de los que hemos recogido información complementaria a la recabada en las entrevistas.

Así mismo, también se han entrevistado a los psicopedagogos, directores, docentes y educador social, con el objetivo de conocer su perspectiva acerca del fenómeno migratorio, deducir su pensamiento acerca de la mediación intercultural y averiguar el tipo de relación profesional que establecen con Marga. Concretamente las formales han sido:

- Ocho entrevistas con los psicopedagogos de los centros, una con cada orientador de primaria y dos a cada uno de los orientadores en secundaria.
- Siete entrevistas con los directores, una con cada uno de los directores de los institutos de secundaria y dos con cada uno de los directores en primaria.
- Doce entrevistas a docentes de los cuales cuatro son de primaria y ocho de secundaria.

- Tres entrevistas a profesoras de ATAL en los institutos de secundaria obligatoria.
- Una entrevista al educador social que asiste a dos de los centros objetos de estudio, que nos ha servido como agente de triangulación.

Las entrevistas que hemos realizado a la mediadora intercultural, han tenido lugar en la sede de la ONG, mientras que las demás realizadas a docentes, orientadores, directores y al educador social, se han llevado a cabo en los centros educativos en los que los entrevistados trabajan.

Se han grabado todas y cada una de ellas, con el permiso de los entrevistados, tras haberles explicado que de esta forma la información recabada es más fiel y que el entrevistador puede, así, prestar mayor atención a lo que dice el informante. Asimismo, se han trascrito todas con el objeto de conocer y poder analizar en profundidad la información recabada respecto al objeto de estudio y, al mismo tiempo, poder devolverlas a los entrevistados para su negociación.

3.4.2 La observación participante

La observación participante es la estrategia principal de la metodología cualitativa según Taylor y Bogdan (1987), porque nos permite conocer y participar a la vez de la realidad observada. Observar es, en palabras de Barquín Ruiz y Fernández Sierra (1992:35) "*focalizar los sentidos, la atención, la experiencia y la inteligencia del investigador hacia un hecho o fenómeno contextualizado, con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y explicarlo*".

Siguiendo a estos mismos autores, hemos apostado por una observación participante en la que "*el observador*

llega al medio de estudio con una mentalidad abierta, dispuesto a recoger información variada y múltiple sobre los hechos y fenómenos sociales que allí acontecen" (Ibid:36) y en la que, el investigador debe permanecer en el campo observado un periodo de tiempo prolongado, lo suficiente para que pueda comprender los fenómenos que allí ocurren.

Como instrumento para recoger la información observada, el investigador ha de utilizar un cuaderno de observación (Taylor y Bogdan, 1987) en el que apunte tanto los hechos observados como sus interpretaciones y sus impresiones. En este sentido es muy importante, para mantener el rigor de los datos que se reflejan, diferenciar con colores, corchetes, cursiva, etc., la información observada y las interpretaciones de las mismas.

En nuestro estudio, se ha utilizado un cuaderno de observación organizado en seis apartados, uno para cada uno de los cinco centros, y uno dedicado al papel de la mediadora intercultural. En él hemos ido anotando, de forma descriptiva, lo observado, así como citas directas de conversaciones entre profesionales a las que hemos asistido. También, bajo el epígrafe "reflexión", hemos escrito las opiniones personales y los análisis de lo que se iba viendo.

La observación se ha realizado en los despachos de directores y orientadores, para entender los procesos de coordinación que existen fundamentalmente en relación a Marga y su labor en los centros escolares, en la sala de profesores para ver qué tipo de relación profesional se establece entre mediadora y docentes, en las aulas de los colegios e institutos, con el objeto de describir la labor directa de la mediadora con el alumnado tanto autóctono como inmigrante, y en las casas de las familias inmigrantes con las que Marga ha trabajado para conocer y profundizar en su práctica con este colectivo.

Aunque en un primer momento se observa y registra todo lo que ocurre a nuestro alrededor, ya que es el principio de un estudio amplio que necesita de un periodo de adaptación y exploración, a veces, se ha tenido la impresión de estar recogiendo una información demasiado amplia, desorganizada y sobre todo muy descontextualizada. Tras una primera fase de análisis de los datos y las reflexiones realizadas en nuestro cuaderno de observación junto con las entrevistas de sondeo realizadas a Marga, hemos ido estructurando y organizando el tipo de información que recoger. Al mismo tiempo, los momentos de observación participante, nos han servido para triangular la información recogida a través de las otras técnicas de recogida de información utilizadas.

3.4.3 El análisis de documentos

El estudio de documentos es otra estrategia cualitativa de recogida de información que consiste en examinar la información que se puede encontrar en diferentes escritos o documentos que pueden ser tanto oficiales como registros, horarios, actas de reuniones, manuales, periódicos y revistas, cartas oficiales, exámenes, reglamentos internos, etc., como personales: diarios, cartas, notas personales, etc. A este propósito Taylor y Bogdan (1987: 149) afirman: "*Para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales*".

El investigador cualitativo, analiza estos documentos para adquirir conocimientos sobre las personas que los

redactan haciendo un análisis discursivo tanto explicito como tácito, poniendo de manifiesto el pensamiento y la ideología de los que los redactan, ya que *"son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura"* (Goetz y LeCompte, 1988: 162-163) y permiten entender las supuestos de aquellos que los producen. De hecho "*además del estudio de los contenidos de estos documentos es importante analizar otras cuestiones como los canales de distribución de dichos documentos, los centros de producción, las personas o grupos que los redactan, quienes los firman, a quienes van dirigidos, quienes los leen, que importancia les confieren los destinatarios, que credibilidad despiertan, en que momentos surgen, etc.*" (Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1992:43) ya que puede representar una información valiosa a la hora de analizar las realidades en su complejidad.

A lo largo de nuestra investigación, hemos tenido acceso a:

- *La legislación vigente*, relacionada tanto con la labor de la mediadora intercultural (Orden de 15 de abril de 2011 e Instrucciones de la Delegación provincial de Almería 2002/2003 y 2005/2006) como con la atención a la diversidad en los centros educativos (Ley 9/99 de Solidaridad en Educación, Ley 9/95 de Participación, evaluación gobierno de los centros, Decreto 167/2003 de 17 de junio, Decreto Ley 14/2012 de 20 de abril). A partir de ella hemos intentado averiguar cuáles son las pautas que ésta marca tanto a la práctica mediadora, como al profesorado, además de analizar el planteamiento teórico que a ella subyace.
- *Los documentos de planificación de la mediación intercultural*: protocolos que la ONG proporciona a la

mediadora, planes anuales de intervención que ella misma diseña, fichas de centros y alumnado, plannig mensuales y trimestrales, evaluaciones iniciales y de proceso, con los que hemos profundizados en cómo se plantea la práctica mediadora antes de llegar a los centros y analizado los elementos epistemológicos sobre los que se construye y define su labor.

- *Los recursos* que la mediadora utiliza para el trabajo en el aula con el alumnado: recursos editados por la ONG, materiales propios como power point, fichas a rellenar, juegos cooperativos y materiales creados para situaciones parecidas de multiculturalidad por otros mediadores interculturales con los que ella tiene contacto. Con ellos, hemos analizado las actuaciones concretas que la mediadora lleva a cabo en las aulas y las características de las mismas.
- *Los documentos de los centros escolares,* tales como: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Atención a la Diversidad, así como las evaluaciones anuales hechas por la mediadora intercultural que se incorporan a ellos, con el objeto de definir qué medidas de atención a la diversidad se plantean, de contextualizar las acciones en las que hemos participado a través de otros instrumentos de recogida de datos y entender qué papel tiene la mediadora en el desarrollo del proyecto educativo de las escuelas.

3.4.4 Los grupos de discusión

Los grupos de discusión se plantean como método de recogida de información (Flick, 2007) y a la vez, como estrategias de triangulación de sujetos en combinación con otros. Su objetivo es entender problemas sociales concretos, y lo que se busca es que los componentes del grupo a

estudiar intercambien opiniones con el fin de conocer su punto de vista sobre un tema concreto. De hecho, "*el sello del grupo de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada*" (Margot, 1988: 12). Existen varios factores a tener en cuenta a la hora de realizar los grupos de discusión:

- Es importante una buena *planificación,* por lo que han de estar muy claros tanto los objetivos que queremos conseguir como los contenidos a debatir, ya que tenemos que intentar focalizar la información hacia los temas que queremos debido a que, al intervenir diferentes personas, el tema central corre el riesgo de perderse.
- Es importante ajustar el *número de participante* a la necesidad de la información a recoger, por ello se debe tener en cuenta que no haya ni muchos ni pocos participantes.
- Es importante controlar el *tiempo*, ya que es necesario encontrar un equilibrio entre el tiempo que la gente necesita para expresar sus ideas y el tiempo para generar dinámicas dialécticas con nueva información en la temporalidad del debate, puesto que un tiempo excesivo puede generar desinterés y falta de concentración.
- Es importante el rol del *moderador* puesto que éste es quien convoca al grupo, establece los puntos del debate y marca la dinámica de tiempos y turnos. Una vez comenzada la discusión el moderador formula preguntas abiertas, recoge los datos y observa las relaciones y reacciones de los participantes; así mismo ha de reorientar el debate en función de los temas, pudiendo participar activamente en el mismo o limitándose a la formulación de preguntas.

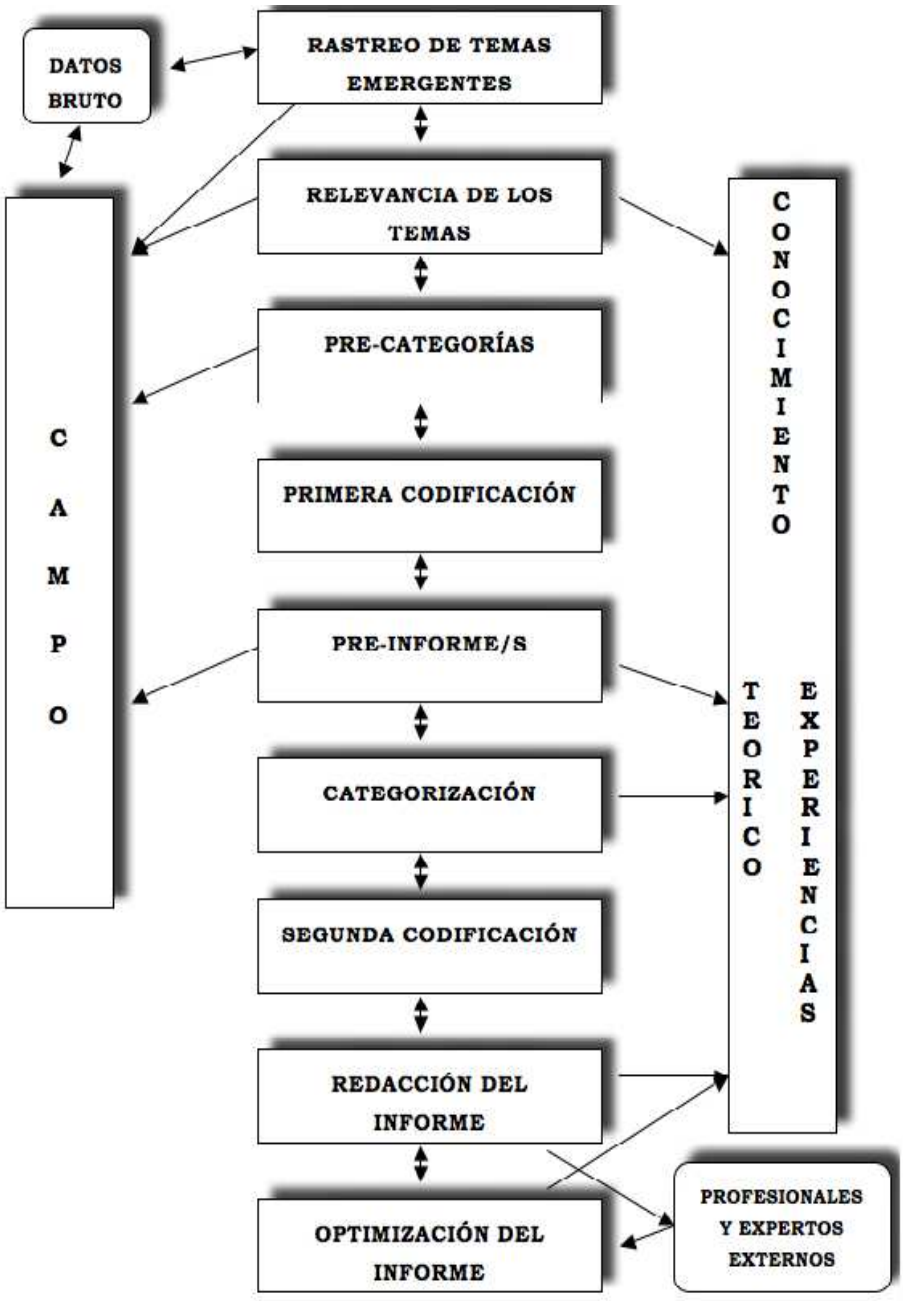
En nuestro caso, tras analizar los datos obtenidos por otras estrategias y en función de los temas en los que se quería profundizar, se ha decidido llevar a cabo dos grupos de discusión con otros profesionales distintos, para debatir acerca de la mediación intercultural y de la coordinación interprofesional y triangular los datos obtenidos con anterioridad. En el primero de ellos han participado dos mediadoras interculturales, una profesora de ATAL, un maestro de escuela primaria, un profesor de matemática de un centro de educación secundaria, mientras que en el segundo lo han hecho tres docentes universitarios de las Universidades de Oviedo y Málaga que investigan sobre el tema, la mediadora intercultural, una maestra de educación primaria, una alumna extranjera que había vivido con anterioridad el proceso migratorio en primera persona y un experto en Recursos Humanos.

3.5 El análisis de los datos

Numerosos autores (Goetz y LeCompte, 1998; Taylor y Bogdan, 1987; Woods, 1989; Santos Guerra, 1990; Barquin Ruiz y Fernández Sierra, 1997; Merriam, 2001; Fernández Sierra, 2002; Mortari, 2010; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2013) han estudiado el tema del análisis de datos cualitativos, es decir, cómo pasar los datos obtenidos en bruto, a un informe crítico que permita la transferibilidad; y, aunque varíe la terminología, todos coinciden en la idea de que se trata de un proceso complicado y laborioso que demanda creatividad y dinamismo personal, y que se ha de establecer en paralelo al trabajo de campo. Taylor y Bogdan (1987:158) afirman que el análisis de los datos cualitativos "*es un proceso en continuo progreso ya que a diferencia del análisis de datos cuantitativo que se desarrolla a través de un procedimiento*

deductivo", aspira al planteamiento de una teoría que puede explicar los datos recogidos.

Todos ellos coinciden en que la recolección y el análisis de los datos se van desarrollando paralelamente, diseñando por ello un mapa no analíticamente determinado. Nosotros, para el análisis de los datos, hemos partido de la estructura que Fernández Sierra (2002) presenta a través del siguiente gráfico (cuadro 2).



Cuadro 2 (Fernández Sierra, 2002: 760)

En síntesis, el proceso de análisis de datos ha sido el siguiente: una vez obtenidos los datos en bruto, tras la transcripción de las entrevistas, analizados los documentos, organizadas las notas de campo, etc., nos hemos encontrado con una gran cantidad de información desorganizada. Por ello, se han *rastreado* los datos leyendo y releyendo toda esa información e identificado, temas emergentes sobre los que empezar a organizar dichos datos.

Obtenidos estos grandes temas emergentes, hemos agrupado la información en función de ellos, empezando una primera clasificación o creación de *pre-categorías* a través del uso de un simple procesador de datos, ya que decidimos no usar un programa de análisis de datos concreto. Sin embargo, este proceso no ha sido del todo lineal, ya que ha estado sujeto a una estructura evolutiva (Lincoln y Guba, 1985) que nos ha obligado a proceder por pasos pequeños y, en ocasiones volver atrás, a la luz de nuevos datos categorizados en un proceso de *comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967). Sobre estas primeras pre-categorías se ha redactado un pre-informe descriptivo, que nos ha ayudado a focalizar nuestra atención en los datos que faltaba por recoger. Este proceso, es sin duda el más largo, ya que a medida que las pre-categorías se construyen y negocian con expertos en el tema, se modifican una y otra vez, asumiendo formas muy distintas y empujándonos a volver a agrupar y organizar los datos constantemente.

Una vez analizados y organizados los datos en bruto, pasamos a la elaboración de las *categorías definitivas*, de las subcategorías y de la organización de los datos en función de las mismas y de los conocimientos teóricos presentados por otros investigadores, para prepararnos para la redacción del informe.

Seguidamente, hemos empezado la confección de un *primer informe reflexivo,* intentando presentar los datos de una forma clara, racional y argumentada, apoyando nuestro discurso con citas textuales, hechos concretos y conocimientos teóricos que nos han aportado otras investigaciones. A continuación, se ha negociado este primer informe con expertos para entender si era necesaria una nueva vuelta al campo de estudio. Decidimos seguir recogiendo más información ya que "*este proceso de análisis individual y colectivo no sirve solo para recoger nueva información, sino también perfilar los temas candentes, clarificar hechos, implicar a más personas en el proceso de análisis crítico de las situaciones y, sobre todo, para afianzar o reestructurar las categorías a incluir en los informes siguientes*" (Barquín Ruiz y Fernández Sierra, 1992:48), centrando nuestra mirada en la protagonista de esta investigación: la mediadora intercultural.

Por último, se ha llegado a la elaboración del informe final, sin parar de negociar una y otra vez la información tanto con los participantes como con expertos externos al proceso de recogida y análisis de los datos, profundizar en los análisis a través de las aportaciones teóricas de otros investigadores expertos en temáticas relacionadas, y cuidando, en todo momento, los elementos que garantizan el rigor de la investigación naturalista.

3.6 La negociación de los informes

Desde una perspectiva naturalista es "*importante que tenga lugar un periodo de negociación*" (Santos Guerra, 2008: 63) tanto en la fase inicial de la investigación como a lo largo de todo el periodo en la que se desarrolla la misma.

Con respecto al proceso de negociación llevado a cabo, debemos distinguir fundamentalmente tres momentos:

- Una primera *negociación inicial* en la que contemplamos tanto la regulación del acceso más bien administrativo, referido a las personas que tienen que dar los permisos pertinentes para que se pueda desarrollar la investigación; como personal, ya que se pide a cada uno de los sujetos si quieren participar, explicándoles la naturaleza del trabajo, los objetivos concretos, los métodos que se utilizan, el tipo de colaboración requerido, la confidencialidad de los datos, etc. Esta primera negociación se ha llevado a cabo en primer lugar en la sede de la ONG con la mediadora intercultural y en segundo lugar, en las pertenencias de los centros escolares en los que desempeñan su labor directores, orientadores y docentes implicados.
- Una segunda *negociación de los datos recogidos,* en la que se devuelven a todos los participantes los datos almacenados organizados en un pre-informe, para que estos puedan reflexionar sobre los mismos y matizar lo que perciben haciendo los comentarios que consideran oportunos. Para ello, hemos citado, individualmente, a los profesionales entrevistados en las salas de profesores y, aprovechando las horas entre clases, hemos llevado a cabo la negociación. Con la mediadora, estas negociaciones se han llevado a cabo en la sede de la ONG.
- Una tercera *negociación del informe final*, en la que hemos procedido de la misma forma explicada hace tan solo unas líneas para la segunda negociación. Se han citado individualmente los protagonistas y se han recogido las apreciaciones de los mismos acerca de los datos y de los análisis presentados. Esta negociación ha tenido lugar generalmente en los

centros educativo, a excepción de la llevada a cabo con Marga que ha sido en la sede de la ONG.

3.7 El rigor de la investigación: aspectos éticos y rol del investigador

El hecho de que la finalidad del estudio de caso no sea generalizar los resultados, no implica que deban descuidarse los procesos que le otorgan rigor y que lo convierten en un estudio científico.

En este sentido, y desde un posicionamiento naturalista, Guba (1989) defiende que existen unos criterios de calidad a los que atender, siendo éstos distintos a los de la investigación cuantitativa. Estos criterios pretenden alcanzar lo que el autor denomina la confiabilidad y se basan en la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

Sin embargo, estos cuatros criterios se han etiquetado históricamente de otra forma dentro del paradigma racionalista, imperante durante muchas décadas en las ciencias sociales y en el panorama científico español. Para entender la traslación de los mismos, desde el paradigma racionalista al naturalista o interpretativo, vamos a utilizar el análisis que Guba (1989) presenta (ver cuadro 3) para ayudarnos a entender la transición de un paradigma a otro.

Criterios	**Paradigma racionalista**	**Paradigma naturalista**
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Cuadro 3 - Guba (1989: 153)

Así, en primer lugar, cuando hablamos de defender la *credibilidad* en la investigación naturalistas, miramos el valor de verdad de la misma, planteada ésta no desde la objetividad «positivista» en la que se mide la validez interna de los datos, sino desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados; ya que los resultados de un estudio cualitativo son creíbles y dignos de confianza desde la perspectiva de un participante o un tema, en la propia investigación. Dado que la investigación cualitativa trata de describir o explicar el evento, grupo o fenómeno de interés desde la perspectiva de los participantes, éstos son los mejor situados para juzgar la credibilidad de los resultados de un estudio. Para atender a este criterio, y en línea con lo que afirma Guba (1989) hemos:

- *Triangulado* la información a través del uso de distintas estrategias de recogida de datos, entrevistado a diversos profesionales en los centros educativos a los que hemos acudido y llevado a cabo dos grupos de discusión en los que expertos han debatido temas relacionados con la mediación intercultural en ámbito educativo, y con la coordinación interprofesional.
- Pasado un *tiempo prolongado* en contacto con el objeto de estudio, acompañando a Marga en su labor a lo largo de dos cursos académicos, entrando y saliendo de los centros escolares en función de los horarios de atención a los mismos de la mediadora y de las citas previas que se fijaban con los demás profesionales que hemos entrevistado.
- *Contrastado los datos* presentándolos a otros profesionales tanto internamente a las escuelas, como externamente, a través de la presentación de partes de esta investigación a congresos tanto nacionales como internacionales, aceptando los juicios críticos

de los compañeros y reformulando los análisis en función de lo debatido.

En segundo lugar, la *transferibilidad*. Desde el paradigma naturalista, no se busca que los hechos se repitan en otro sitio de la misma forma, sino que los resultados que cada investigador obtiene, puedan servir a otro para entender una situación, un proceso o un hecho que acontece en una situación contextual similar. Cuando hablamos de investigación naturalista, de hecho, no nos referimos a datos reproducibles sino a "*enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto*" (Guba, 1989: 160) y será el lector el encargado de efectuar el proceso de transferibilidad. Para ello, hemos:

- *descrito* minuciosamente las realidades en las que nos hemos movido acompañando a la mediadora, apoyándonos en el cuaderno de campo en el que se han apuntando los acontecimientos que hemos presenciado tanto en relación con la labor de la mediadora intercultural, dentro y fuera de los centros escolares, como de los profesionales de la educación con los que nos hemos relacionado y de los lugares en los que estos encuentros se han producido.

En tercer lugar, al hablar de la *dependencia*, también llamada consistencia o fiabilidad dentro del paradigma positivista, se hace referencia a la estabilidad de los datos. "*Dentro del paradigma racionalista, el interés por la consistencia parte del hecho de que los instrumentos deben producir resultados estables para que tales resultados sean significativos"* (Guba, 1989:54), mientras que entre los investigadores naturalistas existe una cierta controversia acerca de la misma, ya que el logro de la estabilidad es imposible cuando se estudian contextos, donde la

idiosincrasia de los mismos los hacen irrepetibles. Al investigador naturalista no le preocupa particularmente esta fiabilidad interna, aunque utiliza procedimientos para asegurar la consistencia que, en cualquier caso, ayuda al rigor de la misma y a conseguir una menor inestabilidad de los datos, como la meta-evaluación de colegas, lectores u otros investigadores. Por ello:

- Se han utilizado las primeras pre-categorías de análisis y los primeros informes de investigación hechos, para negociarlos con otros profesionales. Éstos nos ha proporcionado elementos concretos para la reflexión y sirviéndonos este proceso para volver a plantear las pre-categorías desde las que interpretar los datos.
- Se han presentado los resultados de la investigación, en simposios y congresos nacionales e internacionales en los que hemos tenido la oportunidad de debatirlos con otros investigadores, recabando de ellos, numerosos elementos para el análisis.

Finalmente, cuando hablamos de *confirmabilidad*, hacemos referencia a la forma en la que un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981) y a lo que los investigadores positivistas definen como objetividad de los datos y de los instrumentos de recogida de información y análisis. Sin embargo, desde la investigación naturalista es imposible pretender una total y absoluta neutralidad del investigador, entendida ésta como neutralidad científica libre de valores. Los investigadores naturalistas, de hecho, se mantienen en la aspiración ética de mostrar los posibles sesgos del investigador en todo el proceso, ya que cada uno debe de ser cociente de que su implicación y su subjetividad van a influir en la investigación; de esta manera, se pretende

diferenciar entre los pre-juicios y convicciones iniciales y los datos reales de la investigación. Al mismo tiempo, el investigador, no puede caer en el error de recoger tan sólo aquellos datos que confirman sus propias teorías y opiniones acerca del tema investigado como si de hipótesis o creencias se tratara. Por ello, Guba (1989) afirma que las estrategias que puede utilizar el investigador para evitar caer en el error de cegarse y comprobar frente a interpretar lo emergente, son fundamentalmente:

- La *triangulación*.
- La *descripción* de las características de los informantes y su proceso de selección.
- El uso de mecanismos de *grabación*.
- El análisis de la *trascripción fiel* de las entrevistas a los informantes.
- La *descripción de los contextos físicos*, interpersonales y sociales en profundidad.

A lo largo de la investigación, se ha intentado responder a estos criterios. Triangulando la información recogida; explicitando en cada momento los supuestos epistemológicos subyacentes a nuestro discurso, para que el lector sepa, al leer nuestras interpretaciones, cuáles son los presupuestos teóricos desde los que partimos tanto al hablar de mediación intercultural en contextos educativos, como al hablar de coordinación interprofesional y sus funciones y objetivos específicos; grabando y trascribiendo las entrevistas llevadas a cabo; y describiendo minuciosamente la realidad tanto personal de la mediadora intercultural, como de los contextos de actuación en los que desarrolla su labor, apoyándonos en los datos recogidos a través de las distintas estrategias de recogida de información.

Antes de concluir, no podemos dejar de subrayar que, además, el sujeto, inevitablemente condiciona el proceso de construcción del saber y otro de los problemas con los que nos encontramos es el de tener bajo control la relación que se desarrolla entre sujeto y construcción del saber, en relación a un especifico contexto cultural. A este propósito Sola Fernández (2007:34) afirma que "*las decisiones que toma el investigador en el curso de su trabajo, no son neutrales y tienen consecuencias que afectan a otros. La dimensión ética se presenta al investigador a lo largo de todo el proceso [...] porque se enfrenta en cada momento a decisiones sobre el comportamiento correcto*". Conscientes de ello, hemos seguido las indicaciones de distintos autores (Lincoln y Guba, 1985; Santos Guerra, 1985; Stake, 1998; Imbernón Muñoz, 2002; Sola Fernández, 2007; Mortari, 2010) para mantener, a su vez, la ética de la investigación:

- Se informa a los participantes de los propósitos que la guían, así como que el único objetivo de la misma es analizar la realidad para proponer mejoras asegurando así, la *transparencia en los propósitos*.
- Los participantes no son obligados a participar, sino que acceden *voluntariamente* a participar en el estudio y en función de ello se les asegura *anonimato y confidencialidad*.
- Se les asegura que todas las entrevistas, después de ser grabadas, se transcriben y devuelven a los entrevistados para que puedan revisar lo dicho en las mismas, y matizar o corregir alguna afirmación a través del uso de la *negociación*.

3.8 Apuntes para la lectura del informe

A lo largo de este informe se pueden encontrar, en letra cursiva, datos directos recabados en las diferentes

estrategias de recogida de información que se han manejado para la redacción del mismo. Con ellas, se intentan ejemplificar y apoyar nuestras argumentaciones y valoraciones acerca del tema objeto de estudio y para facilitar la lectura del informe hemos codificado la información obtenida, de la siguiente forma:

Descripción	*Código en el informe*
Centros de primaria:	números pares
CEIP Mar de Plata CEIP Montessori	2 4
Centros de secundaria:	números impares
IES Antonio Gramsci IES Bayana IES Soler	1 3 5
Sujetos:	
Mediadora intercultural	med.
Directores	direct.
Psicopedagogos	pspd.
Docentes	prof.
Maestros de ATAL	atal
Educador Social	ed. soc.
Técnicas de recogida de información	
Entrevistas	e:
Conversaciones informales	conv. inf.
Cuaderno de observación	obsv.
Grupos de discusión	grup. disc.
Análisis de documentos Acta fundacional de la ONG Documentos de planificación Proyecto Educativo de Centro Evaluaciones	an.doc. ONG Pla. PEC Eva.

Cuadro 4. - Leyenda de las abreviaciones del informe

Así, por ejemplo, si el dato hace referencia a la entrevista formal realizada a la mediadora intercultural la codificación es: (e: med.); si se hace referencia a la entrevista al director de CEIP Montessori, encontramos (e: direct. 2); si incorporamos información anotada en el cuadernos de observación (obsv.); y (an. doc. pla.) si la cita es sacada de los documentos de planificación de la mediadora.

“Los niños raras veces caminan solos, prefieren andar en grupos de amigos (…). Hace cuarenta años casi cada grupo de chicos tenía un solo color. Hoy casi ninguno lo tiene”.

Zygmunt Bauman
(2013:13)

4. CONTEXTO NORMATIVO Y CONCEPTUAL DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

Cuando hablamos de un experto que desempeña una profesión, nos referimos, como decía Popkewitz (1985:9), "*a una persona con elevada competencia y especialización que presta un servicio público"*. Cualquier profesión, como actividad humana, va adquiriendo en nuestras sociedades, ciertas características que la identifican como tal a los ojos de los individuos que la componen. Una profesión, en el entramado social en el que se define como tal, suele desempeñar una determinada función social y requiere por un lado, de cierto grado de destreza para hacer frente al día a día de trabajo y por otro, de un conjunto de conocimientos específicos construidos a través de la propia práctica.

Sin embargo, cuando de lo que hablamos es de una práctica en construcción, como la mediación intercultural en el ámbito educativo, que desempeñan personas que no comparten una formación reglada, necesitamos profundizar en la base legislativa desde la que se mueve y en la construcción del discurso profesional de los propios mediadores que desempeñan esta labor, para entender cuáles son los elementos que acaban definiéndola y, quizás, poniendo las bases para una futura profesionalización de la misma. Una práctica en construcción que, además, por un lado acarrea pre-concepciones por el desarrollo que ha tenido en otros ámbitos -familiar, sanitario y judicial- y por otro, se lleva a cabo en un contexto complejo -la escuela- por la diversidad de elementos organizativos, estructurales, normativos y personales que se entrecruzan y la van reformulando una y otra vez.

4.1 Bases legislativas de la mediación intercultural en Andalucía

La legislación sobre mediación intercultural en entornos educativos es de incorporación reciente, tanto en el ámbito nacional como autonómico, y la actuación de los mediadores interculturales en los centros educativos no está definida por las leyes de Educación -la LOE y la LEA[15]- que regulan, a día de hoy, la escolaridad obligatoria en nuestro país y Comunidad Autónoma.

No obstante, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde hace más de una década, ha desarrollado algunas leyes y normativas relacionadas con la integración del alumnado inmigrante en nuestras aulas.

A este propósito fue pionera la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de *Solidaridad en la Educación*, que establece cómo la Consejería de Educación debe garantizar el desarrollo de programas de compensación educativa y social, así como comprometerse con "*la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y ciudadanas, la universalización del derecho a la educación y la inclusión social de los sectores de población más desfavorecidos*" (BOJA nº140, 1999: 15429). Asimismo, establece que hay que favorecer el valor de la interculturalidad y fomentar la participación de asociaciones y colectivos sensibilizados con la promoción escolar y social del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales. Por otro lado, el Decreto 167/2003, de 17 de junio, matiza este conjunto de medidas

[15] Con las siglas LOE y LEA no referimos por un lado a la Ley Orgánica de Educación y por otro, a su concreción autonómica, la Ley de Educación de Andalucía. En relación a esto cabe destacar que las citamos ambas debido a que dentro del Sistema Nacional de Educación Español, los gobiernos regionales pueden regular un número importante de temas relacionados con la educación.

y actuaciones aclarando que uno de los colectivos destinatarios de éstas, es el alumnado inmigrante que, por pertenecer a minorías étnicas o culturales, encuentra un mayor número de dificultades para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo (BOJA nº118, 2003).

Para todo lo anterior y reconociendo la colaboración de las entidades sin ánimo de lucro, la Orden de 15 de abril de 2011 (BOJA nº95, de 17 de mayo), por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones a entidades públicas, asociaciones de alumnado, de padres y madres, y otras entidades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación intercultural y absentismo escolar en Andalucía, regula las condiciones específicas para que las entidades sin ánimo de lucro, de o pro inmigrantes, reciban subvenciones dirigidas a la realización de proyectos de actividades de mediación intercultural en centros docentes públicos.

Según estas órdenes y en función de las indicaciones que la misma Junta de Andalucía publica en una guía sobre Educación Intercultural (Cruz del Pino et al., 2011), desde la Administración Educativa se pretende que el mediador intercultural se convierta en un intermediario que facilite la integración del alumnado inmigrante y sus familias en el centro escolar y en el sistema educativo en general, a través de diversas actividades de sensibilización intercultural, dirigidas, no sólo al colectivo inmigrante sino también a toda la comunidad.

> *"…sería conveniente que se promuevan actividades interculturales grupales, entre alumnado autóctono e inmigrante, familiares y profesorado, de forma que se facilite la relación y cohesión grupal entre la comunidad educativa*" (Cruz del Pino et al., 2011:15).

La Administración Educativa regional resalta también la necesidad de coordinación y colaboración entre las entidades del entorno, servicios educativos y centros docentes, para el seguimiento y la integración escolar del alumnado inmigrante, sugiriendo el desarrollo de una mediación intercultural más centrada en el establecimiento de espacios de convivencia e igualdad, que en la mera resolución de conflictos con carácter remedial.

> *"…La consejería competente en educación promociona específicamente programas destinados a atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, programar acciones que potencien la equidad en la escuela, garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, fomentar la participación de los agentes sociales en la educación especialmente a través de los agentes escolares, apoyar a las organizaciones representativas del alumnado y de las madres, los padres y las familias del alumnado, así como gestionar ayudas económicas del voluntariado y a proyectos de coeducación de las AMPA"*(BOJA nº95, 2011:114).

Hemos de reseñar que aunque la legislación vigente se basa en la Orden del 15 de abril de 2011, según la cual la Junta de Andalucía concede a las ONGs subvenciones, anteriormente y desde la Ley de Solidaridad en Educación de 1999 ya existían ayudas a cargo de las Delegaciones Provinciales de Asuntos Sociales, para la actuación mediadora en el ámbito educativo. En este sentido, la Delegación de Educación de Almería en coordinación con

Asuntos Sociales, ya desde el año 2000, ofrece unas orientaciones sobre las funciones del mediador intercultural en el entorno escolar, a través de unas Instrucciones (de 16 de octubre de 2000) que se incluyeron en la normativa establecida para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)[16]. En ellas se recoge el perfil del mediador intercultural en entornos educativos y las funciones que éste debería de llevar a cabo. En este marco, desde esta Delegación, se percibe al mediador intercultural como alguien que colabora con los maestros de ATAL y el profesorado de los centros en: la traducción de aquellas expresiones de la lengua de origen del alumnado que favorece el contacto con las familias; el acompañamiento en los primeros días del alumnado inmigrante en el centro; la colaboración con las escuelas en actividades de carácter intercultural, y la colaboración con el profesorado y los servicios de orientación para la resolución de conflictos derivados de choques culturales.

Las Instrucciones iniciales promulgadas en el año 2000, sufrieron modificaciones en el curso académico 2002/2003 y posteriormente en el curso 2005/2006 con el fin de que las funciones de los mediadores abarcasen más ámbitos de actuación, y hasta el día de hoy, se han mantenido vigentes, dando así a los mediadores interculturales una guía para la actuación en los centros educativos. En el cuadro que se presenta a continuación (cuadro 5), se describen estas funciones y objetivos.

[16] Las ATAL se crearon en Andalucía de forma experimental en la provincial de Almería en el año 1998 como aulas específicas para facilitar el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela a los alumnos extranjeros. En cuanto a la organización y funcionamiento de las mismas debemos apuntar que su concreción normativa tuvo lugar con posterioridad a su creación, tanto que la normativa correspondiente no se elaboró hasta el año 2000 cuando la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería establece las primeras instrucciones acerca del funcionamiento y organización de las ATAL.

Respecto a:	Funciones y objetivos
El alumnado inmigrante	-.Conocer a este alumnado. -.Conocer la situación socio-económica del mismo. -.Facilitar su participación en las actividades complementarias y extraescolares. -.Fomentar su integración.
Las familias inmigrantes	-.Facilitar información sobre recursos complementarios, becas y ayudas institucionales o entidades de apoyo. -. Establecer relaciones con la familia para su participación e implicación en el centro. -.Facilitar a las familias de los alumnos inmigrantes información sobre el sistema educativo español
El centro y el equipo docente	-.Ayudar en la acogida del alumnado inmigrante en los centros educativos -.Proporcionar al personal docente y al equipo directivo, información sobre el alumnado inmigrante -.Facilitar información y asesoramiento sobre aspectos culturales del alumnado inmigrante -. Participar en la realización de programas de sensibilización del profesorado -.Favorecer la incorporación de la educación intercultural en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro
La administración	-.Ayudar a conocer las necesidades de los centros para mejorar la atención educativa del alumnado inmigrante.

Cuadro 5. Funciones y objetivos de la mediación intercultural según las Instrucciones de la Delegación de Educación en Almería

No obstante, estas Instrucciones específicas de la Delegación Provincial de Educación de Almería, en la práctica sólo permanecen como indicaciones y no han

alcanzado el carácter normativo que pretendían hace casi diez años debido, como hemos podido analizar, a dos razones fundamentales:

Por un lado, la Delegación Provincial de Educación de Almería no tiene relación administrativa con los mediadores interculturales que entra a los centros educativos, ya que éste depende contractualmente de las entidades no gubernamentales pro-inmigrantes (ONG, Ayuntamientos, Sindicatos, etc.) que son las que dictan las directrices de trabajo de los mediadores interculturales en las escuelas, como nos dice la misma mediadora:

> "*La Delegación nos da una serie de indicaciones, muy generales. Cada uno de nosotros* [los mediadores] *va al centro con sus ideas, con sus formas de trabajar, la de la asociación por lo general, y allí negocia con el centro, qué hacer y cómo hacerlo. Las indicaciones sirven más como guía, para que sepamos en qué ámbitos podemos trabajar, depende como te he dicho, de lo que se negocia en el centro y cómo la asociación lo plantee*" (e: med.)

Por otro, no existe una legislación formal que fije una formación obligatoria y común para todos los mediadores interculturales que desarrollan su labor en entornos educativos, y esto provoca que las diferentes asociaciones pro-inmigrantes que solicitan las subvenciones y envían a sus mediadores a los centros, sean las que les proporcionan una formación específica, estableciendo objetivos y funciones concretas en línea con los fines y valores sobre los que se constituye la propia ONG.

De esta manera, las ONG de referencia de los mediadores interculturales se convierten en las que definen la práctica mediadora en los centros, sin que se construya

por lo menos formalmente, una actuación común, aceptada por la comunidad educativa y construida en una relación dialógica de teoría y práctica.

La contratación de los mediadores depende de ayudas públicas que se asignan a asociaciones pro o de inmigrantes cada curso escolar, a través de Ayudas que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía proporciona dentro del más amplio Plan de Atención a la Diversidad que lleva a cabo.

La ONG que quiere participar de la convocatoria, ha de solicitar esta ayuda, formalizándose ante las instancias de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para que sea analizada. En razón de la evaluación de la solicitud realizada y del estudio de la partida presupuestaria total destinada a tal efecto, se concede la ayuda económica en función, además, de la cantidad de asociaciones que han presentado formalmente la petición en la misma convocatoria. Destinadas las ayudas, las asociaciones, contratan uno o más mediadores interculturales con horarios variables en función de la cuantía de la misma. Las asociaciones a las que se ha destinado mayor cantidad contratan un mayor número de mediadores para hacer frente a la labor que se les asignará. A este punto, la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, encarga a la Delegación Provincial de Educación de las distintas provincias andaluzas, repartir entre las diferentes asociaciones subvencionadas los centros educativos que necesitan la intervención de un mediador intercultural, tomando como referencia que éstos tengan un porcentaje de alumnado inmigrante igual o superior al 10%:

> "*La Consejería de Educación da unos presupuestos a Delegación y es Delegación quién asigna esos centros, normalmente el criterio que usan en*

Delegación es el número del alumnado inmigrante que hay en cada centro educativo. También hay que repartirlo entre las distintas asociaciones que participan en este programa. Entonces ya, es Delegación quien decide qué centros son para cada asociación, cuánto se les va a dar a cada asociación en función del número de mediadores que tenga y de las horas que tengan de contrato esos mediadores o mediadoras" (e: med.).

A su vez, esta Delegación, por un lado, comunica a los Jefes de Estudios de los distintos centros que se le ha asignado un mediador intercultural a través de la plataforma informática Seneca[17], y por otro, convoca a todos los mediadores interculturales de la provincia para informarles de que pueden contactar con los centros educativos asignados y comenzar, lo antes posible, su labor en ellos.

4.2 La mediación intercultural y la ONG

La ONG[18] a la que Marga pertenece desarrolla su labor en 21 centros escolares a lo largo de la comunidad autónoma. Cuenta con más de 400 voluntarios y unos 100 trabajadores que atienden a una media de 26.000 usuarios al año en toda Andalucía.

[17] La plataforma informática Seneca es una herramienta que la Junta de Andalucía pone a disposición del profesorado andaluz para la gestión administrativa de los centros escolares y el seguimiento académico del alumnado.

[18] Hablamos aquí de ONG para definir a las entidades de las que dependen los mediadores interculturales que actúan en los centros educativos en Andalucía. Sin embargo, a lo largo de texto es posible que utilicemos la expresión Federación de Asociaciones para referirnos a la misma ya que la ONG por la que Marga trabaja es realmente una Federación de Asociaciones y hemos utilizado ambas definiciones para que no resultara engorrosa la lectura.

Esta ONG, nace en el año 1991 con la finalidad de "*fomentar un nuevo modelo social, de relaciones Norte-Sur, y de ciudadanía inclusiva, y responsable basada en la interculturalidad y la justicia social a través del trabajo directo con toda la población, la incidencia política, la reivindicación de derechos, la propuesta ideológica, la sensibilización, la participación social, el estudio e investigación y el trabajo en red a través del trabajo coordinado y consensuado*" (AA.VV., 1992: 3). Según se plantea en las diferentes memorias de actividades anuales a las que hemos tenido acceso, su labor consiste en intentar llevar a la práctica, de manera organizada y sistemática, un ideal de solidaridad y de justicia universal, detrás del que se divisa una concepción de "*la persona y de la sociedad que pone en primer lugar la dignidad humana teniendo en cuenta el medio y la cultura de la que procedemos, pero sin olvidar la individualidad y singularidad de cada persona"* (AAVV, 1992: 2).

El objetivo general de la ONG, como podemos ver en diferentes documentos estatuarios de la misma[19] es: "*favorecer la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida y la promoción de la interculturalidad, entendida ésta como la relación positiva de comunicación entre personas de diversas culturas que coexisten en un mismo marco geográfico*" (AAVV, 1992: 5). Este ambicioso objetivo se concreta, en la práctica, en nueve líneas de trabajo que van desarrollando las distintas asociaciones que la componen: la defensa de los derechos laborales, sociales o de cualquier índole de la persona extranjera; el asesoramiento para la inserción en nuestra sociedad; la ayuda a las personas extranjeras a la hora de acceder a los servicios de asistencia social, jurídico, sanitario, educativos,

[19] Nos referimos a materiales internos de la asociación, volúmenes publicados sobre experiencias de la misma, materiales para el trabajo directo con los usuarios, página web de la ONG, etc.

culturales y de ocio; la divulgación a la opinión pública de la situación de la inmigración generando solidaridad; la promoción de la coordinación y colaboración de los distintos entes que se ocupan de esta realidad; y el fomento del desarrollo de acciones de cooperación al desarrollo.

Cabe señalar también que, más allá de las posibles subvenciones obtenidas a través de las solicitudes hechas en las convocatorias correspondientes, la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía y la Federación de Asociaciones Pro-Inmigrantes, han suscrito un convenio de colaboración para la atención del alumnado inmigrante escolarizado en centros públicos de Primaria, Secundaria y Educación Permanente, garantizando así su colaboración directa[20]. El objetivo del acuerdo es facilitar la realización de actividades de educación intercultural dirigidas a promover la integración de este colectivo tanto en el ámbito escolar como social, de acuerdo con las líneas de actuación de la Federación y con el Plan de Atención a la Diversidad de la misma Junta de Andalucía.

Esta iniciativa se enmarca en el conjunto de actuaciones puestas en marcha desde la Junta de Andalucía con el fin de convertir los centros educativos en lugares de encuentro y difusión de los valores democráticos, mediante la elaboración de proyectos educativos interculturales que promueven procesos de intercambio y cooperación entre las culturas (Cruz del Pino et al., 2011). El convenio establece diversas propuestas de intervención dirigidas a todos los sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Prevé el desarrollo de actividades extraescolares, la intervención de mediadores interculturales en los centros educativos para facilitar la

[20] Este convenio y su aprobación están recogidos en el BOJA 178, de 16 de septiembre de 2003.

comunicación, el intercambio de información y de experiencias en la educación intercultural, la colaboración con el profesorado para mejorar la tarea docente con el alumnado inmigrante, la atención a grupos de escolares fuera del horario lectivo para apoyar el aprendizaje de la lengua española y la organización de actividades de sensibilización para la sociedad de acogida en general (BOJA nº178, 2003).

La Federación de Asociaciones de la que venimos hablando, tiene una sección dedicada exclusivamente a la mediación intercultural en la escuela y a su coordinación. La responsable de esta unidad de trabajo se encarga de solventar las dudas que los mediadores interculturales tienen en el desarrollo de su labor y de reunir, cada tres meses, a todos los que actúan en entornos educativos formales de la comunidad autónoma andaluza para que compartan sus experiencias y para proporcionar información acerca de las novedades de la Federación de Asociaciones, tales como los cambios contractuales o legislativos, la publicación de material para las aulas, etc.:

> "*Estamos siempre en comunicación. Aparte, luego, tenemos varias reuniones al cabo del año en Málaga con la coordinadora del programa de educación, nos reunimos varias veces al año allí*" (e: med.).

Esta ONG organiza trimestralmente cursos de formación para mediadores interculturales en entornos educativos, en los que Marga afirma estrechar relaciones con otros mediadores interculturales que trabajan en otras ciudades:

> *"Es un grupo que está muy cohesionado, que aunque no estemos juntos físicamente, tenemos relación con la gente de Cádiz, con la gente de*

Huelva y luego eso… que nos vemos varias veces al año y compartimos bastantes cosas…" (e: med.).

En estos cursos de formación se tratan temas relacionados con la mediación intercultural en la escuela, se comparten experiencias vividas, se cuentan anécdotas que pueden ayudar a otros mediadores a desarrollar su labor en un contexto similar, se presentan materiales diferentes y creados *ad hoc* para situaciones problemáticas concretas, o sencillamente se debate acerca de temas como la interculturalidad, los derechos humanos, los cambios en la legislación sobre inmigración, etc.

"*En los cursos hablamos de todo. De cómo nos va, de lo que hemos hecho, de alguna presentación interesante, de lo que va pasando, en la política digo. Comentamos noticias relacionadas con los extranjeros, cosas que nos han impactado. Un poco de todo. Pero también aprendemos mucho. Cuando hay algún cambio, en las leyes, alguna propuesta de la administración, allí podemos discutirla y poner en común nuestras ideas. También hemos hecho escritos, cartas a periódicos…*" (e: med.).

Desde la ONG también se pone a disposición de los mediadores interculturales de toda la comunidad autónoma, una plataforma informática denominada *Intreneu*, para que éstos puedan mantener, entre ellos, comunicación, tanto personal como profesional a lo largo del curso escolar.

" …dentro de la asociación que son varios mediadores, dentro de la provincia… también nos vamos pasando materiales nos vamos pasando actividades, y si tú tienes, a lo mejor, que hacer una intervención que te demandan sobre la que no hay material, pues ya más o menos vas

organizando tú la actividad, con el apoyo de tu coordinadora del programa de educación que está en Sevilla, o con las compañeras... vas sacando material de Intreneu y lo vas adaptando a las necesidades que hay" (e: med.).

Marga valora positivamente la plataforma como "*un espacio de Internet donde podemos hablar y dejarnos material*" (e: med.); una herramienta a través de la que "*compartir experiencias*" (e: med.) y reflexionar de forma compartida sobre la práctica: "*buscamos juntos los problemas, los errores y las soluciones a los problemas*" (e: med.).

Es una herramienta, como hemos podido ver, que facilita contactar con otros profesionales y que posibilita compartir el trabajo que se lleva a cabo, obviando la distancia que se interpone entre cada uno de los mediadores interculturales y favoreciendo el repensar la acción que, en principio, es necesario para el desarrollo de una labor educativa integral:

"*Sí, podemos compartir experiencias… nunca se dan casos concretos, ni nombre y apellido de nadie, nunca, pero sí que se puede compartir una actividad que se ha hecho o por ejemplo, nos dieron un comic a nivel de ONG... y allí poníamos, por ejemplo, experiencias de cómo cada una lo trabajaba, qué actividades hacíamos a partir de ese comic…después lo puedes ir adaptando; y luego por ejemplo, si tenemos una duda en algo…"* (e: med.).

Esta realidad formativa dentro de la ONG y este intercambio telemático de información y material provoca que, paralelamente a los momentos de encuentro, se vaya

construyendo entre los participantes a estos cursos formativos, una idea acerca de la práctica mediadora mediatizada por las directrices de la ONG y de cómo ésta interpreta es y ha de ser la mediación, la inmigración, la enseñanza y la inclusión; provocando que la idea de mediación intercultural que estos mediadores acaban asumiendo puede ser diferente a la idea que los mediadores de otras ONGs tengan. Estas asunción acrítica de los directivos de la ONG como práctica profesional univoca, podemos observarlo con Marga cuando define lo que para ella es *acción mediadora en ámbito educativo*.

4.3 El discurso profesional de la mediadora intercultural

Cuando buscamos entender cómo una persona piensa su práctica profesional, nos encontramos con una serie de rasgos y elementos que contribuyen a definir el pensamiento que ésta tiene acerca del ejercicio de su profesión. Por ello, a la hora de plantear qué es la mediación intercultural para Marga, nos interesa saber qué entiende ella como tal:

> "*No se busca tanto la resolución de un conflicto concreto, el llegar a un acuerdo, sino establecer o re-establecer relaciones, construir espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones de futuro, en el marco de procesos de tolerancia y respeto. Es un recurso que pretende contribuir a mejorar la comunicación, las relaciones y la integración entre personas, de una o más culturas, que comparten un espacio*" (e: med.).

Afirma que el objetivo de la mediación intercultural en ámbitos educativos consiste, más allá de la resolución de conflictos puntuales como se ha ido construyendo en otros

ámbitos como el judicial o el familiar, en establecer bases sólidas para que los niños de hoy, adultos del mañana, aprendan a convivir en armonía con los demás, independientemente del origen de cada cual y a compartir espacios de diálogo e intercambio para, en todo caso, prevenir esos posibles conflictos que se pueden generar en un espacio común, caracterizado por un inacabado juego de interacciones de derechos y obligaciones que se conforma en los espacios sociales compartidos.

Desde la mediación, continúa la mediadora, se debería intentar atender de forma holística a las personas para "*que los niños se entiendan el uno al otro, que conozcan lo diferente y que no le tengan miedo*" (e: med.); fomentar la convivencia en los centros escolares, trabajar para que el alumnado reconozca la diversidad cultural existente y la llegue a considerar como valiosa en aras de construir un entorno inclusivo:

> *"Yo no voy para arreglar peleas o para traducir. El objetivo es que se vea la inmigración como una manera de enriquecerse y no de manera negativa. Que no se vea en ningún momento como algo extraño la inmigración, sino que todos somos libres de circular libremente por el mundo, porque el mundo no tiene dueño, todos somos iguales y qué más da del país del que vengas como si vienes… Que vengas de la comunidad que vengas, qué más da, que vengas de un país distinto o de una comunidad autónoma distinta… "* (e: med.).

Concretando un poco más en esta línea, la mediadora describe los objetivos que se propone cumplir en el desarrollo de su labor en los centros escolares afirmando que uno de los ejes de su labor es el de "*acercar, sensibilizar y formar a los diferentes profesionales en temas de gestión*

positiva de conflictos, poniendo el énfasis en cuestiones de interculturalidad y de género" (e: med.); pero también se plantea "*mejorar la convivencia intercultural y generar propuestas válidas para la integración de la población inmigrante*" (e: med.); y finalmente, "*potenciar, reconocer y valorar la figura profesional del mediador intercultural y abrirle un espacio dentro de los centros escolares"* (e: med.).

Algo que según ella, mantiene una estrecha relación con las actuaciones específicas que nos dice lleva a cabo, y que podemos observar en los documentos que la mediadora redacta y entrega a los directores de los centros escolares en los que trabaja a principio de cada curso escolar, a saber:

> *- "Facilitar la comunicación y la interpretación de códigos socioculturales.*
> *-.Desarrollar actividades educativas de sensibilización -talleres, dinámicas, juegos, debates, video fórum…- dirigidas al alumnado, padres, madres y profesores.*
> *-.Favorecer la convivencia con actividades lúdico-culturales: encuentros, bailes y meriendas del mundo…*
> *-.Asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de actividades interculturales e intercambiando experiencias.*
> *-.Promover la formación de los profesores y otros agentes educativos en temas relacionados con la gestión de la interculturalidad, planes de acogida, resolución de conflictos, etc.*
> *-.Atender casos concretos, mediando entre la escuela y la familia del menor inmigrante, movilizando los recursos adecuados a fin de facilitar la integración escolar y social de los niños y las niñas y de su entorno"* (an.doc. pla.:15)

Sin embargo, estas actuaciones que Marga define como integrales y destinadas a todos los miembros de la comunidad educativa, en función de lo que hemos podido ver y en lo que profundizaremos más adelante, no se corresponden con su acción en los centros, evidenciando incongruencia entre el discurso que Marga hace en función de las indicaciones que le proporciona la ONG y lo que realmente pone en práctica.

Asimismo, nos describe las características que definen, desde su perspectiva, un mediador intercultural, afirmando que éste debe ser una persona comprometida con su labor, que cree en los derechos que se defienden desde la mediación intercultural -la igualdad efectiva de oportunidades y paridad de derechos para todos-, además de tener facilidad para empatizar con los demás y unas buenas dotes comunicativas y relacionales:

> *"Si tú intentas trabajar la mediación desde estos principios que acabamos de hablar... si tú no tienes esos principios y no piensas así, ni tienes esos ideales de sociedad y de convivencia, donde se vea al otro como igual y no como un extraño, nada, no puedes transmitirlo. Entonces mis principios van acordes con lo que acabo de decir y de contar.. una convivencia intercultural donde todos tenemos los mismos derechos y deberes, podemos circular libremente porque el mundo no tiene dueño, y se puede circular libremente por los países y el intercambio de culturas se puede ver como algo enriquecedor. Luego aparte, hay que tener una habilidad o una experiencia en el terreno de la comunicación (...) ser expertos comunicadores. Tener los conocimientos adecuados. Algo fundamental, por ejemplo, es la empatía es decir ponerse en el lugar y la situación*

del otro, en un lugar que entiendas qué es lo que le está pasando a esta persona, en qué situación se encuentra…" (e: med.).

Ahora bien, para alcanzar los objetivos que desde la mediación intercultural se plantean, la acción de la mediadora intercultural no es suficiente. Es necesario, además, que desde los centros se promueva un cambio global en la organización y en las prácticas educativas en razón de la multiculturalidad de las aulas, generando espacios de encuentro entre familias, escuelas y barrios; repensando las relaciones de poder y el pensamiento occidental-hegemónico imperante en los centros educativos; intentando minimizar el enfoque homogeneizador e impersonal de la acción docente y paliando los problemas que acarrea el trabajo no coordinado de los apoyos educativos que se proporcionan en las escuelas, a través del trabajo común de toda la comunidad educativa y no de un solo profesional como, en este caso, el mediador intercultural.

5. CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA Y AMBIENTE DE ACTUACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Dicen Berger y Luckman (1991:64) que la institucionalización de algo está precedida por la habituación, ya que si un acto, una tarea o un conjunto de tareas se repiten con frecuencia "*crean unas pautas que luego pueden reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso-facto es aprehendida como pauta para el que la ejecuta*", tanto que "*la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores*" (Ibíd: 76). Por lo tanto, generalmente, las instituciones cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada.

Si analizamos estos conceptos desde una perspectiva epistemológica y acercándonos a nuestro ámbito de estudio, debemos decir que compartimos la definición que estos autores aportan y consideramos la institucionalización como la consolidación de algo en un orden de roles, normas y rutinas socialmente aceptado así como dado por descontado. Se trata de un proceso que forma parte de la objetivación de la realidad social, que genera seguridad y reduce la incertidumbre.

Sin embargo, en el caso de la mediación intercultural en contextos educativos, este proceso no ha tenido todavía lugar y, si por un lado esto ha podido favorecer que las tareas mediadoras no se viciaran hacia rutinas establecidas de antemano poco reflexivas; tampoco ha permitido que la labor mediadora en las escuelas asumiera el estatus de profesión definida y reconocida.

A la hora de hablar de la labor mediadora con los profesionales dentro de los centros educativos, las confusiones acerca de la misma son numerosas, llegando incluso a hacer que Marga dude de los límites de sus funciones y de su rol dentro de la institución:

> *"El desconocimiento de las funciones del mediador. Lo ideal es que estuvieran muy delimitadas. Yo muchas veces tengo la sensación de que las funciones, me las he marcado yo. A mí nadie me ha dicho cuáles son mis funciones, yo he dicho cuáles son y cuáles no. Y los centros* [educativos] *no siempre lo tienen claro. Hay centros que se portan bien y centros que se portan mal, que te piden cualquier cosa, que no entienden lo que has ido a hacer allí"* (e: med.).

Los demás agentes educativos, de forma análoga, al hablar de la mediadora intercultural, no parecen reconocer el rol de la misma dentro de la institución, haciendo que su presencia sea casi imperceptible.

> *"Yo no sé cuándo viene. Creo que la he visto esta mañana, pero no estoy seguro, ¿o fue ayer? No sé. Yo con ella no trabajo porqué trabaja con los inmigrantes y en mi curso casi no hay ninguno"* (e: prof. 4).

Al intentar buscar respuestas al porqué de esta falta de conocimiento acerca del rol de un profesional de la comunidad educativa, nos hemos encontrados con dos hechos: no existe una formación reglada específica y no hay una legislación que ampare y sitúe la mediación intercultural en los centros educativos en los que se desarrolla.

Así, cuando se ha preguntado acerca de la labor mediadora, nos encontramos con frases como: "*…pero esa no es una profesión… por lo que yo sé los mediadores son personas extranjeras que ayudan a los inmigrantes, traducen, hablan con las familias…*" (e: prof.3); algo que además, la misma mediadora reconoce como una idea bastante compartida entre los profesionales de la educación y en la sociedad en general:

> "*Nos confunden con traductores. Pero esto pasa siempre, cuando algo no está bien definido. Pasa con los educadores sociales y los trabajadores sociales, ya mejor, pero hace años era complicado diferenciarlos. Pasa con los psicólogos y los psicopedagogos, muchos no entienden la diferencia, pero claro, al existir las carreras, se puede buscar y ya te haces una idea, la mediación…se queda ahí, entre bambalinas*" (e: med.).

Se denota que el término se utiliza con indefinición en las instituciones escolares en las que la mediadora actúa debido a que son múltiples las formas de entender la mediación intercultural de los mismos mediadores, haciendo que los demás profesionales interesados en su labor acaben confundidos frente a actuaciones distintas:

> *"Mediación ha existido siempre, lo que pasa es que ahora ya tiene entidad y la palabreja exacta de mediación, que tampoco en sí es una palabreja exacta, porque (…) aquí es una cosa y en el cole donde estaba antes, otra"* (e: prof.1).

Esta indefinición, provocada como ya hemos dicho por el carácter formativo diferencial que plantea cada una de las ONG que se dedican a las labores mediadoras, influye

en estos profesionales de la educación, que entran en contacto con Marga, haciendo que no se planteen llevar a cabo un trabajo colaborativo con un agente externo que, según la idea de la mayoría, tiene un papel ajeno a la labor curricular.

5.1 Los sistemas de relación de la mediadora intercultural

Aunque durante muchos años se ha considerado a las escuelas como "*organizaciones racionales, en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, con racionalidad y con cierta estabilidad*" (González Gonzáles, 1998: 215), realmente cuando se empieza a estudiar qué es lo que pasa dentro de ellas, se va visualizando un mundo complejo, un mundo de incertidumbre, de imprevisibilidad, en el que se desenvuelven personas que piensan, valoran, interpretan la realidad y los acontecimientos en los que están inmersos, que se relacionan unos con otros y que van configurando día a día esa organización (Lorente Lorente, 2011).

Una realidad en la que, a fin de cuentas, coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha para mantener una determinada dinámica organizativa, ya que las escuelas no son lineales, no son tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas y "*desde luego, no son una balsa de aceite*" (González González, 1998: 215).

Intentar plantear la existencia de una estructura como la escolar al margen de los sujetos que allí interactúan es tan sesgado, como pensar en la actividad espontánea de éstos sin ningún grado de formalización externa, ya que una estructura implica segmentación, diferencias y

jerarquización; pero también coordinación, correspondencia y generalidad (Tascón Trujillo, 1998).

Conscientes de esta interrelación e influencia en la construcción de realidades humanas, hemos decidido analizar el tipo de relación que existe entre la mediadora intercultural y directores, orientadores, maestros de ATAL y docentes en las escuelas.

5.1.1 El papel del equipo directivo: formalidad burocrática

Marga, en su labor de mediadora intercultural, atiende a cinco centros educativos de primaria y secundaria. Sin embargo, a pesar de haber tenido la oportunidad de observar y analizar el tipo de relación que se ha establecido entre la mediadora intercultural y los directores de todos ellos, antes de seguir profundizando, tenemos que decir que ésta se relaciona a lo largo del curso académico tan sólo con los directores de los dos colegios de educación primaria, mientras que en los institutos de educación secundaria obligatoria, después de una reunión inicial -en la que se presenta y propone su plan de acción general- no vuelve a reunirse con ellos, ya que desarrolla las labores de coordinación/programación con los orientadores de los mismos:

> "*Marga se ha reunido con ellos una vez a principio de curso, se ha presentado, ha explicado sus funciones y definido las horas de trabajo en el centro. En los tres casos los directores han dado la bienvenida a Marga y han encargado a los orientadores la coordinación con ella*" (obsv.).

Aunque en principio hablemos de equipos directivos, sólo se relaciona con los directores de los centros, y no, por ejemplo, con los jefes de estudios de los mismos, aun

siendo éstos los encargados de coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el Plan Anual de Centro, evidenciando cómo la tarea mediadora no parece ser considerada en las escuelas e institutos como una actividad más, sino como una tarea excepcional que se organiza al margen del funcionamiento regular del centro y del desarrollo curricular.

Marga se ha reunido semanalmente con los directores de los C.E.I.P., para planificar su actuación en el centro. Con ambos, ha hablado sobre qué hacer con el alumnado, cómo organizar las actividades de aula para la creación de espacios de encuentro y, sobre todo, de la forma en la que planificar su entrada a ellas, sin desestabilizar demasiado la rutina académica pre-establecida de las clases, por la que los directores intentan velar.

> "*No es imposible, hay que organizarlo muy bien porque no podemos revolucionar el horario. Es muy importante…"* (e: direct. 1)

En las conversaciones que hemos observado entre la mediadora y ambos directores en primaria, vemos como no se abordan aspectos estratégicos ni operativos de la labor mediadora como, por ejemplo, el planteamiento de los objetivos de la misma, la elección de unos materiales frente a otros para el trabajo en las aulas o las posibles implicaciones de docentes y padres en las actividades directas con el alumnado. Sin embargo, sí hay reuniones de planificación, que se desarrollan de manera diferente según el tipo de dirección de cada uno de los centros escolares.

Cuando se reúne con el director del C.E.I.P. Mar de Plata, la mediadora busca planificar su entrada a las aulas comparando su horario semanal con el de las clases y buscando una forma de que ambos encajen; mientras que,

el director, lo que quiere es compartir con ella la forma en la que gestiona el centro, describiendo durante largos intervalos de tiempo las actuaciones que lleva a cabo con el alumnado inmigrante. Esta dualidad de intenciones, da lugar, a unas conversaciones en las que cada uno de los protagonistas habla al otro sin realmente escuchar, haciendo que nos encontremos con unos intercambios de información que no evidencian una predisposición a la crítica constructiva (Giusti, 2005) entre los participantes y en los que no se produce lo que López Hernández (2007) define como uno de los elementos esenciales para el trabajo colaborativo: la escucha activa, entendida ésta como una comunicación bidireccional en la que las partes implicadas, no sólo buscan transmitir una información, sino también entender lo que subyace a lo que el otro está diciendo.

> "*Estamos en el despacho del director, Marga quiere organizar los horarios y el director nos está contando qué medidas pone en acto para ayudar a las familias más en dificultad. Dice a Marga que entiende perfectamente aquellas familias que no se preocupan por la escolarización de sus hijos, ya que son familias que tienen problemas más grandes, y que en muchas ocasiones se tienen que preocupar de si pueden comer o no. También dice a Marga que habla con las familias, que se compromete a dar a los niños el material que necesitan pero que los padres deben firmar un contrato en el que se comprometen a que sus hijos acudan a la escuela con regularidad. El director sigue hablando, suena la campana y tiene que entrar a clase, pide disculpa y se va. Marga prepara sus cosas y se va, sin que se hayan concertado las horas de entrada al aula. Dice que ya se planificarán la semana siguiente. Ni el*

director ni la mediadora parecen preocupados por lo ocurrido" (obsv.).

En otras ocasiones, este mismo director solicita a la mediadora que le entregue el material que usa en sus intervenciones en las aulas para poder, en un segundo momento, utilizarlo en otras clases. Con ello dice pretender incrementar la actuación de la mediación ampliando el número de alumnos a los que llegar dado que, Marga, no puede atender al alumnado en su totalidad en su reducido horario de atención al centro, así como él mismo nos comenta:

"*Me gustaría tener todo el material, por un lado para saber qué hace, porque aún no lo tengo claro; y por otro, para poder utilizarlo en otras clases, en las clases a la que ella no va. Creo que la mediación intercultural es muy importante, sobre todo aquí, y si mañana ella se va, hemos perdido todo el material y la posibilidad de mejorar…*" (e: direct. 1).

Sin embargo, estas peticiones no parecen agradar a Marga, tanto que, en más de una ocasión, ésta intenta aplazar la entrega de los materiales utilizados sin explicar razones del retraso:

"*El director quiere que Marga le entregue el material con el que trabaja en las aulas. Marga contesta que ya ha entregado los objetivos y que a final de curso, entregará una memoria en la que aparecen los nombres de las actividades que ha realizado y sus correspondientes objetivos. El director, vuelve a insistir y Marga dice que las actividades en sí no son importantes, sino que lo que importa son los objetivos que se plantean para*

cada una de ellas. Además, ella las escoge entre las que le proporciona la ONG y que se pueden consultar ya que están publicadas. La reunión acaba con Marga comprometiéndose a entregar, más adelante, algunos de los materiales que ha utilizado en las aulas" (obsv.).

Al preguntarle acerca del por qué de esta resistencia, nos damos cuenta de que el problema desde la perspectiva de la mediadora no radica simplemente en la entrega del material. Marga vivencia esta petición del director como si de una tarea de control burocrático se tratara, debido a dos razones fundamentales: por un lado, ésta considera esta petición como una injerencia en su labor de un profesional ajeno a la acción mediadora; por otro, la mediadora intercultural tiene unas ideas pre-concebidas acerca del director de este centro debido a las afirmaciones que otra mediadora que ha atendido anteriormente al mismo centro, le ha transmitido:

"*Que no te creas lo que dice. Él no quiere el material para seguir con el trabajo. Mi compañera, ya venía a este centro el año pasado y me ha avisado. Él lo que quiere es controlarte, saber en cada momento que haces y cree que sólo atiendo a este centro, su centro claro. No se ve como el director, sino como el dueño de esto*" (e: med.).

Este problema de comunicación, no sólo provoca que los encuentros entre ellos no se puedan definir como momentos de coordinación interprofesional, entendida ésta como un proceso interactivo que se establece entre partes iguales para replantear la práctica en aras de la mejora educativa, sino que también deriva en que una misma situación, como la de la entrega del material de las actividades, se interprete de forma distinta en función del

profesional que la vivencia. Así, nos encontramos con un director curioso que quiere conocer qué hace Marga pero que es percibido como controlador, y con una mediadora que vive esta curiosidad como una injerencia profesional, alejándose cada vez más de la posibilidad de establecer una comunicación eficaz y bidireccional.

Por otro lado, cuando Marga se reúne con el director del C.E.I.P. Montessori, las cosas cambian. Ella sigue intentando planificar las horas a las que entrar en las aulas, mientras que el director, en este caso, parece estar totalmente ajeno a la labor mediadora, no tiene preguntas acerca de la actuación en las aulas, no se preocupa por la supra-organización horaria a la que Marga se debe amoldar, no está interesado en ser un intermediario entre la mediadora y el centro educativo, como si de algo totalmente ajeno a su labor se tratara.

> "*Estamos en el despacho del Director, él no está, ha salido y ha dicho a Marga de ir viendo cuando quiere venir, después de haberle entregado el horario del colegio. Marga va organizando su horario con el del colegio. Cuando el director vuelve, Marga le propone un horario y él contesta que no hay problema, que ya se encarga él de avisar al profesorado, que todo está bien*" (obsv.).

Sin embargo, este modo de trabajar, entre director y mediadora, provoca desajustes ya que, a pesar de estar todas las sesiones planificadas de semana en semana, a la largo de los dos cursos en los que Marga atiende a este centro, tan sólo en diez ocasiones la actividad se lleva a cabo según la planificación inicial.

Cuando Marga acude al centro, la clase con la que tiene que trabajar no está disponible. Así, un día el mismo director comunica a Marga que los alumnos no están en el

centro, diciendo: "*lo siento, la clase no está. A mí no me habían dicho nada… y claro, esta mañana me he dado cuenta, pero no he tenido tiempo de llamar, de verdad lo siento, la próxima semana llama antes de venir*" (e: direct. 2); mientras que otro día, como anotamos en el cuaderno de observación: "*hoy tampoco hemos podido hacer nada aquí. Cuando hemos llegado el director estaba dando clase y al vernos, hemos detectado como no recordaba que veníamos. De lejos nos ha hecho un gesto con la cabeza y nos hemos ido*" (obsv.).

Aunque las relaciones que establece Marga con este director, sean distintas de las que tiene con el director del C.E.I.P. Mar de Plata, en este segundo caso tampoco podemos hablar de comunicación eficaz ni de que se desarrolle una coordinación interprofesional entre ellos, más allá de un intercambio informativo que reduce las conversaciones a los aspectos más administrativos de las mismas, sin profundizar en la significación de la coordinación como una estrategia colegiada para debatir y reflexionar sobre la realidad educativa.

Asimismo, este segundo director, no visualiza a la mediadora como una profesional que pueda mejorar la práctica educativa de la institución escolar que dirige, sino como una experta que entra al centro y se ocupa de tareas concretas con el alumnado inmigrante:

> *"…ella es la experta. Yo no sé con quién debería trabajar. Supongo que con el alumnado inmigrante, porque para esto la han mandado aquí*" (e: direct.4)

Cuando Marga habla de los momentos en los que se reúne con los directores, se refiere a ellos con el término coordinación interprofesional, al ser ésta su idea de colaboración y, evidenciando cómo entiende la coordinación

más como sinónimo de un espacio administrativo en el que organizar su horario laborar que cómo un espacio de reconstrucción de la práctica educativa.

Antes de cerrar el tema de las relaciones entre equipos directivos y mediadora intercultural, queremos resaltar dos elementos más que, a nuestra forma de ver, influyen en ellas y en el desarrollo de una colaboración eficaz para la atención del alumnado en general, e inmigrante en particular: la burocratización de las instituciones escolares y la ambivalencia legislativa.

En primer lugar, nos referimos a la burocratización entendida como una característica de una institución escolar que se construye sobre la división interna de funciones y que disminuye, directa o indirectamente, la posibilidad de que se den otros tipos de relaciones más allá de las de los órganos formales de participación previamente establecidas en el centro educativo.

En ambos centros, el director es quien se coordina con la mediadora, dado que se consideran los únicos que disponen del tiempo suficiente para hacerlo, aún explicitándolo de forma distinta: el director del C.E.I.P. Mar de Plata afirma: "*prefiero que se coordine conmigo, porque yo soy el único que tiene una visión de la situación genera*l" (e: direct. 2); mientras que el director del Montessori dice hacerlo contra su voluntad, por las obligaciones inherentes a su cargo: "*yo preferiría que se coordinara con la profesora de ATAL o con el orientador, pero no es posible, por una cuestión de horarios, no coinciden aquí en el centro. De todas formas está bien, porque* [yo como director] *tengo la libertad de decirle a los profesores que va Marga a las clases, sin problemas… Sí, porque otro aquí quizás no tiene tanta autoridad…. Vamos, creo…*" (e: direct. 4).

El hecho de que ambos directores se consideren como los únicos responsables posibles de esta tarea de coordinación con la mediadora, evidencia un pensamiento profesional, que responde a un conjunto de ideas básicas, asumidas y compartidas por la comunidad educativa sobre el significado de su propia tarea directiva en las que la división de poderes está establecida y compartida por los miembros de la comunidad (González González, 1998), haciendo que entre las funciones que ambos directores asumen dentro de los centros escolares que lideran, esté la de relacionarse con un agente externo, la mediadora intercultural, que entra al centro y sólo necesita de alguien con quien planificar su horario laboral para el acceso al mismo.

En segundo lugar, hemos observado que la ambivalencia legislativa que rodea su rol y la presencia de la misma en los centros es un aspecto que influye en la relación con el equipo directivo. Así, el perfil profesional de la mediación intercultural aún no está claro en la mente de aquellos que desarrollan en los centros escolares otras tareas educativas y, en concreto, las de dirección del centro, debido tanto a la novedad de la práctica como a la falta de una formación específica habilitante para esta profesión.

> *"Supongo que su cometido es el de trabajar con el alumnado inmigrante. Yo la verdad es que no he tenido modo de informarme mucho, pero me voy a buscar* [se refiere a la legislación] *y no encuentro nada, de nada. No se dictamina su actuación. Entonces claro, yo me remito a lo que sé y a lo que creo. Si me estoy equivocando, espero darme cuenta a tiempo*" (e: direct. 4).

Por otro lado, la legislación en materia de integración, como hemos visto, es bastante amplia y poco clara, y

aquellos que se remiten a ella se encuentran con una indefinición que no clarifica las dudas que tienen, dejándonos claro que los directores de estos centros, o por lo menos uno de ellos, tienen curiosidad hacia la mediación intercultural en el ámbito educativo, pero que cuando buscan dicha información no se encuentran con indicaciones claras.

> "*Yo me guío por lo que he visto el año pasado. Yo entraba a las aulas y notaba una tranquilidad increíble. La mediadora contaba cuentos, los niños la escuchaban. Yo sé que se trabaja con todo el alumnado, pero no sé más. Se me han entregado los objetivos, pero a mí me gusta saber y he buscado la legislación, pero nada, no he encontrado nada, no hay indicaciones, y las que hay son libres de interpretación*" (e: direct. 2).

Para concluir este apartado, decir que a pesar de encontrarnos frente a dos situaciones bastante diferentes, dónde los directores escenifican dos formas de dirección distintas, la reflexión que tenemos que hacer, en este momento, es la misma: no existe clima de comunicación, entre la mediadora intercultural y los directores.

El contacto entre ambos profesionales se limita a la mera transmisión de la información operativa sobre la práctica mediadora en el centro. Los elementos tratados abarcan de manera somera la definición de la fecha y horarios de la actuación, y la elección de alguna tarea concreta, sin que la labor de ninguno de ellos se vea modificada. Unos encuentros en los que no se crean momentos para el debate, espacios para la reflexión conjunta, para la reconstrucción del acto educativo, en pos de una reformulación más amplia que vaya hacia el

asentamiento de las bases para una verdadera convivencia y colaboración.

Ninguno de los dos directores lidera procesos que lleven a la comunidad educativa hacia una colaboración compartida y democrática, entre ellos y con la mediadora intercultural, de forma que ni con los docentes, ni con los orientadores se instauran procesos de colaboración más allá de los establecidos administrativamente, aunque éstos podrían favorecer la reconstrucción de la práctica educativa de forma compartida y el cambio de las escuelas hacia la creación de espacios inclusivos (Ainscow, 2012; Sandoval Mena, 2013).

5.1.2 El trabajo con los psicopedagogos: menos de lo imprescindible

Mientras que, como hemos dicho, en primaria la coordinación con Marga recae en los directores, en los centros de Educación Secundaria a los que hemos acudido, son los orientadores de los Departamentos de Orientación los responsables de la acogida de la mediadora y de la coordinación con la misma, por encargo directo de los directores. Sin embargo, antes de empezar con el análisis de aquellos elementos emergentes con que nos hemos encontrado en relación a su colaboración, tenemos que evidenciar un hecho bastante llamativo: Marga no tiene relación alguna con los psicopedagogos de los dos EOEs que acuden a los centros de educación primaria, debido a que no coincide con ellos en las escuelas:

> "*No, la verdad es que no trabajo con ella* [la mediadora], *bueno si te tengo que decir la verdad no la he visto nunca, pero no es sólo con ella, yo*

realmente no conozco ni a la tercera parte del claustro" (e: pspd. 4).

Al ser ambos agentes de apoyo para tareas complementarias, tanto los orientadores de los EOEs como los mediadores interculturales que actúan en diferentes centros escolares a la vez, encuentran serias dificultades a la hora de organizar espacios de encuentro y colaboración.

Sin embargo, esta realidad dictada en parte por la escasez de tiempo y en parte por lo que la mediadora califica como falta de interés a la hora de hacer coincidir los horarios de atención al centro, empobrece ambas labores, ya que el trabajo en equipo y colaborativo de dos agentes educativos vinculados a la atención a la diversidad, como la mediación y la orientación, se esperan resultados que superen las capacidades y los esfuerzos individuales (López Hernández, 2007). Como decía Little (1990:166) "*presumiblemente algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen*".

"*El director* [del CEIP Mar de Plata] *se empeñó en que viniera los lunes aunque la de ATAL y el orientador ese día no vienen, además he tenido que cambiar yo planes, pero es que decía que es el único día en el que no tiene clase*" (e: med.);

En los Institutos de Educación Secundaria, la mediadora se reúne con los orientadores de los mismos, y aunque con sus diferencias sujetas a la idiosincrasia de las situaciones y de los entornos, la naturaleza de la comunicación y el intercambio interprofesional que se establece es similar en los tres centros. Se reúne con los orientadores cada vez que acude a uno de estos Institutos, exactamente como lo hace con los directores en los centros de Educación Primaria. Cuando llega, se dirige directamente hacia los Departamentos de Orientación,

donde en las mayorías de las ocasiones se encuentra con ellos.

> "*Hemos llegado al centro y nos hemos dirigido directamente al despacho del orientador. Aquí estamos ahora esperando. Marga coge el teléfono y hace una llamada, luego enciende el ordenador y busca algo. Finalmente llega la orientadora, nos ponemos a hablar*" (obsv.).

En las reuniones o encuentros semanales que mantienen mediadora y orientador, generalmente se discute acerca del horario en el que desarrollar las actividades con el alumnado en las distintas clases. Sin embargo, aunque está decidido a priori que tengan lugar exclusivamente en las horas de tutoría pre-establecidas para cada uno de los cursos, la organización de las misma no siempre es fácil debido a que los horarios de tutorías que las clases tienen asignados previamente se solapan en más de un curso, coincidiendo las horas; los orientadores no están dispuestos a que la mediadora entre a las aulas en otra hora distinta a la destinada previamente a la tutoría; y a que la mediadora intercultural también a otros centros educativos en horarios también previamente establecidos; convirtiéndose dichos ajustes en una de las principales tareas de psicopedagogos y mediadora.

> "*La mayoría de las veces que me reúno con los orientadores es para organizar el horario, es una pesadilla, nos tiramos mucho tiempo, es que entre mi horario y el del centro es complicado, pero al final lo conseguimos*" (e: med.).

> "*Un centro muy grande, mucho niños, muchísimos profesores, dos orientadores. Poner de acuerdo a todos es muy complicado. Además aquí, estos*

cursos difíciles tienen desdoble, cuando organizas una actividad, tienes que pensar en los dos grupos y los dos profesores, y tiene que ser en horario de tutoría, porque un profesor no te deja la hora y además es lo más apropiado ¿no?" (e: pspd. 5).

Sin embargo, aunque se negocie el horario con anterioridad, son numerosas las ocasiones en las que hay que volver a planificar las sesiones de actuación directa, ya que éstas sufren continuamente modificaciones:

"*Estamos esperando en la sala de profesores. Viene la orientadora a buscar a Marga para organizar las actividades con las clases debido a que las que ya estaban planeadas para esta semana se han tenido que cancelar por la celebración de la semana del libro. Las clases salían a la feria del libro justo en la hora de tutoría así que se han anulado las actividades de mediación"* (obsv.).

"*Hoy no vamos al IES Soler, me acaba de llamar el orientador. Una profesora ha decidido que en el horario de tutoría va a hacer un examen a la clase. Ya la recuperaremos otro día*" (conv. inf. med.)

El hecho de que las tareas mediadoras, por un lado, tan sólo se puedan desempeñar en los horarios de tutorías que las distintas aulas ya tienen asignadas, a pesar de la dificultad que esto conlleva, y por otro, que éstas mismas se cancelen sin previo aviso a favor de otras actividades que el mismo centro promociona, nos hace pensar en que, desde los Departamentos de Orientación de los IES, no se percibe a la mediación intercultural como un recurso más para el centro escolar, sino como actuación externa puntual y

remedial, que por lo general no afecta al desarrollo normal del centro educativo.

Más allá de estos encuentros de planificación, que tanto los orientadores de los I.E.S. como la misma mediadora intercultural definen de coordinación interprofesional, obviando, como ya hemos visto al hablar de la relación que Marga establece con los directores, la idea de una coordinación interprofesional centrada en el debate y en la reflexión conjunta y definiéndola tan solo como un momento en el que exponer una información relacionada con la actuación mediadora directa en las aulas, en los momentos en los que se reúnen, también charlan del alumnado inmigrante que, en principio "*da problemas aquí…*" (e: pspd. 3).

Problemas, que hemos visto están relacionados fundamentalmente con casos de absentismo prolongado y conflictos entre el alumnado. Problemas que aun siendo, por lo general, algo que puede presentarse en todo el alumnado independientemente de su procedencia, sólo cuando implican a un joven inmigrante se transforman en un "caso" de intervención puntual e individual para la mediadora, sugiriendo el carácter de experta que a ésta se le confiere en los centros educativos y el matiz étnico que acaba definiendo y justificando las realidades que tiene que atender. Asimismo, este matiz étnico, que asume la intervención de la mediadora, nos hace pensar que desde el Departamento de Orientación se visualiza el tema de la interculturalidad en el centro como un problema circunstancial que obliga a tener programas concretos de atención a la diversidad y profesionales adicionales como los mediadores interculturales, y no se atiende a la interculturalidad de forma transversal como eje sobre el que promover un cambio en las escuelas, obviando así, la posibilidad de que se plantee un trabajo colaborativo entre

orientadores y mediadora intercultural, entendido como espacio para el debate y el desarrollo de una escuela inclusiva.

> *"Claro, es que son inmigrantes los que se han peleado, por esto tienes que hablar tú con ellos, si no irían al aula de convivencia primero, que la llevo yo, pero con ellos creo que tienes que trabajar tú..."* (e: pspd. 5).

No podemos dejar de subrayar aquí que, a pesar de existir las mismas dinámicas en los tres centros educativos, en el I.E.S. Bayana nunca se han presentado casos específicos de intervención individual con el alumnado a petición del centro, debido a que la orientadora no tiene un conocimiento suficiente acerca del alumnado de este centro para proponer casos de atención individual, como podemos visualizar en lo que nos dice Marga de la orientadora en el mes de mayo:

> "*Salín, el de cuarto, el que no ve bien. He descubierto que tiene 18 años. No entiendo como nadie lo sabía, he hablado con la orientadora y nada, no sabe quién es. El problema es que ese chaval, no ve nada, no tiene gafas porque sus padres no pueden, ha llegado hasta aquí* [se refiere a cuarto de ESO], *y no tiene siquiera un informe de seguimiento en el centro. La orientadora dice que no sabe nada, pero Salín lleva aquí tres años, y claro se lo he dicho* [a la orientadora] *y me ha contestado que no puede verle este curso... La orientadora me ha dicho* que *ya no hay tiempo de aquí al final de curso, y que se encargará de este caso el curso que viene. También me ha dicho que sabe que Salín tiene que irse* [del Instituto por la

edad] *pero que antes del curso que viene no puede hacer nada*" (e: med.).

Hemos observado que la orientadora de dicho IES muestra a lo largo de todo el curso, poca disponibilidad para reunirse con la mediadora y, en las tertulias que éstas mantienen, la mayoría del tiempo, más que a la concreción de la actuación de Marga en las aulas o al debate de temas relacionados con la interculturalidad en el centro, la orientadora se dedica a pedir a la mediadora asesoramiento técnico para las tareas más administrativas de su labor, como rellenar datos en la plataforma Séneca, completar solicitudes relacionadas con algún alumno, maquetar documentos relacionados con el centro o instalar algún programa informático en el ordenador:

"*… una vez más hoy la orientadora no ha tenido tiempo de ver a Marga. Han estado hablando una hora, pero no han hablado de las actividades, sino que Marga ha ayudado a la orientadora a resolver un problema que tenía con el ordenador*" (obsv.).

Hay dos factores más que directa o indirectamente influyen en el establecimientos de momentos de coordinación, entendida ésta como un proceso interactivo a través del que responsables de la atención a la diversidad en los centros buscan de forma conjunta atender a los problemas educativos: la estructura organizativa de los centros y el tiempo del que tanto mediadora como orientadores disponen para la coordinación interprofesional.

Las diferentes funciones y tareas que los orientadores tienen encomendadas administrativamente y la estructura organizativa fundamentada por Departamentos de los Institutos de Secundaria (Lorente Lorente, 2011) hacen que,

aunque en algunos casos los psicopedagogos con los que hemos trabajado estén interesados en participar en las actividades de la mediadora no puedan hacerlo, como podemos evidenciar de las palabras de una orientadora:

> "*Me gustaría asomarme a la actividad, pero tengo tantas cosas…mientras ella* [la mediadora] *está en primero yo tengo reunión con los tutores, y después una reunión con la directora, es que no puedo pararlo todo cuando viene al centro y ahora…debería de estar en el aula de convivencia pero he salido para recibirla*" (e: pspd. 1).

Asimismo, y manteniendo una relación estrecha con la estructura organizativa de los centros, nos encontramos que el tiempo que mediadora y orientador tienen a su disposición es más bien escaso. La mediadora tan sólo pasa unas tres horas semanales en los centros educativos, fijas y establecidas en función del horario que tiene en otros centros escolares. Así mismo, ni legislativamente ni en los documentos de centro aparecen recogidos momentos para la coordinación entre ellos, por lo que éstos se relegan a los momentos en los que existe una necesidad concreta, tanto por parte de la mediadora como por parte del orientador.

> "*Me reúno con ella cuando puedo. El día que viene, los miércoles, intento hacer un hueco, pero no todos los miércoles, sólo cuando tenemos que hablar de algo importante o al principio de un trimestre cuando planificamos las sesiones*" (e: pspd.5)

De otra parte, la llegada a los centros a mediados de octubre o noviembre de los mediadores, condiciona que estos tiempos de coordinación no se establezcan normativamente, ya que la concesión e incorporación de los mediadores interculturales a los centros educativos tiene

lugar cuando el curso escolar ya ha iniciado y cuando los demás mecanismos organizativos y de coordinación ya están establecidos y en funcionamiento.

5.1.3 La colaboración con los maestros de ATAL: compartir penas

A pesar de ser tanto la mediadora intercultural como los maestros de ATAL agentes de apoyo a la integración, cuyas actuaciones específicas comprenden facilitar la inclusión y la participación, además de coordinarse con el resto del profesorado (Cruz del Pino et al., 2011) y trabajar dentro de un mismo marco de actuación -el más amplio programa de atención a la diversidad de la Junta de Andalucía-, en la mayoría de los centros en los que hemos estado, éstos no colaboran entre ellos, ya que en la mayoría no coinciden ni en día, ni en hora.

Marga, tan sólo tiene la posibilidad de reunirse con las tres maestras de ATAL del IES Antonio Gramsci, asistiendo incluso a las reuniones de coordinación que normativamente se establecen entre ATAL y orientadores, y que tienen lugar en el departamento de orientación "*los lunes a penúltima hora cuando ninguna de ellas tiene clase*" (obsv.).

El grupo de las maestras de ATAL ha creado dentro del mismo IES Antonio Gramsci un departamento imaginario en el que han dejado entrar a la mediadora. Es un grupo de maestras que pone en común determinadas dinámicas relacionadas con su labor diaria, buscando en algunas ocasiones la solución a los problemas a los que se enfrentan pidiendo ayuda a Marga, y que se considera a su vez un grupo de docentes separado del resto, que se dedica a la educación de un alumnado marginal y diferente:

"Como cada lunes asistimos a la reunión de coordinación de las profesoras de ATAL. Una de ellas, entra enfadada con los padres de un alumno ya que, otra vez, no le han comprado los medicamentos para el asma, y una vez más ha sido ella la que ha tenido que ir a la farmacia a comprarlos. Mira a Marga y le pregunta: ¿Quieres intentarlo tú? Yo la verdad es que ya lo he intentado todo, ya no sé qué hacer con ellos. También entra otra profesora de ATAL, parece que tiene algo que contar muy interesante. Finalmente dice que aparcando esta mañana ha visto a un alumno de ATAL escapándose de la escuela que lo ha llamado y que éste no se ha dado la vuelta" (obsv.).

En estas reuniones, las profesoras de ATAL comentan casos problemáticos concretos, pidiendo a Marga su colaboración en la resolución de los mismos y comentan hechos acaecidos en las aulas de ATAL. No buscan la construcción de un proyecto intercultural común, o replantear la acción llevada a cabo entre ambos profesionales, sino que abarcan temas como la realidad familiar de un alumno, la enfermedad de otro, la forma en la que un estudiante ha contestado mal en clase, etc., haciéndonos pensar que, a pesar de existir un intercambio de información acerca del alumnado inmigrante y de lo que pasa en las aulas de ATAL, éste se establece, tan sólo, con el objetivo de "*compartir lo que hacemos y desahogarnos un poco*" (e: atal. 1).

En el seno de estas reuniones a las que hemos asistido, cada miembro tiene una función distinta produciéndose una individualización de la acción de los profesionales implicados, e invalidándose el mismo objetivo por el que las reuniones de coordinación están

normativamente instauradas, es decir, establecer mecanismos de comunicación para favorecer la calidad educativa del alumnado.

> *"Nos reunimos y hablamos de lo que pasa en nuestras aulas, pero cada una de nosotras es diferente. Cada una hace su trabajo por su cuenta, cada una tiene sus cometidos específicos. Nos contamos lo que pasa para desahogarnos, pero al final, cada una tiene tantos alumnos… que no sé, es complicado. Además, cada una tiene su idea de lo que significa integrar, así que es más difícil compartir y hablar de lo que hacemos"* (e: atal. 1).

La mediadora participa en estas reuniones y en ocasiones, se encarga de las situaciones más graves que se van planteando en relación con el alumnado inmigrante, como: problemas de violencia, absentismo prolongado, falta de higiene y alimentación, etc.; pero siempre al margen de la intervención directa de las profesoras de ATAL.

> "*Entonces ¿te encargas tu Marga, de Mael? Es que yo de verdad ya no puedo. He encontrado tres veces a la madre, fuera de mi horario, y le he explicado cómo funcionan las cosas aquí, pero nada, las cosas van bien tres días, y luego vuelven a faltar. O encuentras tu una solución, o pasaré el caso a asuntos sociales, no puedo hacer nada más"* (obsv.).

Sin embargo, cuando se encarga de algún caso concreto, comenta a las profesoras de ATAL lo que ha averiguado y lo que ha hecho, así como podemos ver de estos extractos de diario:

"Marga, está comentando en la reunión de coordinación de las profesoras de ATAL, que ha estado en casa de un alumno del centro. Comenta a las demás que la situación en la casa parece normal, que ha encontrado a la madre y que ella se ve preocupada por la educación del hijo. Sin embargo, dice que parece que el niño ahora vive sólo porque la madre se ha mudado a vivir con otro hombre y, en la nueva casa, no hay espacio para él. Una vecina, cuenta Marga, va cada día a verle y también se encargará, desde ahora en adelante, de acompañarle a la escuela. Una de las profesoras de ATAL comenta a Marga que la respuesta que ha obtenido de la madre es la misma de siempre, sin embargo luego el niño no viene al centro. Marga responde que a ver si se puede comprobar día a día la asistencia, y si sigue sin venir, llamará otra vez" (obsv.).

No obstante, a pesar de la importancia de estos momentos de encuentro que propician una puesta en común de la actividad de maestras de ATAL y mediadora intercultural, no podemos hablar de coordinación interprofesional real, fundamentalmente debido a la carencia de un proyecto intercultural común consensuado entre ellas.

Las reuniones que mantienen generan un sentimiento de pertenencia a dicho grupo, elemento fundamental para el establecimiento de un ambiente interprofesional efectivo a la hora de plantear una acción educativa holística e integradora; pero como hemos visto, el contacto se ciñe a la mera transmisión de información, sin que tenga lugar una construcción conjunta de las acciones educativas. De hecho, las profesoras de ATAL de este centro y la mediadora no comparten un proyecto educativo común,

con unos mismos objetivos o propósitos de actuación dirigidos a un alumnado en un entorno concreto, sino que cada una hace su trabajo, independientemente de las demás y cuando hay algo que se sale de lo que se considera corriente -como casos de absentismo prolongados o violencia- lo comparten con las compañeras, más como una forma de desahogo que como un proceso de búsqueda de una respuesta común y conjunta.

5.1.4 La colaboración con los docentes: vidas paralelas

En los documentos en los que se plantean las bases de la mediación intercultural en el ámbito educativo, como las memorias anuales de la ONG y el acta fundacional de la misma, el profesorado figura como parte de la triada de colectivos a los que se dirige la actuación directa de la mediadora intercultural en los centros educativos, sin embargo, en la práctica, no hemos observado ningún tipo de actividad específica con este colectivo.

Sobre la base de lo que los docentes nos han dicho en las entrevistas realizadas, nos encontramos en las escuelas a las que Marga acude, con un sector del profesorado que considera problemática la incorporación del alumnado inmigrante a los centros, sintiéndose de hecho, ajeno a la tarea de proporcionar una respuesta específica al alumnado inmigrante y, el tener que hacerlo, supone "*un inconveniente. "Yo así no puedo adelantar materia. Me retrasan y no es ese mi deber"* (e: prof. 5).

Esta forma de pensar se hace más común entre los docente, conforme sube la etapa del sistema educativo en la que trabajan y en función de la especialización que define la formación inicial del profesorado de secundaria. Así, entre los maestros de las escuelas primarias esta postura resulta

ser menos común, mientras que entre el profesorado de secundaria está más presente, evidenciándose sobre todo en el mayor uso de apoyos externos del que éstos hacen uso, así como observamos de las palabras de una maestra de primaria y de la de un profesor de secundaria:

> "*Los niños tienen todos las mismas necesidades. Además los extranjeros aprenden rápidamente, no hace falta que salgan del aula, con tener un poco de cuidado, se adaptan bien*" (e: prof.4).

> "L*os míos* [el alumnado inmigrante presente en su aula], *no entran aquí. Si quieres saber algo de ellos, tienes que ir a la profesora de ATAL. Yo si te digo la verdad, los he visto sólo un par de veces, yo enseño matemáticas. Creo que entran algunas horas pero no en las mías, y no sé qué hacen*" (e: prof. 1).

La mayoría de los docentes, además, percibe la incorporación de estos chicos al sistema educativo como un problema instructivo, remarcando la necesidad de que el alumnado adquiera unos conocimientos concretos, explicitando que "*estos chicos no van a llegar nunca a tener el nivel necesario para pasar de curso. Ya el nivel es bajo en general pero en este caso, no dan con un mínimo*" (e: prof.3), mostrando una concepción neoclásica de la enseñanza obligatoria y de la función profesional que de ella deriva.

Nos referimos a un grupo de docentes, especialmente interesados en los resultados académicos del alumnado, que solicitan apoyo para que el colectivo inmigrante no frene el proceso de enseñanza del que son los encargados. Resaltan la necesidad de que haya un idioma común entre docentes y discentes para el desarrollo normal de las clases, y la importancia de la clasificación por niveles o agrupamiento específico en las aulas: "*aquí tenemos un plan*

muy bueno. Las asignaturas importantes [matemáticas y lengua] *las tenemos organizadas con desdobles. Así es mejor para todos. Los que pueden seguir bien, siguen adelante y los demás, aprenden lo que pueden, así todos salen ganando. Es una medida muy buena*" (e: prof.5); subrayando un pensamiento práctico instructivista.

La problemática que más visibilizan es, sin duda, el no dominio del idioma vehicular por parte del alumnado extranjero presente en las aulas. Al tocar este tema muchos de los entrevistados han subrayado que consideran que "*el gran problema del alumnado inmigrante es el idioma. No hablan castellano, esto es el problema. Cuando vienen de sud-américa, por ejemplo, no hay problemas. Y los rumanos, tampoco dan muchos problemas, aprenden rápido y ya son uno más*" (e: prof.1), evidenciando un elemento concreto como problemático y resolutorio, y planteando el análisis desde una dimensión predominantemente instructiva, ya que estos docentes tienden a pensar que la superación de este "*déficit*" y la adquisición del idioma, supone la incorporación de estos jóvenes a los ritmos escolares "normales".

Sin embargo, en la práctica cotidiana esto es ciertamente cuestionable, pues, tal y como apuntan García Castaño y Granados Martínez (2000:13) *"el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una relativa integración"*. El idioma no puede entenderse desconectado de lo que llamamos cultura, es decir, de las vivencias, de las relaciones humanas, de la participación social, que cada uno tiene asumidas. Al reducir o centrar 'el problema didáctico' sólo en el idioma, lo que se está haciendo es obviar una serie de factores de similar importancia para la adecuada escolarización de estos

chicos, como por ejemplo el ambiente familiar, los contextos de origen, los medios económicos, la presencia de uno, ambos o ninguno de los progenitores, el curriculum hegemónicos, la cultura dominante, etc.

Observamos por tanto, que muchos docentes viven el proceso migratorio del alumnado como algo ajeno a su labor y para el que, la institución escolar, necesita de expertos que prescriban recetas/respuestas concretas.

En la línea de lo que venimos diciendo y, aún siendo un hecho llamativo y que tiene repercusiones en todos los análisis posteriores, no extraña demasiado que la mayoría de los profesores de los centros educativos no conozca a Marga, aún asistiendo semanalmente a ellos e incluso, repitiendo centro en cursos académicos consecutivos.

> "*¿Eres una de las nuevas que viene a sustituir? No, soy la mediadora del centro. Ah, como no te había visto nunca.*(…) (obsv.)

> *"Ah, si la mediadora, es esa chica del pelo rizado ¿no?, que bien, estoy segura de que hace un trabajo precioso. En mi clase no ha entrado pero sí me han comentado unos colegas y dicen que muy bien. No sé si vendrá a mi clase, ya supongo que me contarán, pero vamos que en mi clase no se pelean como en otras, son muy bonicos los niños*" (e: prof.2).

A principio de curso[21] Marga es presentada en los claustros de los centros escolares a los que acude. En la presentación se explican al profesorado las funciones y los cometidos que tiene, se informa de los días en los que

[21] En los centros escolares a los que Marga acude por segundo año consecutivo no se vuelve a presentar al claustro al principio del nuevo año académico.

atiende al centro y se comunica que a lo largo del curso irá entrando a las aulas para llevar a cabo actividades de educación intercultural con el alumnado. Así mismo, se solicita al profesorado colaboración tanto para que durante las actividades el alumnado atienda a la mediadora, como para el desarrollo de las mismas en las aulas, haciendo hincapié en que la comunidad educativa en su conjunto puede beneficiarse de este servicio:

> "*Marga se está presentando al claustro y la orientadora la acompaña. La mediadora cuenta en qué puede ayudar al profesorado y cuáles son los objetivos que tiene para cada curso. Cuando acaba, la orientadora también habla invitando al profesorado a colaborar con ella diciendo: A ver si aprendemos todos algo*" (obsv.).

Sin embargo, en función de lo que la mediadora nos comenta, los docentes, incluso a final de curso, no visualizan su presencia y no colaboran con ella ni cuando entra a las aulas, ni para atender a la diversidad del alumnado de sus aulas, provocando que docente y mediadora trabajen cada uno por su cuenta sin tener unos objetivos comunes para la educación del alumnado:

> "*La mayoría de los maestros no saben a qué voy, y cuando estoy allí no siguen la actividad, algunos incluso aprovechan para salir del aula y hacer otras cosas, así no vamos a ningún lado, porque si yo hago la sensibilización con los niños, y luego los profesores siguen haciendo lo que hacían antes, entonces, no sé,… como el profesor del otro día: trata a los niños como si fueran cosas, claro ante esto ¿qué haces?"* (e: med.).

Como ya hemos dicho, son muchos los docentes que no conocen a la mediadora intercultural ni personal ni profesionalmente. Así, muchos de ellos, no conocen las funciones de la mediación intercultural en la escuela, no comparte con ella un proyecto educativo, y mucho menos dinámicas comunes dentro del centro. Aquellos que sí la conocen, tampoco parecen colaborar con ella, como podemos observar en la siguiente conversación que hemos presenciado a mediados del mes de marzo:

"-.profesora*: Hola ¿tú eres?*
-.Marga: *La mediadora.*
-.profesora*: Ahh sí claro, sabía que ibas a venir pero no conseguía ponerte una cara…*" (obsv.).

Como ya establecimos (Fonseca Ruíz, 2003; Benito Martín, 2006; López Díaz, 2010), las relaciones personales en un centro educativo son muy importantes ya que acaban delineando la cultura profesional entendida como "*las creencias, valores, hábitos y normas dominantes que condicionan lo que los profesores, como grupo social, consideran valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí*" (Pérez Gómez, 2008: 162), y las prácticas de aquellos que allí trabajan.

Al analizar las relaciones que se establecen entre la mediadora y el profesorado en los centros educativos, también encontramos diferencias entre los maestros de escuela primaria y el profesorado de la secundaria obligatoria. De hecho, hemos observado que en los centros de primaria Marga conoce a un mayor número de profesores respecto a los centros de secundaria obligatoria, y mantiene con ellos una relación algo distinta. Así, en las escuelas, los maestros suelen saludar a Marga en los pasillos, parándose de vez en cuando a charlar con ella

acerca de cómo le va su labor, mientras que en los institutos la mayoría del profesorado no la reconoce como mediadora intercultural, cambiándola en más de una ocasión por una sustituta, debido, entre otras razones, al tamaño de los centros:

> "*En los coles, Marga suele pararse bastante a saludar a uno u otro profesor. La saludan, le preguntan como va con las actividades e incluso me preguntan a mí como voy con la investigación, mientras que cuando estamos aquí* [un centro de secundaria] *nadie sabe quién es Marga, no paran de preguntarle si es la sustituta de periquito, no les suena ni su cara. Seguramente será porque en este centro habrá como 100 profesores*" (obsv.)

Más allá de las características personales de unos u otros profesionales, la estructura formal de los centros escolares influye en el tipo de relaciones interprofesionales que allí se establecen, en este caso, entre docentes y mediadores interculturales. Así, en la macro-organización de los institutos de secundaria, donde los profesores se organizan en micro-estructuras departamentales en función de la especialización, la coordinación y los tiempos a ella dedicados, se pierden si no se establece un engranaje entre el nivel macro y micro del centro, pudiendo favorecer la balcanización de actuaciones de los diferentes profesionales que desarrollan su actuación sin relacionarse con los demás.

> "*Dentro del departamento nos coordinamos. Trabajamos juntos, quizás el doble porque desdoblamos los grupos, preparamos el material, pero claro, no podemos también colaborar con los de Atal, nos pasamos el día reunidos*" (e: prof.1).

En esta línea, numerosos estudios (Siskin, 1990; Fullan, 1992; Hargreaves, 1996) evidencian que al hablar de relaciones interprofesionales en las escuelas, el tamaño, la complejidad y variedad de los integrantes de los centros escolares, así como su macro estructura, son factores de impedimento para la colaboración. Recurriendo nuevamente a Hargreaves (1996: 259) las escuelas secundarias "*generalmente más grandes y articuladas en diferentes niveles o departamentos, se crean mundos micro-políticos donde conflictos y competiciones entre departamentos constituyen una característica endémica de su existencia"*.

Esto, generalmente, tiene menos incidencia en la escuela primaria, donde no existe una organización interna tan definida y estructurada, capaz de modificar el nivel relacional de los docentes en base a la pertenencia a uno o a otro grupo específico. De hecho, en los centros de primaria en los que hemos estado, el reducido número de docentes permite una mayor relación entre ellos y la mediadora y, aunque esto no mejore formalmente la colaboración profesional de los mismos, sí facilita la entrada de un agente externo como la mediadora intercultural a un grupo pre-existente.

> "*Aquí nos conocemos todos, somos muy poquitos. Muchas veces tenemos que cubrirnos uno a otro y cuando nos reunimos, somos como una gran familia*" (e: prof.2).

Más allá de la estructura organizativa de los centros de primaria y secundaria, cabe destacar también que distintos estudios (Gimeno Sacristán, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Blanco García, 2000) reflexionan sobre las diferencias en la cultura profesional de maestros de primaria y profesores de secundaria. Éstos explican cómo

los de educación primaria, más allá del conocimiento disciplinar, suelen estar más comprometidos con la formación del alumnado como ciudadano y dan más importancia al cuidado del alumnado y a los objetivos de centro (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Camacho, Sáenz-López, Manzano y Delgado, 2009; Rivas, Leite, y Cortés, 2011), teniendo, generalmente, una visión más amplia de su labor, tanto que puede, si otros elementos también se tienen en cuenta, llegar a abrirse al trabajo colaborativo más fácilmente que el profesorado de secundaria. Éste, de hecho, suele dar más importancia a la génesis del conocimiento académico de la asignatura que imparte, haciendo que predomine el individualismo y la orientación del docente hacia su asignatura (San Fabián, 1998; Lorente, 2006) y, aunque piense en un modelo colaborativo, lo hará más fácilmente con los de su propia especialidad (Grossman y Stodolsky, 1994), al estar su cultura profesional mediatizada más por las disciplinas académicas concretas y alejados, en muchas ocasiones, de conceptos pedagógicos globales.

5.2 La coordinación interprofesional

La coordinación interprofesional es necesaria en cualquier contexto educativo para garantizar una educación de calidad al alumnado (López Hernández, 2007).

Cuando centramos nuestra atención en el alumnado inmigrante, esta necesidad se hace aún más evidente ya que por un lado, el fenómeno migratorio es multimedimensional y no puede ser abordado por parcelas o compartimentos estancos (Fernández Larragueta y Rodorigo, 2012) y, por otro, son múltiples los profesionales que le circundan y actúan con él en los centros escolares.

Entendemos la educación desde un enfoque intercultural, holístico e inclusivo (Aguado Odina, 1996) y por ello, consideramos que es imposible atender a la diversidad sin que los profesionales de la educación trabajen en equipo ya que si se actúa de forma parcelada, sin atender a la complejidad humana y tan sólo se atiende a una parte del alumno, se pierde inevitablemente esa perspectiva holística de la que partimos. De hecho, cuando el profesorado trabaja en colaboración y establece conexiones profesionales entre sí, mejora el flujo de la información y, si se ponen en común los conocimientos, los problemas o las dificultades que estos estudiantes tienen, será más fácil detectar las situaciones problemáticas y proporcionar las respuestas más idóneas y beneficiosas (Little, 1990; Echeita Sarrionandia y Duk Hamad, 2008; Escribano y Martínez, 2013).

Sin embargo, en base a la investigación llevada a cabo, nos hemos encontrado con dos grandes aspectos que de alguna forma inhiben la construcción de entornos colaborativos, no sólo relacionados con los procesos de coordinación, sino también con la concepción por parte de los profesionales de un trabajo educativo integral y de calidad: la incomunicación interprofesional y la inexistencia de un proyecto intercultural compartido.

5.2.1 Comunicación entre profesionales: más cortesía que pedagogía

Uno de los aspectos fundamentales para que se establezcan mecanismos de coordinación interprofesional es, según distintos autores (Kossen, 1992; Martín-Moreno Cerrillo, 1999; Torrego, 2003; Santelli, 2005; López Hernández, 2007), la existencia de una comunicación entendida, no como un simple intercambio de información

sino como un intercambio bidireccional que se establece entre sujetos, con una predisposición a la crítica constructiva (Giusti, 2005).

Para que este tipo de comunicación efectivamente se produzca, al hablar de conversaciones entre dos profesionales, se necesita de lo que algunos autores (Kossen, 1992; Torrego, 2003; Horno Goicoechea, 2004; Santelli, 2005; Dugger, 2006) definen como *escucha activa*, es decir, un oír y entender, que implica la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que ésta está diciendo.

Sin embargo, al analizar las formas de comunicación interprofesional que se establecen entre la mediadora y los profesionales de los centros, hemos observado algunos elementos que directa o indirectamente impiden que ésta se desarrolle, como son la estructura organizativa piramidal y disciplinar de los centros escolares, el concepto pedagógico que manejan tanto los docentes como la mediadora intercultural y la superficialidad de las relaciones que entre ellos se establecen.

Para reflexionar sobre el primero de ellos, la estructura organizativa, debemos recordar que, debido al aumento del fenómeno migratorio en nuestro país, numerosos son los profesionales (mediadores interculturales, educadores sociales y maestros de ATAL) que han llegado a los centros educativos para atender a los estudiantes desde su diversidad cultural, lingüística, de género, curricular, etc., haciendo así más compleja la estructura y organización de los mismos, y provocando una cierta dualidad entre el necesario aumento del número de reuniones formales e institucionalizadas para coordinarse, y la falta de tiempos y

espacios para que todos los profesionales coincidan en ellas (Fernández Larragueta y Rodorigo, 2012).

Pero además, esta dualidad o contradicción de la que estamos hablando, provoca en las instituciones escolares lo que San Fabián Maroto (2008: 6) llama *inercia institucional,* caracterizada por un desajuste estructural, regulación en lo formal y ambigüedad en lo técnico y que se evidencia en nuestro estudio cuando nos encontramos con profesionales que no pueden aprovecharse de los momentos de coordinación interprofesional, debido fundamentalmente a la falta de tiempo y a la imposibilidad de que los engranajes estructurales macro y micro de las escuelas encajen entre ellos:

> "*A mí me gustaría coordinarme con la de inglés o con la de ATAL pero es que no hay tiempo, cuando yo puedo ellas no están o están en clase, los lunes por las tardes es el claustro y además la de ATAL no viene siempre, y claro si la de inglés se tuviera que repartir y hablar con todos los profesores de los cursos a los que da clase, sería muy complicado*" (e: prof.4).

Hemos observado también que un sector del profesorado tiene la percepción de que los alumnos con algún tipo de dificultad o diferencia de lo considerado normal, tienen que ser atendidos por especialistas concretos que, en espacios distintos a los establecidos normativamente, se tienen que coordinar y relacionar entre ellos para atender a este alumnado concreto:

> "*Sí, nos reunimos en los claustros y en los departamentos, pero ella* [Marga] *allí no tiene que estar ¿no? Esas reuniones son para las evaluaciones, las tareas de las clases, ella allí no… ella se tiene que coordinar con las profesoras*

de ATAL, digo yo. Con quién se encargue del alumnado inmigrante y con la orientadora. Exactamente como la de PT, no tiene sentido que yo hable con ella o me coordine. No trabajamos con el mismo alumnado" (e: prof.3).

Existe la percepción de que las funciones deben estar bien definidas de forma que se acaba favoreciendo la especialización y, consecuentemente, lo que Hargreaves (1996) llama balcanización de funciones, fomentando justo lo que se intenta evitar con las reuniones de coordinación entre los distintos profesionales que atienden a un alumnado que hay que entender, desde nuestra perspectiva, como un ser global e integral.

"*En ninguno de los centros me siento y hablo con los profesores. Lo hago todo a través del director o del orientador. Bueno, a veces me gustaría haber hablado con el profesor, pero en la mayoría de las ocasiones sólo me lo han presentado en los pasillos unos días antes. Además, es muy difícil encontrarlos, están en clase, y cuando no lo están no sé, supongo que tendrán muchas cosas que hacer, no tienen tiempo y no los conozco. Hay alguna maestra, sobre todo en los centros donde ya he trabajado, con la que sí hablo si nos vemos en los pasillos pero, de lo que voy a hacer no, no creo que hable sobre ello. Nos saludamos, hablamos del fin de semana, del cansancio…de lo que se suele hablar al cruzarse, pero cada una tiene su cometido especifico*" (e: med.).

Además de la estructura organizativa que hemos definido, piramidal y disciplinar, que impide el desarrollo de una comunicación horizontal y natural entre los profesionales, hemos observado un segundo elemento que

influye en el establecimiento de la comunicación interprofesional: el concepto pedagógico de docentes y mediadora.

Así, por un lado, nos encontramos con un sector del profesorado, especialmente en la secundaria, que cree que su labor es esencialmente la de transmitir unos conocimientos concretos para que un grupo de alumnos los aprenda:

> "*Yo no soy su padre. Ellos vienen aquí y yo tengo que enseñar informática, no educación. Alguien más se ocupará de esto. Soy un especialista, y tienen ya 15-16 años… yo les doy lo que me han dado a mí, las informaciones que necesitan…"* (e: prof.3).

Y por otro, con una mediadora intercultural que cuando está en los centros escolares, a pesar de subrayar la importancia que tendría la colaboración interprofesional con el profesorado para su labor, no parece propiciar momentos de comunicación y reflexión conjunta. De hecho, hemos observado que cuando algún docente se acerca a ella, aún tímidamente y sin estar seguro del tipo de información que busca, Marga no lo atiende directamente remitiéndolo a otros profesionales, dejándonos ver como su actuación tan sólo parece desarrollarse en función de lo que el centro escolar le solicita, contradiciendo su papel de asesora para la sensibilización, la formación, la comunicación intercultural y la convivencia (Cruz del Pino et al., 2011).

> *"Saliendo del instituto, el otro día, nos hemos cruzado con una profesora del IES Bayana que ha parado Marga y le ha preguntado si era la mediadora. Cuando Marga ha contestado*

afirmativamente, la profesora en cuestión, sin decir quién era ni que asignatura impartía, ha empezado a hablar de una alumna que ya no acude al centro. La profesora contaba a Marga que estaba preocupada por ella, porque se había ido de casa, a vivir con su novio, aparentemente más grande, y éste no la dejaba venir al instituto. De la misma forma la profesora le ha contado que la chica de la que habla es rumana, pero mayor de dieciséis años, así que no sabe qué hacer para que vuelva al Instituto (…) Hoy he preguntado a Marga acerca del caso de la chica de 16 años de las que nos habló el otro día una profesora en el pasillo del IES Bayana. Marga me ha dicho que no ha vuelto a ver a dicha profesora y que de toda forma es mejor que ésta hable con el educador social, ya que la chica, aunque sea rumana, ya es mayor de edad" (obsv.).

Esta falta de acercamiento que hemos observado tanto en Marga como en las palabras del profesor, nos hace pensar que ambos comparten un concepto pedagógico instructivo e individualista desde el que se construyen prácticas profesionales que, inevitablemente, inhiben el intercambio comunicativo entre ellos y la posible coordinación interprofesional a la que tendemos.

Pero además, a pesar de que Marga afirma que la mediación intercultural hay que desempeñarla desde una perspectiva holística y en pos de establecer espacios comunes de convivencia, cuando el profesorado se acerca a ella, su respuesta, se relaciona más con un enfoque clínico-médico que, trasladado al campo de la orientación y la intervención psicopedagógica, podemos identificar como un modelo de intervención directa e individualizada o counselling (Fernández Larragueta, 2004). La mediadora, de hecho, no parece querer asumir un papel de asesora y

colaboradora para el cambio, sino que parece enfrentarse a las realidades educativas desde una perspectiva puntual y remedial en la que ella es la experta que se encarga de casos concretos con el propósito de dar respuestas a los problemas que le plantean.

Finalmente, y muy relacionado con los dos elementos que hasta ahora hemos analizado, observamos que en la superficialidad de las relaciones que se establecen entre los distintos profesionales y Marga, también influyen los intercambios comunicativos.

Hemos observado que estas relaciones son en casi todas las ocasiones puntuales, superficiales y no programadas, limitándose en muchas ocasiones a momentos concretos en los que no se genera un intercambio comunicativo entre profesionales:

> "*Hoy, mientras esperábamos en la cafetería la hora para entrar a un aula, el orientador ha pasado por allí. Ha saludado a Marga y cuando se ha dado cuenta que en la mesa de al lado estaba sentado el tutor del aula a la que iba a entrar, ha decidido presentarle. Ha llamado al tutor y le ha dicho que le presentaba a Marga, la mediadora intercultural. El profesor ha reaccionado como si no recordara que en la siguiente hora Marga tenía una actividad en su aula. La ha saludado y se ha ido diciendo que tenía que gestionar unos papeles antes de la siguiente hora*" (obsv.).

Asimismo, llama la atención que uno de los orientadores entrevistados, responsable desde nuestra perspectiva epistemológica de promover el cambio y la innovación en los centros escolares, hable de la profesora de ATAL, que en ese momento lleva seis meses en el centro y diciendo: "*La de ATAL es nueva, yo no la conozco, la he*

visto un día pero no he hablado con ella aún" (e: pspd.2) y de la mediadora afirmando que no es posible que ésta se relacione con los demás profesionales por falta de tiempo y espacios dialécticos:

> "*La mediadora no puede sentarse a hablar con todos los profesores, debe hacerlo conmigo, yo en un segundo momento me encargaré de que las informaciones circulen en el centro. En las reuniones de los tutores no hay espacio para que también se hable con la mediadora, hay demasiados problemas y cosas de qué hablar*" (e: pspd.2).

Sin embargo, la falta de una cultura comunicativa y de una coordinación entendida como espacio dialéctico, frente a una colaboración entendida como espacio funcional, impide, no sólo el desarrollo de pequeños intentos relacionales frustrados por la incertidumbre que se crea a la hora de establecer conexiones sino que también, ahonda en la percepción de que la interculturalidad es algo de especialistas y no algo que afecta a la comunidad educativa en general.

> "*No, es que yo no sé. Supongo que tendrá mucho que hacer con los marroquíes de ATAL. Además no la conozco, así no sé si podría molestarla, no la conozco, no sé cómo es. Si lo supiera lo mismo me aprovecharía un poco más…*" (e: prof.5).

> "*Sí, yo iría a hablar con la mediadora pero claro, estará muy ocupada, viene muy poco al centro y ya tendrá muchas cosas que hacer con los alumnos inmigrantes…*" (e: prof.3).

5.2.2 Proyecto educativo intercultural compartido: una cuestión pendiente

Si como afirman distintos autores (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Ainscow et al. 2001; López Hernández, 2007), para que se desarrolle un trabajo colaborativo en las escuelas es necesario que los profesionales compartan unos objetivos comunes escogidos democráticamente, cuando hablamos de la coordinación interprofesional entre la mediadora intercultural y los profesionales de un centro, es necesario que éstos compartan un proyecto educativo común basado en criterios de interculturalidad consensuados.

Sin embargo, al analizar la existencia de un proyecto intercultural en los centros, hemos observado que se carece de éste, encontrando dos elementos fundamentales que inhiben su formulación y desarrollo en la realidad de la práctica educativa: la perspectiva desde la que se atiende la interculturalidad en la escuela y la importancia del trabajo en equipo asumida por los distintos profesionales.

Así, podemos resaltar que el tema de la interculturalidad se aborda distintamente en función de si el destinario es el alumnado alóctono o el autóctono. Con el alumnado inmigrante se abarca desde una perspectiva externa, remedial y lingüística, apostando por actuaciones concretas y mayoritariamente de atención especializada fuera de las aulas, justificadas en función de un supuesto beneficio del alumno:

> "*algunos alumnos inmigrantes tienen problemas (…) problemas como: me da la impresión de que este niño no se entera, que no comprende las cosas cuando hablamos, cuando explicamos, que no lee*

adecuadamente (…) Así que no pueden estar en el aula; en Atal pueden aprovechar más. Les atienden mejor, como hay que atenderlos" (e:prof.1).

Con el alumnado autóctono, se trabaja de manera puntual, y esencialmente a través de sesiones concretas de acción tutorial o a través de lo que Torres Santomé (1996, 2011) denomina como currículum de turista, para referirse a todas aquellas acciones externas al currículum ordinario que se organizan esporádicamente en los centros escolares, como jornadas multiculturales, semanas culturales, el día del inmigrante, el de Rumanía o Guinea Bissau, las meriendas del mundo, etc.

A pesar de las diferencias en la actuación, a ambas formas de pensar la interculturalidad en las escuelas, subyace una concepción de la misma como algo circunstancial y puntual, haciendo que se pierda la oportunidad de formar ciudadanos abiertos y respetuosos hacia el que viene de fuera, como parte necesaria y positiva de la sociedad actual en la que "*no es probable que los inmigrantes dejen de llamar a las puertas de los países, y asimismo es muy improbable que estas puertas se puedan mantener cerradas*" (Bauman, 2013: 11).

Pero además de esta forma de atender a la diversidad en los centros, resalta como en las escuelas se percibe la interculturalidad como un camino unidireccional, que tan sólo han de recorrer los estudiantes inmigrantes para adaptarse a las reglas escolares existentes en el país de acogida, evidenciando cómo, partiendo desde esta concepción del *otro* entendido como el único responsable de la adaptación al nuevo contexto, no es necesario plantear por parte de los profesionales un proyecto educativo intercultural consensuado para la formación de todo el alumnado.

Otro elemento a tener en cuenta y que creemos inhibe los intentos de construcción de prácticas compartidas, es la antagónica forma en la que entienden la necesidad de coordinación interprofesional los agentes educativos internos -representados fundamentalmente por los docentes- y los profesionales de apoyo externos -mediadores interculturales esencialmente-.

Por un lado, la falta de coordinación y de que se establezca un proyecto educativo común con profesionales y agentes externos, incluso con los psicopedagogos internos de los departamentos de orientación, es percibida desde dentro de los centros escolares como algo que no representa un problema para el desarrollo de la labor docente. Algunos profesores ven normal que estos agentes, debido a la falta de tiempo y a la dedicación repartida en diferentes centros escolares, no se coordinen con el claustro, siendo una idea bastante generalizada la de que el agente externo se coordine con uno o dos profesionales y que sea labor de éstos hacer que la información se disemine y circule dentro del claustro.

> *"En el centro tiene que haber quien se coordine con ellos, alguien que tenga tiempo, porque está claro que no pueden coordinarse con los 70 profesores que somos. Se tienen que comunicar con quien habla con ellos, y luego nos lo comunicarán a nosotros y viceversa. Yo, si tengo un problema, se lo comento a Mari Ángeles* [la orientadora] *y luego ella lo gestiona con la mediadora. Yo no he ido a hablar con la mediadora, la verdad es que no sé exactamente cuando viene, y además, no sé qué es lo que puedo o no decirle, ya que como sabes, hay datos que no se pueden…"* (e: prof.1).

Por contra, los agentes externos lamentan la falta de coordinación con los docentes implicados en el acto

educativo, reflexionan sobre la poca importancia que parecen dar ciertos profesionales internos a la colaboración con otras instituciones educativas no formales y aunque no podemos generalizar, la idea que manejan algunos agentes externos, como la mediadora intercultural, es que hay poca colaboración y escaso intercambio de información; así lo lo explicita ella en más de una ocasión:

> *"Dando pinceladas cada uno por su lado no se obtiene nada, hay que trabajar todos en la misma línea (…) tanto en los centros como en las asociaciones, hay que trabajar juntos para conseguir algo, si no, no tiene sentido. Se necesita más comunicación entre los diferentes agentes educativos hay cosas que no tienen sentido, nosotros fomentamos valores que luego se van contradiciendo con lo que se hace dentro del centro, por ejemplo las suspensiones. Tenemos muchos casos de absentismo, trabajamos con ellos y con las familias y de un día a otro resulta que vamos y le han expulsado, no entiendo cómo se pueda expulsar a un niño, le estás dando algo que le gusta"* (e: med.).

La misma mediadora subraya que esta falta de trabajo común con el profesorado disminuye el potencial de su labor, sin embargo, como hemos podido ver, en ningún momento intenta que esta realidad se replantee en los centros a los que acude:

> *"Puedo entrar mil veces a este aula, pero mira como los trata el profesor. Les grita, les habla mal…no tiene sentido que yo venga una hora cada dos meses a decirles que se porten de otra forma porque lo que ven todos los días es otra*

cosa. Así quizás no sirve de nada…pero es así." (conv. inf. med.).

Esta actitud pasiva que la mediadora parece asumir frente a realidades que en sus palabras inhiben el potencial de sus actuaciones, nos hace pensar que, realmente, ella no busque replantear dichas prácticas para el desarrollo de acciones conjuntas con los profesionales de los centros en razón de que, a pesar de las indicaciones que le proporciona la ONG, siente y asume que su función en las escuelas es puntual, remedial y desconectada de los entornos en los que se desarrolla.

6. LA PRÁXIS MEDIADORA EN LOS CENTROS ESCOLARES

El posicionamiento ante la mediación intercultural en el ámbito educativo que afirma manejar la mediadora intercultural, a colación de la documentación editada por la ONG, es la de:

> "… *promover cambios en la comunidad educativa adecuados a la realidad cultural de sus aulas, crear ambientes a partir de la diversidad cultural existente que permita el reconocimiento de todo el alumnado, independientemente de su origen y crear espacios de encuentro familia-escuela-barrio que favorezcan una mejor comunicación y entendimiento, dirigida a niños y niñas de todos los orígenes, a los agentes educativos (profesorado, equipos directivos de los centros educativos, equipos de orientación, educadores y educadoras), a las familias de los menores y jóvenes y a los agentes sociales (servicios sociales y recursos complementarios a la comunidad educativa)"* (Cruz del Pino et al. 2011:7).

Por ello, la actuación mediadora, según lo que afirma Marga, apoyándose en los documentos de la ONG, se debe dirigir a toda la comunidad educativa, ya que los objetivos de la misma tienen un carácter integral, holístico, y miran a un cambio global más allá de la atención individualizada que hasta ahora se ha dado al colectivo inmigrante en las escuelas.

En la misma línea, la mediadora intercultural, a lo largo de una de las muchas conversaciones que mantenemos con ella, nos comenta que su labor en los centros educativos se

plantea fundamentalmente desde tres ejes de actuación: el alumnado, el profesorado y las familias.

> *"…nosotros trabajamos desde tres ejes: la mediación entre la familia y el centro, la mediación entre profesorado también, entre alumnado y profesorado y la mediación entre el alumnado*" (e: med.).

Sin embargo, en la misma conversación, al hablar de su actuación, profundiza en la acción que lleva a cabo en los centros escolares y observamos que fundamentalmente habla de su intervención con uno de estos tres colectivos: el alumnado. Describiéndola, dedica un tiempo a puntualizar los aspectos fundamentales de la misma evidenciando tres aspectos: la acción con todo el alumnado tanto inmigrante como autóctono; la necesidad de prolongar su labor a lo largo de todos los cursos de la educación obligatoria; y la importancia de fomentar en el alumnado inmigrante la búsqueda y análisis de sus raíces culturales.

Hace hincapié en la necesidad de trabajar tanto con el alumnado autóctono como con el inmigrante de forma que "*aprender a convivir sea tarea de todos y no de unos pocos*" (e: med.), fomentando la inclusión de los jóvenes inmigrante frente a la asimilación como modalidad de integración de este colectivo. A este propósito asevera:

> "*…también es mi trabajo, que el resto de autóctonos no los vean como ciudadanos de segunda, o como algo de fuera, porque si no, no cambiamos nada, simplemente sería una escuela para que los extranjeros aprendan a ser españoles y para nada más"* (e: med.).

Resalta la necesidad de prolongar su labor a lo largo de todos los cursos escolares, considerando a su vez fundamental hacerlo desde edades tempranas. Los niños, como nos explica Marga, no tienen, en la etapa inicial de su escolarización, actitudes ideológicas asentadas sino circunstanciales y fruto, en gran medida, de prejuicios y estereotipos que se pueden educar, ya que cuando algo se ve de manera normalizada en edades tempranas resulta más difícil que vuelva a parecer como extraño o anormal. Por eso, es muy importante, seguir trabajando año tras año, con el mismo alumnado, para que la construcción de espacios de convivencia no se vea afectada de forma negativa, por los prejuicios alimentados, entre otros, por los mass media:

> "S*on niños, aún no tienen prejuicios. Si se lleva a cabo desde chicos* [la práctica mediadora] *los alumnos van creciendo con ese concepto de interculturalidad, con esa forma de convivencia, y de mayores ¿que van a ver extraño? Aunque claro, la televisión es un problema y por esto, fundamentalmente hay que seguir en todas las etapas porque la tele… sólo da una parte sesgada de la información… lo que interesa vender*"(e: med.).

Afirma que es importante fomentar en el alumnado inmigrante la búsqueda y análisis de sus raíces culturales para evitar que el proceso migratorio acabe siendo un proceso de asimilación acrítico de la cultura hegemónica en el que "*acaban acatando unas normas sin entender por qué"* (e: med.) y en el que *"se fomenta un rechazo porque es muy diferente*" (e: med.). De hecho, sobre todo cuando el proceso migratorio tiene lugar en edades tempranas, el alumnado extranjero tiende a no conocer nada o casi nada de su país de origen y a ir, paulatinamente, alejándose de las

costumbres de sus familias, con el riesgo no sólo de rechazar su cultura sino también de tener dificultades a la hora de construir y re-construir su propia identidad entre el aquí y el allá (Giménez Romero, 2009), algo que además puede dar "*lugar a la aparición de sentimiento de auto-odio, o sea, que los niños y niñas de las culturas marginales se llegan a odiar a sí mismos y a todo lo que les recuerda su origen étnico; sienten que necesitan ocultar sus rasgos peculiares y que, si desean ser admitidos por el resto de la sociedad dominante, deben comportarse y expresarse de acuerdo con las pautas y modelos que caracterizan a la etnia dominante"* (Torres Santomé, 1991: 171).

> "*Es importante hacerles sentirse orgullosos y que le cuenten a los demás compañeros cosas de su país de origen. Aunque sea un plato de comida, ¿sabes? Sobre su cultura, sobre la forma de relacionarse, no sé, sus festividades… Cosas así, sí que serían importantes, porque si no, es lo que decimos, que a lo mejor dentro de unos años, cuando sean más mayores, se dan cuenta de que no conocen casi nada de su país de origen, que luego a lo mejor otro compañero que llega nuevo y es, como sea, le dice cualquier cosa de su país de origen o de que… o lo utiliza como, no sé, como algo peyorativo o algo así, y el niño o la niña se siente desubicado. Es normal también, ¿no?* "(e: med.).

Así mismo, después de describir los aspectos a tener en cuenta para el trabajo con el alumnado, nos habla brevemente del trabajo que lleva a cabo con las familias, afirmando que la acción que desempeña se centra en la resolución de los casos concretos que los centros le proporcionan, adelantándonos el desempeño de una labor puntual y remedial que, en principio, se contradice con los

objetivos que ella misma afirma perseguir como mediadora intercultural.

6.1 La acción mediadora con el alumnado

Las actuaciones que Marga lleva a cabo con el alumnado de los centros educativos en los que actúa como mediadora intercultural están dirigidas, por un lado, al grupo-aula en su conjunto y, por otro, a pequeños grupos de estudiantes, casi siempre inmigrantes o de forma individual con algún alumno determinado en respuesta a la demanda del centro, a causa de un problema específico que le piden resolver.

6.1.1 Las actuaciones grupales: 'instruir' en interculturalidad

Cuando la actuación mediadora es global y con el grupo-aula completo, el trabajo que lleva a cabo, según su propia percepción, es de carácter eminentemente preventivo: "*intento que las actividades sean generales, para prevenir… tampoco los conozco, así que en principio las actividades son iguales para todos, así también los puedo conocer. Son juegos de convivencia y cooperación, de reconocimiento del otro, sobre todo*" (e: med.).

Las sesiones de mediación con los grupos-aula se llevan a cabo en el horario lectivo, generalmente en las horas de tutoría en los institutos de educación secundaria, y en horarios previamente negociados entre los equipos directivos, los tutores y la mediadora, para las clases de primaria.

En la mayoría de las ocasiones, las actividades consisten en juegos escogidos de los libros que edita y le

proporciona la ONG a la que pertenece, y la elección de las mismas se hace en función, fundamentalmente, de la edad del alumnado:

> "*Hoy me he llevado de la sede de la ONG los cinco libros de los que Marga afirma sacar la mayoría de las actividades que lleva a cabo en el aula. Lo primero que veo es que cada uno, debajo del título, lleva la edad a la que se dirige. Los volúmenes se dividen por ciclos y en el interior cada una de las actividades lleva una ficha en la que se especifica la edad concreta del alumnado, el curso escolar y los objetivos de la misma. Encuentro en la sección del libro dedicada al primer ciclo de primaria la actividad que hizo ayer en 1ºA en el C.E.I.P. Mar de Plata*" (an.doc.)

En otras ocasiones, crea materiales específicos para las sesiones, fundamentalmente power point explicativos y rol playing, con el objetivo de atender o trabajar un problema concreto que se ha detectado en alguna clase, trabajando temáticas como la empatía, el racismo, la diferencia, el reconocimiento del "otro", la convivencia de forma positiva ante la igualdad y la diferencia, o la dicotomía'iguales y diferentes':

> "*Hay veces que yo las preparo. O entro en Intraneu* [la intranet de la ONG] *y veo si alguien ha preparado ya material que me puede servir. Depende del caso. Hay casos muy concretos, muy conflictivos o centros donde* [el alumnado] *están muy divididos por problemas que vienen de lejos*" (e: med.).

Todas las sesiones acaban con un momento de reflexión que dura alrededor de unos diez minutos, en el

que Marga intenta que los temas tratados a lo largo de la dinámica se trasladen a situaciones reales, para que la actividad no quede como algo aislado y sin relación con su quehacer cotidiano y con el entorno en el que los alumnos viven:

> *"Al final siempre intento que piensen un poco. Incluso los más pequeños ¿sabes? Es importante que se den cuenta de lo que pasa fuera del colegio, que vean normal al compañero chino o al vecino de casa marroquí. Si no le dejas un tiempo para esto, no lo relacionan, porque lo que hacen en la escuela la mayoría de las veces se queda en la escuela"* (e: med.).

Antes de seguir analizando la labor directa de la mediadora intercultural en las aulas, decir que hemos observado cierta diferencia entre las actividades dirigidas al alumnado de la escuela primaria y las escogidas para el de secundaria y, por ello, vamos a analizar aquí, la actuación de Marga por separado.

6.1.1.1 En la escuela primaria

Las actividades escogidas para las clases de primaria, generalmente, son juegos a través de los que la mediadora intercultural intenta que el alumnado vaya percibiendo elementos relacionados con unos valores de igualdad y entendimiento mutuo:

> "*Marga da a los niños un cuestionario para que lo rellenen. Las preguntas que aparecen en la hoja son muy sencillas, como por ejemplo: eres niño o niña, de qué color tienes el pelo, de qué color tienes los ojos, qué música te gusta, prefieres el deporte o la tele. Cuando todos los niños han acabado de*

rellenar la ficha, Marga los hace poner de pie y organiza el aula de forma que quede espacio para moverse. Después, empieza leyendo las preguntas del cuestionario que los niños han recibido y les va diciendo que se vayan colocando en las distintas esquinas del aula, en función de las respuestas que han dado. Conforme pasan las preguntas, los niños se van agrupando de forma diferente una y otra vez, viendo así como es muy difícil que sólo se pertenezca a un grupo establecido, porque son muchas las cosas que nos diferencian o asemejan a los demás" (obsv.).

En otras ocasiones, las actividades empiezan con Marga narrando un cuento, a raíz del cual se plantea una actividad para el aula, siempre con un objetivo concreto establecido con anterioridad:

"*Marga cuenta una historia a los niños. El objetivo es que éstos entiendan que todos somos iguales y que vean a los demás simplemente como niños y no en función de donde vienen. Después del cuento, la mediadora, quiere que los niños reflexionen sobre el porqué deberíamos alejarnos de los demás en función de su color de piel cuando realmente ninguno de nosotros tenemos un mismo color (…). Después de haber narrado el cuento, pide a los niños que dibujen un arcoíris en un papel y, que rellenen las rayas que lo componen con frases que se le han ocurrido a partir del cuento. Los niños van trabajando y uno a uno salen a leer, frente a la clase, sus frases. Al final se cuelgan los diseños de todos en la pared para que los niños los sigan viendo día tras día*" (obsv.)

Aunque no siempre son informados los estudiantes previamente de la intervención de la mediadora en su clase, el alumnado recibe en las aulas de los colegios con entusiasmo y emoción a la mediadora, sin embargo creemos que esto se debe más al carácter de novedad que asume un agente externo que entra a un aula, que al hecho de que la que entra es una mediadora intercultural.

> "*Todas las veces que entramos a un aula, los niños empiezan a sonreír y a mirar expectantes, esperando a ver quiénes somos*" (obsv.).

Al entrar a las clases, de hecho, en la mayoría de las ocasiones el docente informa al grupo que guarde el material que se está utilizando y que, en silencio, atienda a "*esta chica que ha venido a trabajar con nosotros*" (obsv.), sin especificar que Marga es mediadora intercultural. De la misma forma, ésta, al presentarse frente al aula, tampoco dice a los niños que es una mediadora intercultural, informándoles de que se llama Marga y de lo que van a hacer en la hora siguiente.

Las actividades empiezan y los niños participan activamente debido al carácter lúdico de las mismas y cuando hay que contestar a alguna pregunta, las manos levantadas son muchas y casi todos están ávidos por contestar; cuando hay que elegir el protagonista de una actividad, tenga éste que salir un momento del aula o escribir algo en la pizarra, se suelen escuchar gritos de "*yo, yo maestra por favor*" (obsv.); cuando Marga los invita a levantarse para jugar, rápidamente están de pie, intentando mover sus pupitres para ganar más espacio en el aula.

> "*Todos quieren salir a la pizarra, participar en el juego. Después de un momento inicial de vergüenza, ahora no hay forma de sentarlos,*

parecen divertirse mucho. A los niños les encanta dibujar, fingir ser otras personas e incluso rellenar las fichas que Marga les entrega" (obsv.).

6.1.1.2 En los institutos de Secundaria

En relación a las actividades que Marga desarrolla en las aulas de secundaria, decir que éstas suelen tener un carácter más informativo acerca de temas como la empatía, la integración o la igualdad, y se desarrollan mayoritariamente a través de charlas que la mediadora da con el apoyo del power point que ella misma prepara:

> "*Marga ha preparado un power point para explicar al alumnado el significado del término empatía. A su vez, les habla del tema del racismo y de las diferencias entre las personas que provienen de lugares distintos*" (obsv.)

En otras ocasiones, las actividades constan de la realización de trabajos en grupo en los que el alumnado tiene que rellenar las fichas que les proporciona, intentando ponerse en la situación de otra persona o rellenar fichas en las que aparecen distintas situaciones con el objetivo de que el alumnado entienda que, en función de los rasgos culturales de cada uno, una misma situación se puede entender de una forma u otra y, a veces, el desconocimiento puede provocar malentendidos entre las personas.

> "*La mediadora da a cada grupo un folio en el que aparece, bajo el título Historia 1, 2 o 3, la descripción de una situación en la que el alumnado debe imaginarse. En uno de ellos aparece: Imagínate que tu padre y tu madre deciden irse a Alemania, porqué allí hay mejor vida para todo, más trabajo, mejores estudios para vosotros,*

mejores médicos y no hay robos ni atracos. Llegáis a ese país tan frío y al día siguiente ya tienes que ir al instituto, porque es obligatorio en ese país que los niños vayan desde el primer día. Eres el nuevo de la clase y la profesora te saluda con una frase que no entiendes. Todos los libros están en alemán y aunque tienes un diccionario alemán-español, no te puedes comunicar con los niños, ni comprar chucherías, porque no sabes cuanto cuestan, etc. ¿qué opinas, que podrías hacer? Tras la lectura de la historia, deja a los grupos un tiempo para que reflexionen sobre ello y luego va preguntando a cada grupo las conclusiones a las que han llegado" (obsv.).

A diferencia de lo que pasa en las aulas de primaria, cuando ésta entra a las clases en secundaria en el horario de tutoría, en la mayoría de las ocasiones, se encuentra con un alumnado sentado en los pupitres mirando al profesor. Nada más entrar, los estudiantes empiezan a murmurar, cada vez más, hasta que el aula se sumerge en un caos y el docente tiene que gritar para llamar al orden. Esta actitud, va cambiando en función de la edad, siendo el alumnado de los primeros cursos de la ESO más propensos a la colaboración en las clases: "*en primero y segundo todavía te hacen caso…en tercero cuarto…no te cuento, ya lo verás*" (e: med.).

Antes de que la mediadora empiece la actividad, siempre hay algún estudiante que pregunta a Marga qué va a hacer con ellos, sugiriéndole que vuelva en otra hora, "*en una hora en la que tenemos un examen o inglés. Ahora no, en tutoría no se hace nada*" (obsv.), haciendo que se cree "*caos, nadie escucha a Marga ni nadie se preocupa por averiguar de qué va la actividad. La mayoría se ríe y hace bromas con el compañero de pupitre...*" (obsv.) y resaltando

cómo las horas de tutorías se alejan de los intereses del alumnado. Este distanciamiento de intereses puede deberse, como sugieren investigaciones llevadas a cabo en otros ámbitos (Santana Vega y Feliciano García, 2006), a una acción tutorial dependiente más de planes preestablecidos, sin un análisis pormenorizado de las necesidades de los grupos, marcados por tareas mecánicas a partir de materiales predeterminados no motivadores para el alumnado, que por tareas pensadas y planificadas en función de las necesidades concretas de un grupo y de las relaciones que en él se establecen.

En una conversación informal que tenemos en los pasillos de un I.E.S. con la mediadora, entre una clase y otra, ésta nos dice que muchas veces cree que no está haciendo nada, que el alumnado no la escucha y que, quizás, ésta no sea la mejor forma de llegar a grupos de adolescentes en los institutos de educación secundaria:

> "*Son clases difíciles, hay muchos chavales y no le importa lo que dices, intentan que pasen las horas, yo no sé si sirve de algo…*" (e: med.).

Sin embargo, ella misma es la que plantea unas actividades estándar, estáticas y cerradas asumiendo *a priori* que las cosas no se pueden hacer de otra manera ya que su labor está sujeta a una organización superior que no puede, en principio, modificarse, evidenciando cierta incongruencia entre lo dicho y lo hecho.

Una vez empezada la actividad, la actitud del alumnado no suele cambiar mucho, aunque en ocasiones se consigue que participe en los debates que van surgiendo a lo largo de la hora de clase. Al principio, los adolescentes de las aulas no suelen participar, se quedan mirando a la mediadora y en la mayoría de las ocasiones no hacen lo que se les indica. Cuando la actividad consiste en el uso de

fichas y se acerca más a la tradicional transmisión disciplinar del conocimiento, es muy complicado que empiecen a trabajar, hasta cuesta trabajo que saquen un bolígrafo de sus estuches, y cuando Marga formula preguntas a la clase, casi en ninguna ocasión observamos voluntarios para contestarlas, ni manos levantadas expectantes.

Cuando la mediadora crea los grupos de trabajo para las actividades, la mayoría del alumnado rechista sobre el tener que moverse de un lado al otro del aula y sobre sentarse al lado de otro compañero mostrando su descontento con frases como "*no, con él no me siento fijo*" (obsv.). Cuando pasa esto, y muchas son las ocasiones con las que nos hemos encontrado con ello, especialmente en relación con la presencia de alumnado inmigrante, la mediadora intenta preguntar al alumno que previamente ha rechistado acerca del motivo que le mueve para no quererse sentar al lado del compañero. En la mayorías de las ocasiones, en las que hemos asistido, el alumnado no contesta a Marga y casi siempre se coloca al lado de otro compañero, de forma que los grupos se suelen conformar en función de la procedencia de cada cual. Cuando se consigue formar los pequeños grupos de trabajo y se empieza la actividad, siempre hay unos cuanto que, de todas formas, no la ejecutan y se quedan pasivos a lo largo de toda la hora en función de lo que afirma Marga: "*… hay algunos que no tienen interés, alguno"* (e: med.).

Resaltar que, frente al desinterés del alumnado de secundaria hacia las actividades propuestas, Marga interrumpe lo planeado para debatir sobre temas que emergen en el aula de forma natural y espontánea, ya que percibe que cuando algo crea malestar en un grupo, "*resulta muy difícil seguir con la actividad"* (e: med.). Sin embargo, no se plantea cambiar su estructura de

actividades prefijadas por el desarrollo de este tipo de dinámicas más dialógicas y activas desde un primer momento, pues piensa que cuando el alumnado debate sobre un tema concreto, cada uno defiende una idea sin escuchar la posición de los demás, por lo que se hace necesario profundizar en ciertos temas antes de crear espacios de debate en los que el alumnado ya tiene posiciones asentadas:

> "*Muchos no rellenan las fichas. Ahora, si al final de la actividad, propongo un debate o algo parecido, y se dan cuenta de que pueden decir algo, lo dicen, pero claro, siempre intentando defenderse y para defenderse atacan a los demás. Y no depende sólo de la escuela, claro es que la mayoría dicen cosas que tienen que haber escuchado en casa. El problema de los alumnos, la mayoría de las veces, está en los padres, que juzgan sin saber y claro los críos repiten lo que escuchan, por esto no empiezo por allí. Se pierden en sus discusiones sin escuchar*" (e: med.).

Más allá de esto, observamos que la no participación del alumnado disminuye cuando el tipo de actividad se aleja del modelo académico tradicional, y a pesar de desarrollarse debates en los que la comunicación es unidireccional y generalmente en contra del alumnado inmigrante, creemos que habría que fomentar estos momentos y guiar el debate para que éste se transforme en un momento de reflexión y escucha mutua.

Creemos que los debates de los que venimos hablando no fomentan momentos de construcción de dinámicas relacionales positivas entre el alumnado autóctono e inmigrante, en las aulas de los institutos de secundaria, fundamentalmente debido:

- Al poco tiempo que se dedica a este tipo de actividad, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de hablar acerca de temas que consideran ellos mismos relevantes.
- Al carácter puntual y externo de la intervención, en cuanto dirigida por un agente que no pertenece a la plantilla docente.
- A que tienen lugar en horas concretas establecidas por el orientador del centro escolar.
- A que se establecen dentro de una dinámica académica en la que la mediadora intercultural asume el papel del profesor y que convierte cualquier tema tratado en una disciplina académica más.

Analizando los temas de interés para el alumnado, observamos que el eje sobre el que, la mayoría de ellos, bascula es el idioma con el que el alumnado inmigrante suele exprimirse. En el siguiente dialogo, recogido en un aula, podemos ver la forma en la que el alumnado autóctono se queja y enjuicia la elección de los jóvenes inmigrantes, de hablar entre ellos en un idioma distinto:

> *"Alumna: sí, sí lo hacen a propósito, como saben que no los entendemos nos insultan en árabe.*
> *Marga: ¿pero cómo sabes que te están insultando?*
> *Alumna: pues porque ya te van sonando las palabras y además el tono es así, mira este… es… Vamos no se puede hablar con él, siempre está insultando, siempre…*
> *Marga: ¿pero tú le has preguntado qué te está diciendo y has hablado con él para que deje de hablarte en árabe y te diga las cosas en español?*
> *Alumna: que va ¿para qué? Son así. Y entre ellos hablan así, para que no nos enteremos. A mí me*

parece bien que vengan aquí, pero no pueden hablar en árabe.
Marga: pero si tú te fueras a Alemania y encontraras a unos amigos españoles ¿no hablaría con ellos en español?
Alumna: ¿yo? Claro que no, yo se comportarme".
(obsv.).

Más allá de las discusiones concretas que se producen entre adolescentes acerca del idioma en el que éstos hablan, creemos que es necesario analizar en profundidad tales temáticas, en razón de trabajar a partir de ellas y evolucionar, desde la mediación intercultural, hacia la construcción de un espacio positivo de convivencia en los centros escolares.

6.1.2 Intervención individual o en pequeño grupo: el conflicto como protagonista

Las actividades individuales o en pequeños grupos que la mediadora lleva a cabo en los centros escolares sobre todo de secundaria, tienen un carácter más bien remedial y puntual, distanciándose de los objetivos iniciales aportados tanto por la Legislación como por la ONG de lo que debiera ser la mediación intercultural en el ámbito educativo; y su desarrollo depende de las demandas específicas que cada uno de los centro escolares formula en función de las peticiones de docentes y maestros de ATAL.

Fundamentalmente, las demandas a la mediadora están relacionadas con la información sobre la estructura del sistema educativo y con los derechos y deberes tanto del alumnado inmigrante como de las familias de éste, con el absentismo escolar prolongado y con la aparición de episodios de violencia:

"*El orientador del IES Soler me ha pedido que busque a unas familias que ha llegado hace poco para que le cuente como funciona el sistema educativo español. Dice que se necesita alguien que hable Wolof porque no hablan castellano, así que llamare al interprete e iré a explicarle todo el martes*" (conv. inf. med.).

"*Hoy vamos simplemente a ver si ha venido una alumna. Falta hace muchas semanas y me han pedido que hable con ella. Vamos a ver si hoy ha venido y si no vamos a buscarla a su casa. Si no la encuentro esta semana, el martes el educador social coge el caso y llama a servicios sociales*" (conv. inf. med.)

"*Hoy tengo que sacar a unos niños ya que el orientador me ha pedido que hable con ellos. Se ve que son muy conflictivos y quiere que intente solucionarlo yo*" (conv. inf. med.).

Entre todas ellas, la mayoría de las peticiones específicas de los centros suelen tener que ver con episodios de violencia de alumnos que, según docentes y/u orientadores, manifiestan conductas violentas hacia los demás alumnos o hacia el profesorado del centro:

"*Se ha peleado ya seis o siete veces con los compañeros, en lo que llevamos de año* [la entrevista es de enero]. *Además, ya le he cambiado de clase. Nosotros ya no sabemos qué hacer, a ver si puedes hablar con él, a ver si hay alguna forma de que mejore la situación. Tiene a todos los compañeros muertos de miedo, e incluso hay algunos profesores que le tienen miedo*" (e: pspd. 5).

Generalmente, en los centros escolares se entiende el conflicto tanto como una situación en la que un alumno agrede a otro, como una falta de entendimiento de las normas comunes de convivencia aceptadas por la mayoría provocando que se desestabilice "*el desarrollo normal del aula e impide seguir con la materia*" (e: prof.3). Las actuaciones, en este caso, se llevan a cabo de forma puntual y exclusivamente con el alumnado inmigrante, mostrando por un lado, el carácter especializado y experto de la mediación y, por otro, la concepción del alumno inmigrante como sujeto conflictivo que provoca peleas y malestar, que hay que 'tratar' al margen del aula creando realidades excluyentes, y ahondando en la idea de que éste es quien tiene el problema curricular o actitudinal dentro del aula, perdiendo la posibilidad de analizar la situación con una perspectiva sistémica y obviando la posible violencia simbólica ejercida sobre ellos desde el contexto escolar. Establecer como único responsable del conflicto curricular-actitudinal al estudiante inmigrante no sólo favorece la percepción de los profesionales de que los problemas son generados exclusivamente por el colectivo inmigrante sino que, además, inhibe la posibilidad de abrir espacios de diálogo y puesta en común entre los profesionales para fomentar actuaciones para todo el alumnado en las que se aprendan y valoren las diferencias (Díaz-Aguado Jalón, 1995) que conforman la sociedad en la que vivimos.

A pesar de las implicaciones que conlleva la imagen del alumnado inmigrante como sujeto conflictivo en un centro escolar, la intervención de la mediadora, en estos casos, se limita a una charla individual en la que se tratan los temas que han llevado al conflicto, sin que, desde nuestra perspectiva, se intente profundizar y entender las razones del posible malestar que provoca el conflicto:

"*Estos tres siempre están peleando y tomando el pelo a los demás. Yo ya he hablado con ellos una vez, pero ahora me han pedido que hable con ellos otra vez, y pienso hacerlo uno a uno, porque si les hablo en grupo, se hacen fuerte entre ellos y no atienden"* (e: med.).

Más allá de las peticiones relacionadas con situaciones conflictivas, Marga recibe solicitudes específicas de atención general al alumnado inmigrante en relación a casos concretos seleccionados por profesionales internos a la institución educativa, que más que asesoramiento profesional buscan en Marga una respuesta/receta por parte de un experto que puede/debe solucionar los problemas específicos del alumnado inmigrante, en primera persona, y liberar al docente de esa tarea:

"Tengo un problema con una alumna, ha dejado de venir y se ha ido a vivir con el novio. La madre dice que ella no sabe nada, la niña se ha ido de casa, y que ya no es su responsabilidad, lo mismo habría que hablar con ella y explicarle los problemas que puede tener ¿no crees?" (obsv.).

"Yanut ya no está viniendo, otra vez. Yo no sé qué hacer ya. Es que si tuviera una familia que lo apoyara…cuando viene es bueno de verdad, pero se pierde, se deja llevar por otros, y lo ves por allí, perdiendo el tiempo. Espero que Marga pueda hacer algo por él" (conv. inf. prof.).

Cuando recibe estas peticiones, la mediadora deja momentáneamente las actividades colectivas con los grupos clase para dedicarse a atender estos casos. En general, el procedimiento que sigue es:

"Charlo con ellos, les explico que deben de cambiar de actitud, les cuento como los perciben los demás. Luego, aparte, les cuento las repercusiones legales que pueden tener, ellos y sus padres también, a veces metiéndole algo de miedo, cambian pero no siempre. No sé, es que depende mucho del caso" (e: med.).

No obstante, no siempre es fácil llegar a hablar con los sujetos indicados ya que, sobre todo en los casos de absentismo, a veces pasa hasta un mes antes de que la mediadora y el niño en cuestión coincidan en el centro y se pueda llevar a cabo la charla.

"-.Marga: ¿Ha venido Yanut hoy?
-.Prof. ATAL: No, no ha venido. Lo he visto en la puerta, pero acabo de preguntarle a la tutora y nada al final no ha entrado.
-.Marga: Pues lo mismo deberíamos citarlo junto a su madre, para que se presente y pueda hablar con él, porque ya ha pasado un mes y no sé. Se va el curso.
-.Prof .ATAL: Vale vamos a intentarlo a ver" (obsv.).

Esto, además de posponer la intervención a demanda día tras día, provoca un parón general en su actividad en el centro educativo, debido a que mientras no resuelve ese caso concreto no vuelve a programar más acciones con los grupos-clase, debido a que los mismos orientadores no consideran conveniente planear una actividad que puede no llegar a hacerse, reduciendo aún más el poco tiempo destinado a ellas e indicando cómo la estructura del entorno en el que se desarrolla una labor influye sobremanera en su actuación.

No obstante, más allá de las dificultades para realizar alguna de estas actuaciones puntuales por parte de la mediadora intercultural, de las direcciones de los tres Institutos de Secundaria, nos comentan que desde que hay una mediadora en la plantilla, las situaciones de violencia y absentismo han disminuido:

> "*Estoy muy contento de tener mediador un año más. Éste es un centro muy grande, y es imposible estar pendiente de todo. Los orientadores están desbordados, el porcentaje de alumnado inmigrante es cada vez mayor, y la ayuda de la mediadora, en estos años, se ha notado. Ha disminuido la violencia, han disminuido las faltas sin justificación*" (e: direct. 5).

Para concluir este punto, queremos resaltar que el hecho de que los directivos reconozcan mejoras en las relaciones que se establecen en los centros entre el alumnado, nos hace reflexionar acerca de que, aún con todas las dificultades que hasta ahora hemos ido resaltando, la mediación intercultural comienza a abrirse un espacio de intervención concreto en los centros escolares.

6.2 La mediación intercultural y las familias

Las actuaciones que Marga lleva a cabo con las familias del alumnado inmigrante de los centros escolares en los que actúa como mediadora intercultural se llevan a cabo en momentos puntuales, paralelos al desarrollo de la actuación con el alumnado y en función de algún problema concreto a solucionar:

"*La intervención con las familias, es directa y cuando el centro lo solicita. La mayoría de las veces, se contacta con una familia a raíz de algún problema que surge…*" (e: med.).

Éstas tienen como objetivo fundamental los casos de absentismo prolongado y la solicitud de intervención procede de diferentes profesionales:

a) Desde los maestros de ATAL:

"*Tengo que ocuparme del caso de un niño de Guinea Bissau. Dicen que es muy listo pero que tiene a dos hermanos más pequeños a los que muchos días se queda cuidando. Esto según la de ATAL, no sólo le está perjudicando curricularmente, se pierde mucho al volver después de una semana, no sabe por donde van los demás, sino que se está transformando en un problema. Luego a parte, si sigue así hay que hablar con los servicios sociales, así que antes intentaré hablar con la familia*" (conv. inf. med.).

b) Desde la dirección de los centros escolares:

"*Con esta familia no sé qué hacer. Vino el padre antes de Navidad preguntándome si podían irse a Marruecos una semana antes de las vacaciones, para atender a un familiar que estaba malo. Yo le dije que no había problema, lo importante era que, en cuanto volviera, se presentara con el niño aquí. Y nada, estamos en febrero y aún no se ha presentado. Yo quiero que los busques, porque siempre han sido muy formales, y ahora no sé si han vuelto, si no han vuelto, si sólo ha vuelto el padre, no sé. Además en la siguiente reunión de la comisión de*

absentismo escolar, el educador tiene que entregar un informe, hay que hacer algo ya" (obsv.).

c) Desde los orientadores de los Departamentos de Orientación:

"*Marga está hablando con el orientador. Éste le está comentando que hay una niña de Rumanía, Larissa, que está a punto de cumplir los dieciséis y que cada vez viene menos al centro. Ya han hablado con ella pero dice que como va a cumplir años ya no quiere venir más. Por ello, el orientador solicita a Marga que hable con su familia ya que sería una pena no hacer nada, cuando a la alumna tan sólo queda un curso para titularse*" (obsv.).

Para atender a dichos casos, el procedimiento seguido por la mediadora comienza por pedir los datos personales necesarios para contactar con las familias, a directores y/o psicopedagogos. En algunas ocasiones, se le facilita esa información, mientras que en otras es ella misma la que la busca a través de los expedientes de los alumnos. Una vez que la obtiene, planifica cuándo visitar a las familias, teniendo en cuenta que, "*muchos padres trabajan todo el día. Hay que llamar muchas veces y también pasa que no te responden en semanas, así que te presentas allí…"* (e: med.). Sin olvidar que su horario laboral, repartido en distintos centros, es limitado, haciendo que en numerosas ocasiones el contacto con las familias se vea pospuesto durante varias semanas:

"*Mañana vamos a las ocho de la tarde a hablar con la familia de la niña rumana que viene dos o tres días a la semana. Han pasado ya tres semanas desde que el director me lo pidió, pero entre que he*

tardado en contactar con ellos, que he tenido reunión en Delegación y que la semana pasada he tenido que ir dos veces al poniente, todavía no he podido ir…" (conv. inf. med.)

Cuando se reúne con las familias inmigrantes, a pesar de la petición específica que le ha formulado el centro educativo correspondiente, se encuentran con casos muy diferentes entre sí, a saber:

- Familias que, a pesar de existir en los centros educativos protocolos de acogida a través de los que se les informa del funcionamiento del centro a principio del curso académico (an. doc.), a finales de éste, afirman no haber tenido ningún contacto con el centro educativo:

  "*La madre de Crissia ha dicho hoy que nunca ha visto ni a la directora ni a la orientadora. Ha dicho que ha rellenado los papeles para apuntar a la niña con la secretaria y que no ha tenido más contacto con el centro*" (obsv.).

- Familias que, a pesar de conocer los riesgos legales en los que pueden incurrir, no consideran oportuno obligar a los hijos a hacer algo en contra de su voluntad, fundamentalmente debido a códigos culturales y hábitos socializados distintos:

  "… el chaval dejó de venir y los compañeros dijeron que ya no venía porque en junio se volvían a su país. Pero claro, si te vas en junio, el niño tiene que venir hasta el día de antes. La llamé y ella me decía que si se van y el hijo no quiere venir, ella no le

puede obligar. El problema es que sí le debe obligar, así que me reúno con madre e hijo y les explico a los dos cuáles son las consecuencias de esto. Me dicen que sí, que no hay problema. Pero ha pasado una semana y sólo ha venido un día, el día después de ir yo" (e: med.).

- Familias que afirman estar interesadas en contactar y colaborar con el centro, pero que justifican no ser partícipes de las actividades escolares de sus hijos por desconocimiento y por la desinformación por parte del centro:

> "*Yo no sabía. Si no habría ido* [al colegio]. *La última vez que fui, no podían hablar, no había cita, cina, o así. Y yo no…*" (obsv.).

A pesar de las distintas situaciones con las que se encuentra, hemos observado que la mediadora intercultural, se dedica exclusivamente a informar acerca de los problemas legales con los que las familias se pueden encontrar a causa de la ausencia repetida de sus hijos a la escuela, haciéndonos pensar en que su propia actuación con estas familias, limita el potencial que estos encuentros podrían tener si se plantearan en función de las necesidades de cada una de ellas:

> "*Siempre que Marga va a la casa de algún alumno, explica a las familias las implicaciones legales que puede tener la no asistencia al cole. Casi siempre lo hace de la misma forma a pesar de encontrarse frente a situaciones distintas. La madre de Yanut por ejemplo parece saber ya todas estas cosas, sin embargo Marga no le ha preguntado qué pasa, directamente ha empezado a contarle cómo es la*

escuela aquí y le ha dicho que si sigue así puede ir a la cárcel (…)" (obsv.)

Además, en ocasiones, cuando llega a los domicilios de las familias, nadie responde cuando toca al timbre y al preguntar a los vecinos por la familia se encuentra tan sólo con respuestas negativas como si allí no viviera nadie:

"*No es fácil, no siempre te abren la puerta y ya está. Para encontrar a una familia, voy cinco o seis veces, hablo con los vecinos, y éstos te dicen que no saben quiénes son, y no es posible porque viven allí…"* (e: med.).

Al preguntar a la mediadora acerca de estos casos en los que las familias extranjeras parecen no querer relacionarse con ella, nos encontramos con que Marga nos dice que el problema fundamental está en la falta de una comunicación intercultural eficaz.

"*Realmente el problema está en el intercambio de información, los códigos culturales son distintos e incluso cuando el idioma es el mismo, y lo digo porque yo a veces pensaba que era porque soy española, pero no. Cuando hablo de códigos, no me refiero sólo al lenguaje, sino a todo lo que lo rodea, el tono de voz, el contexto, la comunicación no verbal. Creo que el problema está, a veces, en que nosotros creemos que hemos transmitido el mensaje pero no, nos damos cuenta de que el mensaje quizá no ha sido codificado y decodificado de la misma manera que nosotros lo hemos enviado"* (e: med.).

No obstante, a pesar de ser la encargada de crear puentes de comunicación entre la familia y la escuela (Cruz

del Pino et al., 2011) y de mejorar los intercambios comunicativos interculturales, la mediadora no modifica su actuación con dichas familias en ningún momento a lo largo de los dos cursos escolares en los que la hemos acompañado en su labor. Algo que nos lleva a reflexionar, por un lado, sobre cómo se dan las relaciones entre las familias y la escuela siendo, dos instituciones caracterizadas por asimetría de poder, y por otro, acerca de la contradicción que existe entre una acción mediadora que ejecuta tareas puntuales e informativo-legislativas dirigidas a las familias inmigrantes y las afirmaciones que la misma Marga hace acerca de la importancia que adquiere la mediación intercultural para que haya un acercamiento entre familias inmigrantes y centros educativos.

Aunque como venimos diciendo la acción mediadora es de carácter puntual y a petición del centro, hemos observado cómo, en una ocasión, el orientador del I.E.S Soler, platea a Marga llevar a cabo una sesión de trabajo dirigida a un grupo de familias de alumnado tanto autóctono como inmigrante, para abordar los numerosos conflictos existentes entre el alumnado de las aulas de primer curso. El conflicto nace de unos diez o doce alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos, que en los recreos suelen pelearse con los compañeros, además de "*revolucionar la clase totalmente todos los días*" (e: pspd. 5).

> *"Si algún centro lo solicitara, se podrían organizar reuniones con los padres, con todos. En el I.E.S. Soler, estamos intentando organizar con Jorge* [el orientador] *una reunión con un grupo de padres de alumnos conflictivos, y no son sólo inmigrantes, son alumnos de una clase muy conflictiva, con un nivel muy bajo y queremos reunir a esos padres, para ver si resolvemos la situación"* (e: med.).

Sin embargo, a pesar de elaborar un listado de participantes y decidir los temas a tratar, finalmente nunca se ha llevado a cabo. Desde que se plantea, justo después de las vacaciones de Navidad, se pospone una y otra vez por incompatibilidad horaria tanto de la mediadora como del orientador del centro, haciéndonos reflexionar sobre cómo la acción de la mediadora intercultural se rige según el patrón "*cálculo del tiempo/planteamiento de la actividad*", en vez de "*planteamiento de la actividad/cálculo del tiempo*" (Rodorigo y Fernández Sierra, 2013).

A pesar de la importancia expuesta por parte de todos los agentes educativos con los que hemos trabajado, acerca de la implicación de las familias en la educación del alumnado de los centros, los encuentros mediador-familia han sido, como hemos ido viendo, puntuales y remediales dirigidos a la transmisión de una información concreta relacionada con un problema a resolver. No se han planteado en ningún momento actuaciones conjuntas con la familia, actuaciones de sensibilización o de encuentro cultural como, sin embargo, se lee en los documentos que especifican la actuación mediadora en los centros escolares acerca de la relación familia-escuela.

7. CONCLUSIONES

Tratar de resumir en un capítulo de conclusiones las evidencias de un estudio naturalista previamente plasmado en un informe etnográfico como el aquí presentado, siempre es una labor difícil y arriesgada, ya que, la pretendida síntesis, que se supone ha de ser aclaratoria de las ideas esenciales del estudio, siempre resultará menos explicativa que el conjunto del escrito y, en cierto sentido, simplificadora en cuanto a su poder de trasmisión global del fenómeno estudiado.

No obstante, el formato de tesis doctoral no parece aconsejar suprimir esta fase de cierre que, al menos, tiene la virtud de volver a obligar a los autores a realizar varias relecturas de su propio texto y presentar someramente las ideas que se consideran principales o más relevantes del trabajo.

Con esa intención, en este apartado final, vamos a exponer, a modo de síntesis, las conclusiones que han surgido con más fuerza o claridad en la investigación. Las vamos a organizar a partir de una serie de ejes, ideas y reflexiones pedagógicas que consideramos claves para guiar y trasladar lo que creemos haber aprendido en este estudio, así como para facilitar su lectura y comprensión:

* L**a ONG**, a través de sus cursos de formación, orientaciones y documentos, **es la protagonista del enfoque** y sentido de la **acción mediadora**.

A lo largo de la investigación hemos podido evidenciar que la labor mediadora se organiza, construye y desarrolla esencialmente en función de las bases ideológicas y

metodológicas que la ONG le proporciona directa o indirectamente. De hecho, cuando nuestra mediadora habla de la ONG, de los cursos de formación que ha recibido o está recibiendo, de los materiales que le proporcionan, de las indicaciones metodológicas de los compañeros, de la importancia de determinados temas frente a otros, etc., lo hace como si se tratara de su propio pensamiento profesional, asumiendo convincente e íntegramente las directrices y valores rectores de la organización. Cuando le preguntamos qué piensa ella, nos contesta citando las líneas de actuación que aparecen en el Acta Fundacional de la ONG, afirmando que se siente plenamente identificada con los principios de tolerancia y libertad sobre los que se fundamenta.

Esto se explica, en gran parte, por el hecho de que, cuando empieza su labor como mediadora, no tiene formación previa en mediación intercultural, es decir, carece de otros referentes profesionales y formativos que le permitan afrontar la práctica analizándola y reformulándola desde una perspectiva dialógica del conocimiento; por el contrario, la formación que recibe sobre temas de interculturalidad relacionados con su labor se la proporciona exclusivamente la ONG que, en consecuencia, es casi la única fuente modeladora del pensamiento práctico del que parte. Tampoco podemos obviar que contractualmente depende de dicha ONG, sin dependencia de otras instancias educativas o administrativas, lo que sin duda influye en su interés por plantear su trabajo en línea con dicha organización.

Las diferencias que existen entre la formación que las distintas organizaciones no gubernamentales proporcionan a los mediadores interculturales que actúan en las escuelas y la multiplicidad de elementos contextuales que matizan la práctica, provoca que la acción mediadora en los centros

varíe en función de quién la ejecuta, no sólo en lo formal, sino también en los planteamientos ontológicos y epistemológicos que la promueven y construyen. Esto da pie, por un lado, a múltiples formas de entender no sólo la mediación intercultural en los centros educativos, sino también los elementos que están en la base de esta práctica, como el conflicto, la convivencia, las diferencias culturales y la inclusión/integración del alumnado extranjero en las escuelas, y por otro, esta indefinición y el debate sobre lo que es mediación, provoca incongruencia, entre lo que Marga afirma ser la mediación intercultural y lo que finalmente hace en los centros educativos, puesto que, a pesar de plantearse desde la ONG como una tarea amplia, preventiva y transformadora de realidades sociales, que supone un cambio global que implica tanto a los extranjeros como a los autóctonos, nos encontramos con una tarea que se difumina entre las muchas asignaturas que definen el curriculum escolar.

* La **normativa** que la administración **educativa** dicta o promueve sobre mediación en el sistema de enseñanza, **proyecta escasa influencia** y cierta desorientación en la práctica mediadora en los centros educativos.

En palabras de la propia mediadora, cuando se refiere a las instrucciones promulgadas, las cataloga como "*indicaciones que realmente tan sólo aportan opciones sobre las que construir la labor*" (e: med.). Analizando su práctica, se evidencia que ésta dista mucho de las prescripciones legislativas en cuanto a sujetos a los que se dirige y a las actuaciones concretas a poner en escena. La disfunción entre normativa y práctica se debe, en parte, a la reciente aparición de la legislación en el ámbito de la mediación intercultural en nuestro país, ya que hasta hace pocos años se ha desarrollado más como acción voluntaria que como

profesión u oficio; pero también como efecto de que quien la promulga –la Delegación Provincial de Educación- no mantiene una relación directa con quien la ejecuta –las ONGs-.

Esto provoca desconcierto en los agentes educativos internos -directores, orientadores y docentes- que debido a su cultura profesional como ejecutores y aplicadores de normativas y orientaciones proporcionadas desde los estamentos administrativos, preferirían indicaciones más claras y precisas para entender las funciones y tareas de la mediadora, por lo que suelen solicitar más legislación, pensada ésta como referencia en la que ampararse y guiarse.

* La **estructura** sobre la que se organiza la escuela **obstaculiza** la activación de **intercambios comunicativos** eficaces que fomenten la colaboración entre la mediadora y los demás profesionales en aras de una actuación global y compartida.

Los diversos profesionales que se relacionan en las escuelas no establecen una comunicación eficaz ya que entre ellos no suele estar instaurada lo que algunos autores definen como escucha activa (Kossen, 1999; Torrego, 2003; Santelli, 2005; Dugger, 2006), es decir, un intercambio de información en el que tanto el emisor como el receptor, están abiertos al diálogo y a la reflexión y no se limitan a un simple cruce de palabras.

Esto se refleja en las afirmaciones de los agentes educativos que reconocen no relacionarse con los compañeros, aun cuando comparten actividades con el mismo alumnado, ya que las tareas que tienen encomendadas (horas lectivas, tutorías, tareas

administrativas, etc.) no les permiten dedicar tiempo a otras actividades. Pero además, en los centros escolares existen supra-estructuras que configuran *a priori* el tipo de relaciones que allí se pueden establecer (ciclos, departamentos, equipos directivos, etc.), definiéndose por elementos que fragmentan los servicios.

Esta realidad provoca superficialidad en las relaciones que se establecen entre los profesionales en las escuelas, distanciándose unos de otros, ya que, en muchos casos, ni siquiera conocen las funciones de los demás. El desconocimiento mutuo, en ocasiones, provoca que aquellos que sí pedirían asesoramiento, no lo hagan, desaprovechando recursos humanos importantes para la atención a la diversidad, como sucede con los mediadores interculturales. El ser humano sólo comparte dudas, problemas o momentos vitales en grupos en los que se siente afectiva y psicológicamente tranquilo; si ni siquiera existe comunicación entre ellos, difícilmente se crearán las bases para la colaboración, entendida ésta como un momento de debate pedagógico, de compromiso común y de construcción compartida de respuestas a problemas o situaciones cuya interpretación es participada por los profesionales implicados. Pero, además, esta incomunicación fomenta que se atienda al alumnado en general e inmigrante en particular, de forma parcelada, impidiendo que mediadora, profesores, orientadores y directivos puedan establecer actuaciones conjuntas dirigidas a una educación intercultural entendida como eje transversal del curriculum y dirigida a todo el alumnado.

* La **cultura profesional y el pensamiento práctico** del profesorado, son las variables que mejor **explican** el grado de integración y **compromiso** de los equipos docentes con la tarea mediadora.

La formación del profesorado y las prácticas profesionales de los centros inciden sobremanera en la incorporación y aceptación de la labor de mediación en ellos. La evidencia más manifiesta es la diferencia de relación y comunicación que establece la mediadora con el profesorado de primaria y con el de secundaria, con formaciones iniciales, culturas profesionales y entornos laborales tradicionalmente muy distintos.

En la escuela primaria, donde existe una visión más educativa del momento escolar (Blanco García, 2000), probablemente debido a que históricamente se ha planteado como una tarea no sólo instructiva, nos encontramos con un profesorado que se enfrenta al fenómeno migratorio como si de algo transitorio se tratara y al que se puede remediar sin demasiados desajustes. En los primeros cursos de la etapa primaria, todo el alumnado se acerca por primera vez a la tarea de aprender a escribir un idioma que, hasta el momento, tan sólo ha hablado; por ello, la llegada de niños y niñas extranjeros no supone una variación muy grande ya que el desfase que éstos pueden tener, aunque sea significativo en el habla, es menor en la escritura, tarea esencial de una cultura escolar basada en el lenguaje escrito. Tampoco los estereotipos y malentendidos entre culturas suelen conllevar momentos tensos y conflictivos, pues aún están poco presentes en la vida del grupo de iguales.

Por el contrario, en la secundaria existe una visión de la escuela más instructiva (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Serrano Sánchez, 2010), debido fundamentalmente a que los profesionales que desempeñan su labor en esta etapa son especialistas en una materia concreta y se identifican en función de ella, más que como educadores o educadoras. Esto provoca mayores desajustes a la hora de pensar en alumnos que, sobre todo si su llegada al país de acogida es

reciente, no tienen un dominio suficiente del idioma vehicular con el que se trasmite el conocimiento, convirtiéndose en un obstáculo real y simbólico para su aprendizaje e inclusión.

En esta línea, se muestra la diferente actitud que mantiene el profesorado hacia el mediador intercultural, de manera que en primaria se intenta, al menos, acogerle como un colega, aunque especialista no miembro del equipo docente; mientras que en secundaria se visualiza como un experto más, que se ocupa de una tarea específica, más o menos indeterminada y desconocida, como lo hace cada uno de los especialistas que trabajan en el centro.

Estas visiones distintas, además de tener relación con la formación inicial, tiene mucho que ver con el tamaño de los centros, ya que los de primaria, generalmente, son más pequeños y los maestros están acostumbrado a ocuparse de distintas tareas en función de la necesidad -lo que se define como movilidad funcional (Valle Muñoz, 2012) desde la rama económica-, mientras que en los de educación secundaria, normalmente bastante más grandes, cada uno desarrolla su tarea independientemente, asunto que, aunque ya vienen constatando y denunciando investigadores clásicos desde hace un par de décadas (Siskin, 1990; Fullan, 1992; Hargreaves, 1996), no parece lograrse reconducir o superar.

* La concepción o visión de **la mediación** como una práctica externa **al margen del proyecto educativo** del centro, desvirtúa su función integral e integradora.

La percepción que tienen los profesionales que trabajan en los centros educativos respecto al mediador, es la de un experto externo que actúa en solitario, en momentos puntuales, al margen del currículum y del proyecto

educativo. Esto resulta evidente al observar el papel que asume tanto el profesorado como el equipo directivo a la hora de tratar el tema de la práctica mediadora.

La mayoría de los docentes no conocen a la mediadora, de manera que, en muchos casos, al preguntar acerca de la misma, nos hemos encontrado con que no saben que en su centro existe un colega dedicado a la mediación intercultural, a pesar de que, en la mayoría de los centros, éste lleva activo más de un curso escolar. Pero además, al profundizar en el tema, los que dicen conocer su existencia, no suelen estar informados de cuáles son sus funciones.

Por otro lado, en el seno de los equipos directivos de los cinco centros objeto de este trabajo, ninguno de los jefes de estudios, a pesar de ser ellos los responsables oficiales de la coordinación de las actividades académicas de docentes y alumnado, se involucra en su labor, observándose claramente cómo la acción mediadora se queda al margen de la organización orgánica y curricular del centro.

Cuando los profesionales que tradicionalmente han conformado las escuelas entran en contacto con un agente externo o nuevo, no suelen abrirse a su presencia, sino que es corriente posicionarse frente a él desde una postura eminentemente academicista. La mayoría de ellos concibe la educación desde una perspectiva técnica, considerando en consecuencia que la escuela y los docentes cumplen con su cometido al transmitir al alumnado una serie de conocimientos establecidos socialmente (Schön, 1983; Habermas, 1971; Pérez Gómez, 2008; Aguado Odina, Grañeras y Mata, 2010). Esta perspectiva docente hace que profesores y profesoras no consideren como labor propia, coordinarse y plantear actividades conjuntas con la mediadora, situación que no favorece la integración de la mediación intercultural en el trabajo educativo global del

centro, y muchos menos el desarrollo de un proyecto inclusivo común.

Para que docentes, orientadores y directivos consideren la labor mediadora como una práctica más del centro escolar y favorezcan su implementación como acción transformadora, se necesita que la concepción de la educación de dichos profesionales se construya sobre una dimensión heurística de la práctica escolar, asumiendo que la vida en las escuelas "*debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados*" (Pérez Gómez, 2008:99), en las que se desarrollan redes de intercambio peculiares, en función del espacio y el tiempo en el que vive y evoluciona un grupo social complejo.

* La **percepción** que el profesorado tiene sobre la problemática **pedagógica** para la atención al **alumnado inmigrante**, **determina** su visión de la **mediación** intercultural**.**

El profesorado, eminentemente, concibe la atención al alumnado inmigrante desde una perspectiva instructiva, enfocando sus actuaciones hacia la consecución de aprendizajes instrumentales básicos. Manifestación directa de esta idea es la esencial preocupación de este colectivo por el dominio por parte de este alumnado del idioma vehicular, pensando que es imposible que alcancen un nivel mínimo de éxito escolar mientras no lo controle, deduciendo, en contraposición, que estos jóvenes se convertirán en alumnos normalizados -"uno más del aula"-, cuando logren aprenderlo, sin que sea necesario tomar en consideración otra serie de factores socioculturales como las vivencias, las relaciones humanas, la participación social, las peculiaridades de la construcción de su identidad

personal y de estudiante, los valores, las disonancias culturales, etc.

Esta percepción del profesorado hacia el alumnado inmigrante, nos hace pensar, a su vez, en una concepción de la educación intercultural circunstancial, a la que se ha de atender puntualmente en las jornadas interculturales y las meriendas del mundo que se organizan periódicamente en los centros, transformando lo que debería ser el eje transversal de un curriculum integrado, en una actuación más de lo que Torres Santomé (1993) define *curriculum de turista.*

Si el alumnado inmigrante es visto por parte de los docentes como un problema para el desarrollo curricular mientras no alcance un nivel mínimo de dominio del idioma vehicular, y como elemento conflictivo y desestabilizador en el aula, el mediador intercultural será considerado un experto externo al centro que, junto con el profesorado de ATAL, debe ayudar a este alumnado en el periodo de adaptación y 'asimilación' de los patrones culturales del nuevo entorno y ocuparse de aquellos estudiantes que el profesorado percibe como conflictivos, al margen del aula ordinaria.

* La **inercia institucional favorece** que la mediadora intercultural desempeñe su tarea desde una posición **individualista** y una manifiesta **soledad.**

Los docentes han trabajado históricamente en aulas cerradas, separadas de los demás, en escuelas que se estructuraban sobre un conjunto de clases aisladas unas de otras. Esta forma de entender las instituciones educativas la comparten muchos de los profesionales que desempeñan su labor en los centros estudiados, de manera que, cuando les preguntamos qué piensan acerca de los

momentos de colaboración, afirman que la acción individual es consustancial al ser docente ya que "*cada uno al final trabaja sólo en su aula porque él es el que mejor la conoce*" (e: prof.1). Esta concepción acaba definiendo también la labor de los profesionales externos que, en función de dichas dinámicas, desempeñan su tarea solos, considerando normal que la realidad educativa de los centros escolares se organice sobre estos planteamientos.

Sin embargo, la escuela, como lugar de intercambio de conocimiento y construcción de la identidad de los individuos, ubicada en una sociedad que se ha visto envuelta en las últimas décadas en unos cambios sociales importantes que necesitan de reestructuraciones sociales, políticas e institucionales profundas para hacer frente a los nuevos desafíos que se presentan, no puede ser ajena a este proceso, viéndose obligada a ser la primera en aprender (Santos Guerra, 2006) y cambiar, en aras de evolucionar hacia un planteamiento inclusivo y holístico de la educación. Pero esto, inevitablemente, crea conflictos, ya que no podemos ser ingenuos pensando que transformar la sociedad es cuestión simplemente de biempensantes y fórmulas universales. El conflicto, entendido como debate y cambio hacia la mejora, es necesario, pero a la vez significa renuncia, tiempo, mirar hacia el interior de uno mismo y ver vulnerabilidades, aceptar los miedos y las fragilidades, saber que se controla muchísimo menos de lo que se piensa, ponerse en juego una y otra vez. Cambiar y reconstruir la cultura y la organización de un centro es una tarea ardua, pero que hay que acometer si se quiere cambiar la realidad educativa (Vicente Prados, 2000), en aras de construir una escuela inclusiva.

Que los mediadores interculturales se adecúen al trabajo individualista característico de los centros escolares, sin que aparentemente les preocupe demasiado y sin que la

percepción que tienen de la mediación intercultural como creadoras de espacios de convivencias compartidos entre los sujetos que interactúan en las escuelas modifique su acción, evidencia cómo la macro-estructura escolar define sobremanera, las actuaciones de los profesionales externos que desempeñan en ella su labor.

*** Los modos de acción** mediadora **reproducen las rutinas** hegemónicas de aula, a pesar del discurso intercultural explicitado por la mediadora intercultural.

Cuando analizamos la acción directa de la mediadora, tanto con el grupo-clase como individualmente o en pequeño grupo, observamos que su pensamiento pedagógico no se aleja mucho del hegemónico instructivista de los centros escolares, provocando cierta incongruencia entre el planteamiento holístico que subyace a la mediación intercultural entendida como acción global de creación de espacios de convivencia, y una acción mediadora práctica puntual, planificada al margen de las necesidades concretas de cada entorno escolar y llevada a cabo con actividades pre-establecida pensadas, en la mayoría de los casos, por otros estamentos como la ONG para la que trabaja.

Las actividades que la mediadora plantea, emulan a las fichas que a diario se reparten entre los pupitres de niños y adolescentes en las asignaturas de lengua y matemática. Son distintas, pero acaban convirtiéndose en tareas con formato similar a las rutinas de aula: charlas a modo de clases magistrales en las que el alumnado deja rápidamente de atender o juegos que, llevados a cabo en momentos puntuales y sin que conecten con su conocimiento experiencial, difícilmente conseguirán modificar las ideas que niños y adolescentes tienen acerca del que viene de

fuera, desvirtuando así el mismo proceso mediador, que sucumbe a la más fuerte presión socializadora de la tradicional acción docente.

* La **naturaleza** de las **demandas** que el centro formula a la mediadora, **limitan** el potencial intercultural e inclusivo de **las acciones con las familias** inmigrantes.

Cuando analizamos las acciones que la mediadora intercultural lleva a cabo con las familias inmigrantes, observamos que éstas se caracterizan por un intercambio vertical de información en el que Marga indica a las familias extranjeras algunos elementos normativos poco relevantes para su proceso de integración y acercamiento al centro escolar.

Esta realidad se hace patente cuando nos paramos a analizar la naturaleza de las acciones que la mediadora intercultural lleva a cabo en relación con las peticiones que recibe de los centros escolares y la respuesta de las familias extranjeras frente a las mismas.

Así, la mediadora tan sólo atiende a familias inmigrantes previa solicitud del centro escolar. Dichas peticiones están fundamentalmente relacionadas con temas de absentismo reiterado de algún alumno y planteadas a la mediadora como casos especialmente preocupantes a los que no se sabe cómo responder desde el centro. La actuación que la mediadora ejecuta en respuesta a dichas solicitudes es puntual y centrada en la transmisión de una información normativa relacionada con la legislación que obliga a los menores de 16 años, residentes en España, a acudir a los centros escolares cada día.

Por otro, las familias inmigrantes, no parecen beneficiarse de las actividades que la mediadora

intercultural lleva a cabo, debido fundamentalmente al carácter normativo y puntual de las mismas que, antes que buscar una conexión bidireccional entre dos instituciones distintas -la escuela y la familia inmigrante, ambas encargadas de la educación de los jóvenes en edad escolar-, reproducen dinámicas de poder caracterizadas por cierta asimetría que sitúa a las familias al margen del acto educativo y de su desarrollo, evidenciando separación más que unión y colaboración entre ellas.

Esta forma de actuar, a pesar de que la misma mediadora subraya una y otra vez el papel clave que asumen los progenitores en la educación de los hijos en general y de los niños extranjeros en particular, se aleja de la puesta en marcha, de una mediación intercultural dirigida a la creación de puentes comunicativos entre la escuela y la familia (Cruz del Pino et al., 2011), dejando claro que no existe un plan de atención a dicho colectivo como parte de un proyecto global transformador de la realidad educativa, limitando el potencial que los encuentros mediadora-familia podrían tener si se plantearan a raíz del entendimiento mutuo y el análisis de las realidades concretas que caracterizan a cada una de las familias y del entorno en el que éstas están reconstruyendo su nueva vida, lejos de sus lugares de origen.

* La diferente **visión** que los **docentes** y **la mediadora** intercultural tienen de los procesos **colaborativos**, frena la creación de espacios de coordinación interprofesional.

Los docentes, orientadores y directores de las escuelas, así como la mediadora intercultural, afirman trabajar de forma coordinada. No obstante, la realidad nos indica que la colaboración que existe, en general, es artificial, restringiéndose a los aspectos más formales y prescriptivos

del funcionamiento de los centros (elaboración del Plan Anual de Centro, Memoria Anual, dictados de notas en las sesiones de evaluación, etc), limitándose, en el aspecto que nos ocupa, casi en exclusiva a la organización espacio-temporal de la labor mediadora.

Esta percepción es algo que, sin duda, ha favorecido la administración al proponer/imponer, una y otra vez, cambios organizativos y de trabajo en los centros escolares, estableciendo órganos de coordinación formales y estructurados que provocan, como muestran otros estudios (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreves, 1997), que los profesionales de la educación, obligados legislativamente a colaborar con otros, dan pie a un tipo de coordinación que, lejos de representar un momento para el debate y la reconstrucción de la práctica, es potenciadora de una colaboración simulada que aquieta la oportunidad de establecer cambios reales que lleven al profesorado hacia la construcción de un entorno educativo holístico y de calidad.

Que el profesorado entienda la colaboración en los centros escolares como un espacio legislativo en el que tratar los aspectos más formales del funcionamiento del centro, provoca que cuando hablamos de la colaboración con un agente como la mediadora intercultural, los docentes ni siquiera aspiren a ello, ya que no está establecido normativamente. Esta ausencia de coordinación entre profesionales y agentes externos, incluso con los psicopedagogos de los departamentos de orientación, es percibida desde dentro de las escuelas como algo que no afecta al desarrollo de la tarea docente. Algunos profesores ven normal que los agentes externos -mediadores interculturales, educadores sociales e incluso orientadores- no se coordinen con el claustro, por incompatibilidad horaria y dedicación, considerando que el externo debe de coordinarse con uno o dos profesionales internos, que serán

los encargados de hacer que la información circule dentro del claustro.

La mediadora intercultural, aunque en principio lamenta la falta de coordinación con los docentes, sugiriéndonos cierta diferencia entre la necesidad que explicitan los agentes externos y la que perciben los agentes internos, reflexionando incluso acerca de la poca importancia que parecen dar las instituciones educativas a la colaboración con otras organizaciones que se dedican a la educación no formal, a lo largo del este trabajo hemos advertido que, cuando la mediadora intercultural habla de la necesidad de que exista colaboración entre los distintos profesionales, se refiere esencialmente a un tipo de coordinación artificial y no a la creación de espacios de comunicación e intercambio, subrayando que su percepción de la coordinación interprofesional, como la de docentes, orientadores y directivos, es, entre otras, la responsable de que no se establezcan espacios colaborativos reales.

* La **variable personal**, y no la profesional o funcional, es la que favorece **espacios relacionales** entre la mediadora intercultural y los **agentes de apoyo**.

La relación de la mediadora intercultural con otros agentes de apoyo a la integración étnica, como los maestros de ATAL, de atención a la diversidad, como los psicopedagogos -especialmente de secundaria-, está tamizado más por la actitud personal de estos profesionales de iniciar una conversación relacional con Marga que con el hecho de establecer redes de coordinación y colaboración profesional, como responsables de la atención, integración y desarrollo personal del alumnado inmigrante.

La mayoría de las veces, sobre todo con los psicopedagogos de los departamentos de orientación -con los de primaria no tiene ninguna relación-, la única

comunicación está encaminada a establecer los horarios de acceso a las aulas donde intervenir o derivarle casos puntuales y remediales sobre los que actuar. El caso de su relación con los responsables de la atención lingüística al alumnado inmigrante, los ATAL, unos profesionales con los que por su labor en los centros parecería necesario establecer un engranaje constante de coordinación, es nula –salvo en el IES Antonio Gramsci-, básicamente por cuestiones de agenda.

Sin embargo, cuando hemos tenido la oportunidad de superar la barrera horaria y observar el tipo de relación y comunicación con las maestras de ATAL del IES Antonio Gramsci, evidenciamos que la coordinación es pobre en contenido. Marga se reúne semanalmente con estas maestras de ATAL y establece momentos comunicativos, recreativos y de desahogo que se parecen más a diálogos personales de catarsis que a una coordinación profesional en la que conjuntamente se replanteen pedagógicamente su práctica.

Aunque en principio podamos pensar que el establecimiento de estos canales comunicativos, entre mediadora y maestras de ATAL, se deben a que ambos son agentes de apoyo para la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos, hemos observado que la mediadora intercultural -a pesar de explicitar la importancia que tiene el trabajo conjunto con el profesorado de ATAL- solo se reúne y establece un ambiente relacional y comunicativo con las maestras de ATAL del IES Antonio Gramsci, haciéndonos pensar que esta comunicación, se desarrolla más en función de las características personales de unas maestras de ATAL que han decidido abrirse a Marga e incluirla en aquellos espacios que definen de coordinación en el centro, que al

perfil profesional de las mismas como agentes de apoyo para la integración de este alumnado.

* El modelo de **liderazgo** que ponen en escena los directores, es **clave** para el establecimiento de **dinámicas colaborativas** con la mediadora intercultural.

Al reflexionar sobre la coordinación interprofesional entre los agentes educativos internos y la mediadora intercultural, es inevitable hacer hincapié en la importancia que asume el director del centro en el establecimiento de dinámicas colaborativas en los centros escolares, ya que éste es quien puede, a través de su modelo de liderazgo, favorecer o inhibir la creación de espacios de comunicación que propicien los procesos colaborativos (López Hernández, 2007).

En los centros en los que actúa la mediadora, los directores no ejercen un liderazgo que potencie y propicie el diálogo hacia el cambio, o la creación de tiempos y espacios para que mediadora intercultural y docentes puedan reflexionar juntos sobre la práctica. Por el contrario, cuando analizamos las afirmaciones de los directores, éstos defienden ser los únicos posibles responsables de la coordinación con la mediadora, ya que los demás profesionales –dicen- no tienen ni el tiempo ni la autoridad suficiente para hacerlo. También nos encontramos con directores que delegan en los orientadores de los Departamentos de Orientación toda relación con la mediadora intercultural, sin comunicación con ella durante el curso escolar, obviando que, como afirmaba Hargreaves (1996) hace más de una década, que para que se desarrollen momentos colaborativos es necesario que desde la dirección de los centros se faciliten espacios, tiempo y recursos para que ésta se lleve a cabo, ya que la macro

estructura organizativa de las instituciones escolares dificulta sobremanera la creación de espacios de dialogo entre individuos más allá de los momentos normativamente establecidos.

Para concluir con este apartado decir que una figura que nace para hacer frente a unas necesidades de comunicación entre autóctonos y extranjeros, pero sobre todo para construir las bases de una nueva convivencia intercultural, se convierte en un recurso humano para hacer frente a las numerosas exigencias que cada día se presentan en los centros. Esta multiplicidad de formas de actuar, que acaba definiendo a los mediadores interculturales como profesionales multitarea, conlleva una heterogeneidad funcional para la que no cuentan con los medios materiales específicos, y que oscurece la función de la misma como transformadora y creadoras de espacios de convivencia y relaciones continuadas y duraderas, que, utilizando una metáfora, nos gustaría definir como la construcción de puentes imaginarios que conectan por primera vez o vuelven a conectar las orillas de un río.

7. CONCLUSIONI

Cercare di riassumere, in un capitolo conclusivo, i risultati di uno studio naturalista, precedentemente plasmato in un report etnografico, è sempre un compito difficile e rischioso, visto che la sintesi, che dovrebbe essere chiarificatrice delle idee principali della ricerca, risulta sempre riduttiva, rispetto all' intero report, e semplicistica, in relazione al suo potere di trasmissione globale del fenomeno studiato.

Ciò nonostante, il formato della tesi dottorale non sembra consigliare la soppressione di questa fase conclusiva che, perlomeno, ha il pregio di obbligare gli autori a realizzare varie riletture del loro testo e presentare sommariamente le idee, ritenute le principali o più importante della ricerca.

A tal scopo, in questo capitolo finale, esporremo in sintesi, le conclusioni che sono emerse con più forza o chiarezza dalla ricerca. Le abbiamo organizzate tenendo presente una serie di idee, punti focali e riflessioni pedagogiche, che consideriamo 'punti chiave' per trasferire ciò che crediamo di aver appreso con questa ricerca, e per facilitare la lettura e la comprensione:

* L**a ONG**, con i suoi corsi formativi, i suoi orientamenti e i documenti che redige, è la **protagonista del punto di vista** e del senso dell'azione mediatrice.

Grazie alla ricerca effettuata, abbiamo potuto evidenziare che, la mediazione interculturale si organizza, costruisce e si sviluppa, essenzialmente in funzione delle basi ideologiche e metodologiche, che la ONG propone direttamente o indirettamente Di fatto, quando la mediatrice interculturale, con cui abbiamo lavorato, parla

della ONG, dei corsi di formazione, che ha frequentato o sta frequentando, dei materiali pubblicati, delle indicazioni metodologiche dei colleghi, dell'importanza di un tema di fronte all'altro, etc., lo fa come se si trattasse di ciò che lei stessa pensa, assumendo convincentemente e integralmente, le direttrici e i valori, che stanno alla base dell'organizzazione. Quando le chiediamo cosa pensa, ci risponde citando le linee di attuazione, che appaiono negli Atti della Associazione, affermando che si sente identificata, con i principi di tolleranza e libertà su cui si fonda la ONG.

Questo si spiega, in gran parte, con il fatto che, quando inizia a lavorare come mediatrice, non ha una formazione previa, cioè, non ha altri referenti professionali o formativi che le permettano di affrontare la prassi mediatrice, analizzandola e riformulandola secondo una prospettiva dialettica del sapere; per contro, la formazione che riceve, riguardo alle tematiche interculturali, relazionate con il suo lavoro, gliela fornisce esclusivamente la ONG che, di conseguenza, è quasi l'unica fonte modello del pensiero pratico da cui parte. Non possiamo, neanche dimenticare che, contrattualmente, la mediatrice interculturale dipende esclusivamente dalla ONG, poiché non ha nessuna vincolo con altre istituzioni educative o amministrative, e questo, senza dubbio, influisce sul suo interesse nel pianificare il suo lavoro, in linea con quanto l'organizzazione afferma.

Tuttavia, le differenze che esistono tra la formazione che le diverse ONG propongono ai mediatori interculturali, che agiscono nelle scuole, e la molteplicità degli elementi contestuali che compongono la prassi, fa sì che l'azione mediatrice nei centri educativi cambi in relazione a chi la porta avanti, non solo formalmente, ma anche nell'approccio epistemologico e ontologico che la muove e costituisce. Questo promuove da una parte, molteplici forme di pensiero non solo su come strutturare la

mediazione interculturale nelle scuole, ma anche sugli, elementi che stanno alla base di questa prassi, come il conflitto, la convivenza, le differenze culturali e l'inclusione/integrazione degli alunni stranieri nelle scuole e, dall'altra, la non-definizione e la discussione su ciò che è mediazione, suscita incongruenze tra ciò che Marga afferma essere la mediazione interculturale e ciò che alla fine fa nelle scuole, dato che, anche se la ONG definisce la prassi mediatrice come una azione amplia, preventiva e trasformatrice della realtà sociale, che implica un cambio globale, ci troviamo di fronte ad una azione svolta che si perde tra le molte materie che compongono il curriculum scolastico.

* La **normativa** che l'amministrazione **educativa** impone o promuove in relazione alla mediazione nelle scuole, proietta una **scarsa influenza** e un certo disorientamento nella **prassi mediatrice** dei poli scolastici.

Attraverso le parole della stessa mediatrice, quando fa riferimento alla normativa stabilita, la cataloga come "*indicazioni che in realtà sono solo opzioni su cui costruire la prassi" (*e: med.). Analizzando il Suo lavoro, si nota come si allontani molto dalle direttive legislative, sia in relazione ai soggetti, verso cui è diretto l'intervento, sia alle attività concrete che mette in atto. La divergenza esistente tra la normativa e la prassi è, in parte, dovuta alla recente pubblicazione della legislazione, che fa riferimento alla mediazione interculturale in Spagna, poiché fino a pochi anni fa, è stata svolta più come un'azione volontaria che come una professione o ruolo; è altresì dovuta al fatto che chi la promulga –la Delegazione Provinciale dell'Educazione– non ha rapporti diretti con chi la mette in atto -le ONG-.

Questo provoca sconcerto tra i professionisti dell'educazione, che lavorano nelle scuole –direttori, orientatori e docenti-, che in relazione alla loro cultura professionale di 'esecutori' e applicatori di norme emesse da altre istituzioni, preferirebbero indicazioni più chiare e decise, per capire le funzioni ed i compiti della mediatrice; per queste ragioni, sollecitano una più corposa legislazione, pensata come riferimento, attraverso cui tutelarsi e farsi guidare.

* La **struttura,** su cui si organizza la scuola, **ostacola** l'attivazione di **scambi comunicativi** efficaci, che possano implementare la collaborazione tra la **mediatrice** e gli altri professionisti con lo scopo di svolgere un'attuazione globale e condivisa.

I diversi professionisti, che si relazionano nelle scuole, non stabiliscono una comunicazione efficace poiché fra di loro non è consueto l'instaurarsi di quello che alcuni autori definiscono come ascolto attivo (Kossen, 1999; Torrego, 2003; Santelli, 2005; Dugger, 2006), cioè, uno scambio di informazioni nel cui, non solo l'emittente, ma anche il ricevente, sono aperti al dialogo e alla riflessione e non si limitano ad un semplice scambio verbale.

Questo si riflette nelle affermazioni degli agenti educativi, che riconoscono di non comunicare con i colleghi, anche se lavorano con lo stesso gruppo di alunni, poiché, i compiti che sono loro assegnati (ore di lezione, tutoraggio, compiti amministrativi, etc.) non gli permettono di dedicare tempo ad altre attività. Inoltre, nei centri scolastici, esistono sovrastrutture, che configurano *a priori* il tipo di relazioni, che in quel luogo si possono stabilire (cicli, dipartimenti, organi direttivi, etc.), frammentando i servizi e il lavoro dei professionisti impegnati nell'atto educativo.

Questa realtà provoca superficialità nelle relazioni, che si stabiliscono tra i professionisti nelle scuole, distanziandoli l'uno dall'altro, così che, in molti casi, non conoscono neppure le funzioni degli altri. La mancata conoscenza reciproca, in alcune occasioni, fa sì che quelli che si consulterebbero volentieri non lo possano fare, sprecando risorse umane importanti nei confronti dell'attenzione alla diversità, come succede con i mediatori interculturali. L'essere umano condivide dubbi, problemi o momenti vitali, solo in un gruppo in cui si sente affettivamente e psicologicamente tranquillo; se non esiste comunicazione nel gruppo, difficilmente si creeranno le basi per la collaborazione, intesa come momento di dibattito pedagogico, di compromesso comune e di costruzione condivisa di risposta a problemi o situazioni, la cui interpretazione possa essere condivisa dai vari professionisti coinvolti nell'atto educativo. Inoltre, e per contro, questa non-comunicazione fa sì che ci si rapporti con gli alunni in generale ed immigranti in particolare, in modo frammentario, impedendo a mediatori, professori, orientatori e dirigenti di decidere ed attuare azioni congiunte dirette ad una educazione interculturale, intesa come una idea trasversale del curriculum e diretta a tutti gli alunni.

* **La cultura professionale ed il pensiero pratico** dei professori sono le variabili che meglio **spiegano** il grado di integrazione e di **compromesso** degli organi docenti con i compiti del mediatore.

La formazione del corpo docente e le pratiche professionali dei centri incidono in modo importante nell'inserimento ed accettazione del lavoro di mediazione. L'evidenza più manifesta è la differenza di relazione e comunicazione, che la mediatrice stabilisce con il corpo docente di educazione primaria e secondaria, con

formazioni iniziali, culture professionali e ambienti lavorativi tradizionalmente molto distinti.

Nella scuola primaria, dove esiste una visione maggiormente educativa dell'ambito scolastico (Blanco García, 2000), probabilmente dovuto al fatto che storicamente è stato impostato come lavoro non solo istruttivo, troviamo un corpo docente che si confronta con il fenomeno migratorio, come se si trattasse di qualcosa di transitorio ed a cui si può rimediare senza eccessivi cambiamenti. Nei primi corsi della scuola elementare, tutti gli alunni si avvicinano per la prima volta al compito di imparare a scrivere una lingua che, fino a quel momento, hanno solo parlato; per questo, l'arrivo dei bambini stranieri non presuppone una grande variazione poiché il disorientamento che possono provare, anche se significativo nella conversazione orale, è comunque minore nella parte scritta, compito essenziale di una cultura scolastica basata sul linguaggio scritto. Neppure gli stereotipi e malintesi tra culture di solito implicano momenti di tensione o conflittuali, poiché sono poco presenti nella vita del gruppo di uguali.

Al contrario, nella scuola secondaria, esiste una visione della scuola più istruttiva (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Serrano Sánchez, 2010) dovuta, fondamentalmente, al fatto che i professionisti, che svolgono il loro lavoro a questo stadio, sono specialisti in una materia concreta e s'identificano in funzione di questa, più che come educatori ed educatrici. Questo provoca maggiore disorientamento nel momento di pensare ad alunni che, soprattutto se il loro arrivo nel nuovo paese è recente, non hanno un dominio sufficiente della lingua veicolare, tramite cui si trasmettono le conoscenze, trasformandosi in un vero e proprio ostacolo reale e simbolico per l'apprendimento e l'inclusione.

A questo punto, si evidenzia la diversa attitudine che ha il corpo docente verso il mediatore interculturale, in modo che in prima istanza, si tenta, almeno, di accoglierlo come un collega, o uno specialista non membro del corpo docente; mentre in seconda istanza viene visto come un esperto, che si occupa soprattutto di un compito specifico, più o meno indeterminato e sconosciuto, come fa ciascun specialista, che lavora nel centro.

Queste visioni distinte, oltre a tenere relazione con la formazione iniziale degli stessi, come già avevamo anticipato, ha molto a che fare con le dimensioni dei centri, poiché quelli di scuola primaria, generalmente, sono più piccoli ed i maestri sono abituati ad occuparsi di diversi compiti, secondo necessità –quello che si definisce come mobilità funzionale (Valle Muñoz, 2012) nel settore economico-, mentre in quelli di scuola secondaria, normalmente più grandi, ciascuno ha il suo compito indipendentemente dalle problematiche esistenti; anche se, da circa un ventennio, i ricercatori hanno iniziato a constatare e denunciare questa incongruenza, (Siskin, 1990; Fullan, 1992; Hargreaves, 1996), sembra che non si riesca a migliorare o superare il problema.

*Il concetto o visione della **mediazione** come pratica esterna, **a margine del progetto educativo** del centro, **invalida** la sua funzione di integrazione.

La percezione, che hanno i professionisti, che lavorano nei centri educativi, rispetto al mediatore, è quella di un esperto esterno che lavora da solo, in momenti preordinati, al margine del curriculum e del progetto educativo. Questo risulta evidente osservando il ruolo che assume sia il corpo docente sia il gruppo direttivo nel momento in cui si tratta del tema della pratica mediatrice.

La maggior parte dei docenti non conosce la mediatrice, così che, in molti casi, nel domandare della stessa, abbiamo trovato docenti che non sapevano neppure che nel centro ci fosse un collega dedicato alla mediazione interculturale, nonostante, nella maggior parte dei centri, sia attivo questo servizio da più di un corso scolastico. Inoltre, approfondendo l'argomento, anche quelli che affermano di sapere della sua presenza nel centro, non si sono informati di quali siano le sue funzioni.

D'altro canto, all'interno degli organi direttivi dei cinque centri, oggetto di ricerca di questo lavoro, nessuno dei capi di studio, nonostante siano loro i responsabili ufficiali del coordinamento delle attività accademiche dei docenti e degli alunni, è coinvolto nel lavoro della mediatrice, lasciando chiaramente intendere come l'attività di mediazione stia al margine dell'apparato organico e del curriculum del centro.

Quando i professionisti, che tradizionalmente compongono lo staff delle scuole, entrano in contatto con un agente esterno o nuovo, non hanno l'abitudine di entrare in contatto con la nuova presenza, tanto da posizionarsi, figurativamente, di fronte a lui/lei in una postura eminentemente accademica. La maggior parte di loro, concepisce l'educazione da una prospettiva tecnica, considerando, di conseguenza, che la scuola ed i docenti adempiono al loro compito trasmettendo agli alunni una serie di conoscenze stabilite dalla società (Schön, 1983; Habermas, 1971; Pérez Gómez, 2008; Aguado Odina, Grañeras y Mata, 2010). Questa prospettiva del docente fa sì che i professori non considerino, come loro compito, coordinarsi e pianificare attività in collaborazione con la mediatrice, situazione che non favorisce l'integrazione della mediazione culturale nel lavoro educativo globale del centro

e molto meno lo svolgimento di un progetto inclusivo comune.

Perché docenti, orientatori e dirigenti arrivino a considerare il lavoro della mediatrice come una pratica del centro scolastico e favoriscano il suo implemento, come un'azione trasformatrice, è necessario che la concezione dell'educazione di questi professionisti si costruisca in base ad una dimensione euristica della pratica scolastica, accettando il concetto che la vita nelle scuole *"deve interpretarsi come una rete viva di interscambio, creazione e trasformazione dei significati"* (Pérez Gómez, 2008:99), nella quale si sviluppano reti di intercambio peculiari, in funzione dello spazio e del tempo in cui vive e si evolve un gruppo sociale complesso.

*La **percezione** che il corpo docente ha della problematica **pedagogica** riguardo all'attenzione agli **alunni immigrati, determina** la visione della **mediazione** interculturale.

I professori considerano, soprattutto, l'attenzione agli alunni immigrati da una prospettiva di istruzione, mettendo a fuoco le loro attività sul conseguimento dell'apprendimento strumentale di base. La manifestazione diretta di questa idea, la si può verificare nella loro essenziale preoccupazione circa il dominio dell'idioma veicolare da parte di questi alunni, pensando che sia impossibile arrivare ad un livello minimo di esito scolastico quando non lo si può controllare, asserendo che questi giovani si trasformeranno in alunni normali, -'uno in più dell'aula'- quando riusciranno ad apprendere la lingua, senza che sia necessario prendere in considerazione un'altra serie di fattori socio-culturali come le esperienze, le relazioni umane, la partecipazione sociale, le peculiarità

della costruzione dell'identità personale e dello studente, i valori, le dissonanze culturali, etc.

Questa percezione che degli alunni immigrati hanno i professori, ci fa pensare, a sua volta, ad una concezione dell'educazione interculturale circostanziale, ridotta alla partecipazione e organizzazione, in occasioni speciali, di feste tradizionali del paese di origine, trasformando quello che dovrebbe essere l'asse trasversale di un curriculum integrato, in una attività concreta di quello che Torres Santomé (1993) definisce *curriculum del turista.*

Così, se gli alunni immigrati sono considerati da parte dei docenti come un problema per lo svolgimento curriculare, poiché non raggiungono un livello minimo di dominio dell'idioma veicolare e sono elemento di conflitto nell'aula, il mediatore interculturale è visto, come un esperto esterno al centro, che, assieme al personale di ATAL, deve aiutare questi alunni nel periodo di accoglienza e 'assimilazione' degli standard culturali del nuovo contesto e occuparsi di quegli alunni che il corpo docente percepisce come conflittuali, sempre e comunque al margine dell'aula ordinaria e separati dal resto degli allievi.

* L'**inerzia istituzionale fa sì che** la mediatrice interculturale svolga i suoi compiti da una posizione **individualista** e una manifesta **solitudine.**

I docenti hanno lavorato storicamente in aule chiuse, separate dal resto, in scuole che si strutturavano sopra un insieme di classi isolate le une dalle altre. Questo modo di intendere le istituzioni educative, la condividono i professionisti che lavorano lì, tanto che, quando abbiamo chiesto loro cosa pensano circa i momenti di collaborazione, affermano che l'atto individuale è parte integrante dell'essere docente poiché "*ciascuno alla fine lavora solo nella sua aula è lui quello che meglio la conosce"* (e:prof.1).

Questa concezione termina definendo anche il lavoro dei professionisti esterni che, in funzione delle sopracitate dinamiche, svolgono il loro lavoro da soli, considerando normale che la realtà educativa dei centri scolastici si organizzi sulle basi di queste impostazioni

Senza dubbio, la scuola, come luogo di scambio di conoscenza e costruzione dell'identità degli individui, ubicata in una società, che si è ritrovata coinvolta negli ultimi decenni in cambiamenti sociali importanti, che necessitano di ristrutturazioni sociali, politiche e istituzionali profonde per far fronte alle nuove sfide che si presentano, non può essere aliena a questo processo, vedendosi obbligata ad essere la prima ad apprendere (Santos Guerra, 2006) e cambiare, al fine di evolversi fino ad una impostazione inclusiva ed olistica dell'educazione. Però questo, inevitabilmente, crea conflitti, poiché non possiamo essere tanto ingenui da pensare che la trasformazione della società sia una questione semplicemente di benpensanti e formule universali. Il conflitto, inteso come discussione e cambiamento fino al miglioramento, è necessario, però talvolta significa rinuncia, tempo, guardare dentro se stessi e vedere le vulnerabilità, accettare le paure e le fragilità, sapere che si controlla molto meno di quanto si pensi, mettersi in gioco più volte. Cambiare e ricostruire la cultura e l'organizzazione di un centro, è un compito arduo, ma bisogna impegnarsi se si desidera cambiare la realtà educativa (Vicente Prados, 2000), così da poter costruire una scuola inclusiva.

Il fatto che i mediatori interculturali si adeguino al lavoro individuale, caratteristico dei centri scolastici, senza essere apparentemente troppo preoccupati e senza che la percezione che hanno della mediazione interculturale, come creatrice di spazi di convivenza, modifichi le loro azioni, evidenzia come la macro-struttura scolastica definisce

oltremodo, le performances dei professionisti esterni che svolgono il loro lavoro all'interno della stessa.

* **I metodi dell'azione** mediatrice **riproducono la routine** egemonica dell'**aula**, nonostante il discorso interculturale esplicitato dalla mediatrice.

Quando analizziamo l'azione diretta della mediatrice, sia con il gruppo-classe sia individualmente o in un piccolo gruppo, osserviamo che il pensiero pedagogico di Marga non si allontana molto da quello egemonico ed istruttivo dei centri scolastici, provocando una certa incongruenza tra l'impostazione olistica, che soggiace alla mediazione interculturale intesa come azione globale di creazione di spazi di convivenza, e un'azione mediatrice pratica e puntuale, pianificata al margine delle necessità di ciascun ambito scolastico e portata avanti con attività pre-stabilite, nella maggior parte dei casi, da altri enti come la ONG per cui lavora.

Le attività, che la mediatrice pianifica, ricordano le schede che giornalmente sono distribuite sui banchi sia dei piccoli sia degli adolescenti durante le lezioni di lingua e matematica. Sono distinte, ma finiscono per convertirsi in compiti dello stesso formato di quelle di routine dell'aula: colloqui sotto forma di lezioni magistrali, durante i quali gli alunni smettono rapidamente di seguire o giochi che, portati a termine in tempi ben precisi e senza collegamenti con le loro esperienze conoscitive, difficilmente potranno modificare le idee che i bambini e gli adolescenti hanno riguardo a ciò che viene da fuori, svalorizzando così lo stesso processo di mediazione, che soccombe alla più forte pressione socializzatrice della tradizionale attività dei docenti.

*La **natura** delle **domande,** che il centro formula alla mediatrice, **limita** il potenziale interculturale e inclusivo delle azioni con le famiglie immigrate.

Quando analizziamo le azioni, che la mediatrice interculturale porta avanti con le famiglie immigrate, osserviamo che queste si caratterizzano per un interscambio verticale di informazione, nel quale Marga indica alle famiglie straniere alcuni elementi normativi poco rilevanti per il processo integrativo e avvicinamento al centro scolastico.

Questa realtà diviene evidente quando ci prepariamo ad analizzare da un lato, la natura delle azioni che la mediatrice interculturale porta avanti in relazione con le petizioni che riceve dai centri scolastici; dall'altro, la risposta delle famiglie straniere di fronte alle stesse.

Così, la mediatrice si prende cura soltanto delle famiglie immigrate, dietro sollecito del centro scolastico. Queste petizioni o più semplicemente richieste fanno solitamente riferimento al tema dell'assenteismo reiterato di un alunno e sottoposte alla mediatrice come casi estremamente preoccupanti, quando il centro non sa come comportarsi. L'attività, che la mediatrice porta avanti in risposta a questi solleciti, è puntuale e centrata nella trasmissione di un'informazione normativa concreta, relativa alla legislazione che obbliga i minori di 16 anni, residenti in Spagna, a frequentare quotidianamente i centri scolastici.

Peraltro, le famiglie immigrate, non sembrano beneficiare delle attività, che la mediatrice porta avanti, fatto fondamentalmente dovuto al carattere normativo e puntuale delle stesse che, prima che cercare una connessione bidirezionale tra le due distinte istituzioni –la scuola e la famiglia immigrata, entrambe incaricate

dell'educazione dei giovani in età scolare-, riproducono dinamiche di potere caratterizzate da una certa asimmetria, che pone le famiglie al margine dell'azione educativa e del suo svolgimento, evidenziando la separazione, più che l'unione e la collaborazione tra loro.

Questo modo di agire, nonostante la mediatrice stessa sottolinei più di una volta il ruolo chiave che assumono i progenitori nell'educazione dei figli in generale e dei piccoli stranieri in particolare, si allontana dal percorso, nei centri scolastici, di una mediazione interculturale diretta alla creazione di ponti comunicativi tra la scuola e la famiglia (Cruz del Pino et al., 2011) rendendo chiaro il fatto che non esiste un piano di attenzione a questa collettività come parte di un progetto globale, che trasformi la realtà educativa, limitando il potenziale che gli incontri mediatrice-famiglia potrebbero avere se si pianificassero a seguito di accordi reciproci e dell'analisi delle realtà concrete, che caratterizzano ciascuna delle famiglie e dell'ambito nel quale stanno ricostruendo la loro nuova vita, lontani dai loro luoghi di origine.

*La **visione differente** che i **docenti** e **la mediatrice interculturale** hanno dei processi **collaborativi,** frena la creazione di spazi di coordinamento interprofessionale.

I docenti, orientatori e dirigenti delle scuole, così come, la mediatrice interculturale affermano di lavorare in modo coordinato. Tuttavia, la realtà ci dimostra che la collaborazione che esiste, in generale, è artificiale, e circoscritta agli aspetti formali e prescrittivi del funzionamento dei centri (elaborazione del Piano Annuale del Centro, Rapporto Annuale, dettami di note nelle sezioni di valutazione, etc.), limitandosi quasi esclusivamente all'organizzazione spazio-temporale del lavoro di mediazione.

Questa percezione è qualcosa che, senza dubbio, ha favorito l'amministrazione nel proporre/imporre, più volte, cambiamenti organizzativi e di lavoro nei centri scolastici stabilendo organi di coordinamento formale e strutturati che fanno sì che, come mostrano altri studi (Hargreaves,1996; Fullan e Hargreaves, 1997), i professionisti dell'educazione, obbligati per legge a collaborare con gli altri, hanno messo in piedi una forma di collaborazione che, lungi dal rappresentare un momento per il dibattito e la ricostruzione della pratica, incrementa una collaborazione simulata che frena l'opportunità di stabilire cambiamenti reali che portino il corpo docente alla costruzione di un ambito educativo olistico e di qualità.

Senza dubbio, che i professori intendano la collaborazione nei centri scolastici come uno spazio legislativo nel quale trattare gli aspetti più formali del funzionamento del centro, fa sì che quando parliamo di collaborazione con un 'agente' come la mediatrice interculturale, i docenti non aspirino sicuramente a quello, poiché questi momenti collaborativi non sono stabiliti con norme. Quest'viene percepiti da dentro le scuole come qualcosa che non va ad inficiare il compito del docente. Alcuni professori vedono normale il fatto che gli agenti esterni –mediatori interculturali, educatori sociali e orientatori– non si coordinino con il collegio docenti, per incompatibilità oraria, considerando che l'esterno deve coordinarsi con uno o due degli interni, che saranno incaricati di fare in modo che l'informazione circoli all'interno del collegio docenti.

Anche se la mediatrice interculturale, all'inizio, lamenta la mancanza di coordinazione con i docenti coinvolti nell'atto educativo, suggerendoci una certa differenza tra la necessità che esplicitano gli agenti esterni e quella che percepiscono gli agenti interni, e riflettendo

anche sulla poca importanza che sembrano dare le istituzioni educative alla collaborazione con altre organizzazioni, dedite all'educazione non formale; lungo questo percorso di ricerca, abbiamo avvertito che, quando la mediatrice parla della necessità che esista collaborazione tra i diversi professionisti, si riferisce essenzialmente ad un tipo di coordinazione artificiale e simulata, e non alla creazione di spazi di comunicazione e scambio, sottolineando che la sua percezione della coordinazione interprofessionale, assieme alla percezione dei docenti, orientatori e dirigenti, è, tra l'altro, la responsabile del fatto che non si stabiliscano spazi collaborativi reali.

* La **variante personale,** e non la professionale o funzionale, è ciò che favorisce **spazi relazionali** tra la mediatrice interculturale e gli **agenti di appoggio** come gli psicopedagogisti e i maestri di ATAL.

La relazione della mediatrice interculturale con altri agenti di appoggio all'integrazione etnica, come i maestri di ATAL, e di attenzione alla diversità, come gli psicopedagogisti –specialmente nelle scuole secondarie– è determinato più dalle attitudini personali di questi professionisti di iniziare una conversazione relazionale con Marga, che dal bisogno di stabilire reti di coordinamento e collaborazione professionale tra responsabili dell'attenzione, integrazione e percorso personale degli studenti immigrati.

La maggior parte delle volte, soprattutto con gli psicopedagogisti dei dipartimenti di orientamento –con quelli della scuola primaria non ha alcuna relazione– l'unica comunicazione è improntata, come abbiamo già osservato, a stabilire con la mediatrice gli orari di accesso alle aule in cui intervenire o informarla di casi problematici precisi su cui lavorare. Il caso della sua

relazione con i responsabili dell'attenzione linguistica verso gli alunni immigrati, gli ATAL, professionisti con i quali, grazie al loro lavoro nei centri, sembrerebbe necessario stabilire un ingranaggio costante di coordinazione, è nulla –eccezion fatta per il IES Antonio Gramsci-.

Senza dubbio, anche se all'inizio potevamo pensare che la stabilizzazione di questi canali comunicativi, tra mediatrice e maestre di ATAL, fosse dovuta al fatto che entrambi sono agenti di appoggio per l'inclusione degli allievi stranieri nei centri educativi, abbiamo osservato che questo in effetti non è così. La mediatrice interculturale, nonostante espliciti in più di una occasione l'importanza del lavoro congiunto con lo staff docente di ATAL, incaricato dei laboratori linguistici, per il suo lavoro nelle scuole, solo si riunisce e stabilisce un ambiente relazionale e comunicativo con le maestre ATAL del IES Antonio Gramsci; facendoci riflettere circa come, questa connessione comunicativa, si svolge più in funzione delle caratteristiche personali delle maestre ATAL che hanno deciso di aprirsi a Marga e includerla in quegli spazi, che si definiscono di coordinazione all'interno del centro, che al profilo professionale delle stesse come agenti di appoggio per l'integrazione di questo gruppo di alunni.

Dire anche, che come già abbiamo detto qualche riga sopra, anche se questi momenti non si possono definire come spazi di collaborazione interprofessionale dovuto al fatto che mediatrice e maestre di ATAL non reimpostano la loro pratica unitamente, crediamo che non dovrebbero smettere di essere fomentati poiché, l'attitudine che queste professioniste assumono in relazione con la mediazione interculturale, sono basilari per iniziare a

creare spazi relazionali, da cui ricostruire la pratica sotto forma di collaborazione.

* I modelli di **leadership** che mettono in scena i direttori sono la **chiave** per la fondazione di **dinamiche collaborative** con la mediatrice interculturale.

Riflettendo sulla coordinazione interprofessionale tra gli agenti educativi interni e la mediatrice, è inevitabile sottolineare l'importanza che assume il direttore del centro nello stabilire dinamiche collaborative nei centri scolastici, poiché questi è colui che può, grazie al suo modello di leadership, favorire o inibire la creazione di spazi di comunicazione, che siano propizi ai processi collaborativi (López Hernández, 2007).

Nei centri in cui lavora la mediatrice, i dirigenti non esercitano una leadership che potenzi e propizi la diminuzione delle insicurezze dei professionisti e un'apertura al dialogo verso un cambiamento, o la creazione di tempi e spazi in cui la mediatrice interculturale ed i docenti possano riflettere insieme sulla pratica. Al contrario, quando analizziamo le affermazioni dei dirigenti, questi difendono il fatto di essere gli unici possibili responsabili della coordinazione con la mediatrice, poiché gli altri professionisti –dicono– non hanno né il tempo né l'autorità sufficiente per farlo; o con dirigenti che delegano agli orientatori dei Dipartimenti di Orientamento tutte le relazioni con la mediatrice, senza comunicazione con lei durante il corso scolastico. Ovviamente, come affermava Hargreaves (1996), per poter avere momenti collaborativi è necessario che dalla direzione dei centri siano deliberati spazi, tempi e risorse perché si venga a capo di tutto ciò, poiché la macrostruttura organizzativa delle istituzioni scolastiche rende oltremodo difficile la creazione di spazi di dialogo

tra individui, al di lá dei momenti normativamente stabiliti.

Per concludere, con questo paragrafo, dedicato alle conclusioni dello studio, occorre dire che, una figura come quella della mediatrice interculturale, che nasce per far fronte a necessità di comunicazione tra autoctoni e stranieri, ma soprattutto per costruire le basi di una nuova convivenza interculturale, si trasforma quando si svolge nelle istituzioni educative, in modo da far fronte alle numerose esigenze che ogni giorno si presentano nei centri. Questa molteplicità di modi di agire, definisce i mediatori interculturali come professionisti con molti compiti, implicando una eterogeneità funzionale, per la quale, non sempre, sono ben preparati e che oscura la funzione della stessa come trasformatrice e creatrice di spazi di convivenza e relazioni continuate e durature, che, utilizzando una metafora, ci piacerebbe definire come la costruzione di ponti immaginari, che uniscono per la prima volta o ricollegano di nuovo le due rive di un fiume in burrasca.

BIBLIOGRAFÍA

a

AA.VV. (1992). *Memoria de la asociación*. Sevilla: Andalucía Acoge.

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural.* Barcelona: Idea-Books.

Abdallah-Pretceille, M. (2006). El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. *Actas Congreso INTER.* Madrid: Servicio Publicaciones UNED.

Aguado Odina (1999). *Diversidad cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE

Aguado Odina, M., Grañeras, M. y Mata, P. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria: lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Águila Soto, C. (2005). *Ocio, jóvenes y posmodernidad*. Almería: Universidad de Almería.

Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián. Consultado el 24/07/13 en http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo6565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. manual para la formación del trabajo*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A

collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125-140.

Aja E., Carbonell F., Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis i M.A. de Prada), Funes J., Vila I. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Ed. Fundació "la Caixa".

Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1*(2).

Altipiedi, M. y Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 47-69.

Álvarez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 40-56.

Andalucía Acoge (2002*). La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Formación del profesorado*. Sevilla: Red Acoge y Andalucía Acoge.

Angulo Rasgo, F. (1995). El papel innovador de los/as psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En Fernández Sierra, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar,* 24, 89-110.

Arandia Loroño, M., Alonso-Olea, M., y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación, 352*, 309-329.

Armengol Asparó, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad.* Madrid: La Muralla.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.

b

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Bannan, H. M. (1979). Warrior women: Immigrant mothers in the work of their daughters. *Women's Studies, 6*(6), 165-177.

Barquín Ruíz, J., y Fernández Sierra, J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural.* Málaga: Clave Aynadamar.

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1994). Shatter the glass ceiling: Women may make better managers. *Human Resource Management, 33*(4), 549-560.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo liquido*. Barcelona: Paidós.

Beady, C., y Hansell, S. (1981). Teacher race and expectation for student achievement. *American Educational Reserchер Journal, 18*, 191-201.

Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Bell, D. (1976). The coming of the post-industrial society. *The Educational Forum, 40*(4)

Bellman, H. (1998) Some Reflections on the Practice of Mediation. *Negotiation Journal,* 14 (3). 205-210.

Benito Martín, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Convergencia Con Europa y Cambio En La Universidad: XI Conferencia De Sociología De La Educación.* Santander. 218-219.

Berger, P. y Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école: Rôles de la médiation. *Raisons Éducatives,* 147-162.

Binebine, M. (1999). *La patera*. Madrid: Akal.

Blanco García, N. (2000). Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria. En Rivas Flores, J. (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

Blanco i Felip, P., Jové i Deltell, M., y Franquet i Montufo, B. (2008). En IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Ed.). *La adquisición de competencias, un conocimiento en y para la acción*. Cordoba: Universidad de Cordoba.

Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice*, 4(3), 1-15.

Bleicher, K. (1981). *Organisation - Formen und Modelle* (Organización - Formas y Modelos). Wiesbade.

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales en antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette.

Bodine, R., Crawford, D. y Schrumpf, F. (1994). *Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution*. Lafayette: Research Pr Pub.

Bolman, L. G., y Deal, T. E. (1984). *Modern approaches/o underslanding and managing organizalions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Booth, T. y Ainscow, M (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bordieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Burton, J. y Dukes, F. (1990) *Conflict: Practices in Management, Settlement and Resolution*. New York: St Martins Press.

Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row.

Bush, R. y Folger, J. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.

c

Calvo Buezas, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Revista Aldaba, 29*, 237-251.

Capel, H. (1997). Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova*, 3(1).

Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.

Carrasco, S. (2010). Segregación escolar e inmigración en Cataluña. Aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F. y Carrasco S. (Eds.), *Investigaciones en inmigración y educación en España*. Madrid: CIDE.

Carrera Poncela, A. (2005). *Impuestos de sociedades y atracción de empresas: El caso vasco visto desde Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria.

Carretero Palacios, A., García García, J., Mayor Zaragoza, F., y Morales Moreno, F. (2008). *Tendiendo puentes*. Sevilla: Gráfica Andalusí.

Carrión Martínez, J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.

Casanova, M. A. (1990). *Educación especial: Hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.

Castells Oliván, M. (1994). Hacia la sociedad de la información: Estructura del empleo en los países del G-7 de 1920 a 1990. *Revista Internacional del Trabajo,* 133(1), 5-36.

Castells Oliván, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Castiglioni, M. (1997). *La mediazione linguistico-culturale. principi, strategie, esperienze*. Milán: Franco Angeli.

Castro Moreno, J. (2005). *La investigación del entorno natural: Una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales.* Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

Cavalli Sforza, L. (1993). *Chi siamo. La storia della diversitá umana*. Milano: Mondadori.

Cobb, S. (1997). The domestication of Violence in Mediation. *Law and Society Review*, 31(3), 397-440.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Cohen-Emerique, M. (2003). La mediación intercultural, los mediadores y su formación. En Romotti, F. (Ed.), *Corpi individuali e contesti interculturali.* Turín: L'Harmattan Italia Connessioni.

Colectivo Amani (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata.

Colectivo IOE (2003). La sociedad española y la inmigración extranjera. *Papeles de Economía Española*, 98, 16-31.

Colectivo IOE (2005). La escuela ante la diversidad sociocultural. www.colectivoioe.org Consultado el 18/08/2013.

Comas, M., y Coll, G. (2002). *Política escolar repecte la inmigració. Primer taller civic de ciuttatans pel canvi.* Barcelona: Ciuttatans pel Canvi.

Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Cooper, H. (1988) The structure of knowledge synthesis. *Knowledge in Society*, 1, 104-126.

Corbo Longueira, D. (2008). Educación en Valores y Ciudadanía Democrática. Guía Didáctica. Montevideo: Ediciones de la Plaza.

Coronel Llamas, J. M. (1998). *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cruz del Pino, R., Ruiz París, C., García Montoya, S., y González-Medina, M. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Curle, A. (1995). *Another Way*. Oxford: Jon Carpenter.

d

DECRETO 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el II plan integral para la inmigración en Andalucía 2006-2009, (2006).

Daft, R. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Madrid: Thomson.

Deetz, S. A. y Kersten, A. (1984). Critical models of interpretative research. En Putnam, L. L. y Pacanowsky, M. E. (Eds.), *Communication and*

organizations. an interpretive approach (pp. 27-44). Beverly Hills: Sage Publication.

Del Río, P. Álvarez, A. y Del Río, M (2005) Informe Pigmalión: desarrollo infantil, televisión y educación. Madrid: CNICE y Fundación Infancia y Aprendizaje.

Diez, F. y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós

Díaz-Aguado, M. J. (1995). La violencia en los niños y adolescentes. *Áreas de intervencao e compromissos sociais do psicólogo*. Lisboa: Apport.

Dorow, W. (1982). Unternehmungspolitik.Stuttgart: Kohlammer.

Dugger, J. (2006). *Escucha eficaz: La clave de la comunicación*. Madrid: Fundación Confemeta.

Dusi, P. (2005). La mediazione familiare in prospettiva interculturale. En Portera, A. y Dusi, P. *Gestiones dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Dussel, I., y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: Renovar la apuesta. *El Monitor, 1*, 25-31.

e

Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación, 317*, 31-48.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Escarbajal Frutos, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching Revista Interuniversitaria de Didáctica, 28*(2), 161-179.

Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos

Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid: Ceccam.

f

Favaro, G. (2007). Parole a piú voci. I mediatori linguistico-culturali nella scuola. *Studi Emigrazione*, 165, 155-168.

Feliciano, C., y Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies, 28*(6), 1087-1118.

Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. de inmigrantes a minorías: Temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación, 345*, 15-21.

Fernández Larragueta, S. (2004). La acción psicopedagógica en los Institutos de Educación Secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as. Tesis Doctoral. Almería.

Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de institutos de educación secundaria (IES). *Revista de Educación, 354*, 529-547.

Fernández Larragueta, S y Rodorigo, M. (2010). Psicopedagogía, coordinación interprofesional e innovación en Andalucía: una visión legislativa". Publicada. *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente*. Málaga.

Fernández Larragueta, S y Rodorigo, M. (2011). Coordinación interprofesional para atender al alumnado inmigrante: apuntes de una investigación. En Castillas Mesa, M. T., Solbes Martín, V. y Sánchez Sánchez, M. (Coord.) *Buenas prácticas en educación*

intercultural y mejora de la convivencia. Wolters Kluwer.

Fernández Larragueta, S., y Rodorigo, M. (2012). Study of the coordination and effectiveness of the inter-professional consulting systems for immigrants' educational inclusion in andalusian schools *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 2625-2629.

Fernández Larragueta, S., Rodorigo, M. y Fernández Sierra (2013). La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción. *En-clave Pedagógica*, 13.

Fernández Sánchez, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Aula Intercultural,* 13-33.

Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? no gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía, 243*, 92-97.

Fernández Sierra, J. (2003). *La escuela ante la inmigración: pensamiento y actuación del profesorado andaluz*. Almería: Universidad de Almería.

Fernández Sierra, J. (2005). *Análisis de prácticas educativas en la escuela ante la inmigración*. Almería: Universidad de Almería.

Fernández Sierra, J. (2006). *Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la* escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía. Almería: Universidad de Almería.

Fernández Sierra, J., y Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: El caso de psicopedagogía y la convergencia europea. *Estudios Sobre Educación, 11*, 45-62.

Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1*, 41-60.

Fiorucci, M. (2007). La formazione dei mediatori: indicazioni e proposte. *Studi Emigrazione*, 165, 107-113.

Flusty, S. (1997). Building paranoia. En N. Elin (Ed.), *Architecture of fear*. New York: Princeton Architectural Press.

Folger, J. y Jones, T. (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales.* Barcelona Paidós.

Fonseca Ruíz, J. G. (2003). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.* Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

Fornet-Betancourt, R. (2003). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Brocar*, 27, 261-274.

Franzé Mudaró, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación, 345*, 111-133.

Frase, E. (1987). *Grundlagen der Organisation* (Fundamentos de la Organización). 3ª ed. Wiesbaden.

Fuchs y Fuchs (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.

Fullan, M. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership,* 49 (5), 19-22.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikiriki.

g

Gairín Sallán, J. (Ed.). (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.

García Castaño, F., R Pulido Moyano, R., y Montes del Castillo, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación, 302*, 84-110.

García Castaño, J., Pulido Moyano, R., y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el

concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación, 13*, 223-256.

García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación, 318*, 175-187.

García Castaño, F. y Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia,* 4.

García, F. J., y Granados, A. (2000). ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Currículo, 14*, 9-27.

García-Longoria Serrano, M. y Sánchez Urios, A. (2004). La mediación familiar como forma de respuesta a los conflictos familiares. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 261-268.

Garreta Bochaca (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

Geertz, C. (1995). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropológo*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K.J. (1992). Toward a postmodern psychology. En Kvale, S. (Ed.), *Psychology and postmodernism*, 17-30. London: Sage.

Gergen, K. J. (1998). Therapeutic Challenges of Multi-Being. *Journal of Family Therapy,* 30 (4), 335-350.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidos.

Giménez Montiel, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32.

Giménez Romero, C. (1994). V*ariables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social. Memoria de investigación. Informe de investigación. Financiada por el CIDE/MEC.* Universidad Autónoma de Madrid.

Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-159.

Giménez Romero, C. (1999). La mediación social en contextos de inmigración. *Aula Intercultural.*

Giménez Romero, C. (2002). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10, 59-110.

Giménez Romero, C. (2002). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. En García Castaño F. J. y Muriel López, C. (eds.). La inmigración en España: contextos y alternativas. *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España* (ponencias). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Giménez Romero, C. (2007). ¿Cómo hemos llegado y por qué estamos aquí? sobre las etapas, retos, oportunidades y riesgos de la mediación intercultural. *Asociación de Enseñantes Con Gitanos, 29*, 6-18.

Giménez Romero, C. (2012). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. R*evista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 29, 18-35.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán (2008) El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giró, J. (1998). La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunicativa. En *Educación Social*, 8, 18-28.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giusti, M. (2005). *L'educazione ìnterculturale nella scuola di base.* Milano: RCS/La Nuova Italia.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Goleman, D. (1977). *The Varieties of the Meditative Experience*. Irvington Publishers.

Goodson, I., y Ball, S. (1985). *Defining the curriculum*. New York: Falmer Press.

Gordon, M. (1964). The nature of assimilation. *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.

Goor, M. (1994). Collaboration enchances education for all students. *Advances in Special Education*, 8, 33-51.

Goudenough, W. (1971). *Culture Language and Society*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Modular Publications.

Greco, S., y Vecchi, S. (2005). La formación de mediadores. La relación entre teoría y práctica en el aula. *Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, 14.

Gresham, F. M. (2002). Los errores de la corriente de integración: El caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 173-192.

Grossman, P. L., y Stodolsky, S. A. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of Research in Education*, 20, 179-22.

Grupo Triangulo (2007). *Documento Base I Encuentro Estatal de Mediadores-as Interculturales*. Valencia.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation. improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Guidetti, B. (2008). *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*. Milano: FrancoAngeli.

Guskey, T. R. (1994). Results oriented professional development: In Search of an optimal mix of effective practices. *Journal of StaffDevelopnzent, 15*(4), 42-50.

h

Habermas, J. (1971). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Hao, L., y Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education, 71*(3), 175-198.

Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (1998). *Repensar la educación para los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Heiddeger, M. (1971). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in International Education, 1*, 19-32.

Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. *Revista de Ciencia de la Educació*, 338, 73-83.

Horno Goicochea, M. (2004). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas

docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.

Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique

i

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.

Imbernón Muñoz, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado.* Barcelona: Graó.

j

Jimenez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y curriculum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: MCEP.

Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, S. (1990). *Teachers at work. Achieving success in our schools.* New York: Basic Books.

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

k

Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama

Kossen, S. (1992). *La venta creativa*. Madrid: Díaz de Santo

Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y educación*. Costa Rica: EUNED.

1

Lanall, F. (2006). La escuela que necesitamos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3).

Lapassade, G. (1972). *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* Barcelona: Gedisa.

Latouche, S. (2011). *La hora del decrecimiento*. Madrid: Octaedro.

Lavié Martínez, (2009) El liderazgo a debate. Nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. En Sánchez Moreno, M. *Mujeres dirigentes en la universidad: las texturas del liderazgo*. Zarazoga: Prensas Universitarias de Zaragoza

Lederach, J. (1997) *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.

Lederach, J. (2000). Revolutionaries' and 'Resolutionaries', In Pursuit of Dialogue. En Schrock- Shenk, C. (eds). *Mediation and Facilitation Training Manual: Foundations and Skills for Constructive Conflict Transformation*. Akron, Pa.: Mennonite Conciliation Semce.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.

Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama.

Little, J. (1990). The persistance of privacy: Authonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Llevot Calvet, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 151-164.

Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. Revista Internacional de Sociología [en línea],manuscrito aceptado. doi:10.3989/ris.2012.09.07

Lluch I Balanguer, X., y Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

López Díaz, C. (2010). Relaciones sociales en la escuela. *Innovación y Experiencias, 37*.

López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Lorenzo, F., y Caireta Sampere, M. (2008). La mediación: Caja de herramientas ante el conflicto social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada,* 148.

Lyotard, J. (2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

m

Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

Malgesini Rey, G., y Giménez Romero, C. (2000). *Interculturalidad. Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: MEC.

Malik Liévano y Herraz Ramos (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.

Malinowski, M. (1993). El grupo y el individuo en el análisis funcional. Bohannan y Glazer (comp.). *Antropología: lecturas*, 284-303. Madrid: McGrawn-Hill.

Mandel, E. (1972). *Le troisième age du capitalisme*. Paris: Les Editions de la Passion.

Margalef, L., y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63*(22), 47-62.

Martín Bris, M. (2008). La autonomía y participación en los centros escolares. En López Martínez, J. *La autonomía*

de los centros escolares. Madrid: MEPSYD.

Martín Gutiérrez, A. y Morales Lozano, J. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Revista Apertura*, 5(1).

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1997). Incardinación de la orientación escolar en la Organización del Centro Educativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8(14), 231-248.

Martín Moreno Cerrillo, Q. (1999). Interprofesionalidad colaborativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 69-84.

Martínez Bonafé, J. (1998). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en La Escuela, 6*, 41-50.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez de Murguía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos: Una guía introductoria*. México: Paidós.

Milan, G. (2006). La relazione ospitale. En Portera, A. (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini Scientifica.

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6* (1-2).

Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.

Morente Mejías, F. (2010). *La mediación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Dykinson.

Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación, 327*, 395-414.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Mortari, L. (2010). *Cultura della ricerca e pedagogia. prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Muntaner Guasp, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de profesorado*, 4 (1), 27-45.

Munuera Gómez, (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 7(1-2), 85-106.

Murillo Estepa, P. (2001). *El Aprendizaje del Profesorado y los Procesos de Cambio*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.

Murillo, P. Gandul, Mª y Pérez Llorente, M. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En Parrilla Latas, A. *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

Murillo Estepa, P., y Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión

de los centros educativos. *Revista de Educación, 350*, 375-399.

n

Navarro Perales, M. (2001). La cultura escolar: de la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración. *Bordón*, 53(2), 251-268.

o

Olivé, L. (1996). Racionalidad y autenticidad: Desafíos para la educación. En Ibarra, M. (Ed.), *La educación ante los retos del cambio.* Zacatecas: Secretaría de Educación y Cultura.

ORDEN de 15 de abril de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a entidades públicas, asociaciones del alumnado y de padres y madres del alumnado y otras entidades privadas en materia de equidad, participación, voluntariado, coeducación, mediación intercultural y absentismo escolar en Andalucía, y se efectúa su convocatoria para el curso 2011/2012.

Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: Reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación, 339*, 563-594.

Ortiz Cobo, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 41*

Ortiz González, M. y Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 1, 27-39.

p

Pere Pujolas, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía, 317*, 84-87.

Perelló Scherdel, C. (1998). La figura de la mediación en los conflictos interpersonales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa, 8*, 67-77.

Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., y Angulo Rasco, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (coord.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Crespo (2002). *Una experiencia de mediación comunitaria en el ámbito de las migraciones*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid. El Servicio de Mediación Social Intercultural. Imprenta Municipal del Ayuntamiento de Madrid.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Pfeffer, J. (1982). *Organizatians and arganizatian theary*. Bastan: Pitman Pub.

Pizarro Shütz, C. (2010). Institucionalización de la mediación: Una formación pendiente. *El Boyaldía*

Plog, F. y Bates, D. (1980). *Cultural Antropology*. Alfred A. Kpnof.

Portera, A. (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini Scientifica.

Provasal, D. (2002). Etnologues "sur le tas" o la etnología de expresión francesa en el Magreb. En Ramírez, A. y López García, B. (Eds.), *Antropología y antropólogos en marruecos. Homenaje a David M. Hard* (pp. 171-185). Barcelona: Bellaterra.

Popkewitz, T. (1985) A comparative perspective on American teacher education: Being a stranger in one's native land. *Journal of Teacher Education* 36(5), 2-10.

Provansal, D. (2002). Etnologues "sur le tas" o la etnología de expresión francesa en el Magreb». En Ramírez y López García (eds.). *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David M. Hard*, Barcelona: Bellaterra.

Puga, C., Peshard, J., y Castro, T. (1999). *Hacia la sociología*. México: Longamar.

Pugliese, A. (1999). *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Barcelona: Paidós.

Pulido Moyano, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En Fernández García, T. y García Molina, J. (Eds.), *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 19-35). Madrid: Alianza.

Pulido Moyano, R. (2007). Otros pueblos, otras religiones, otras identidades. En Besalú Costa, X. (Ed.), *Educar en sociedades pluriculturales* (pp. 29-50). Madrid: La Ley. Grupo Wolters Kluwer.

Pulido Moyano, R. (2008). Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo. En Bañon Hernández, A. y Forneles Alcaraz, J. (Eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (pp. 515-526). Cádiz: Tercera Prensa.

q

Quareshi Burckhardt, A. y Collazos, F. (2005). El modelo americano de competencia cultural psicoterapéutica y su aplicabilidad en nuestro medio. *Papeles Psicólogo*, 27.

Quareshi Burckhardt, A., Wara Revollo, H., Collazos, F., Visiers Würth, C.y El Harrak, J. (2009). La mediación intercultural sociosanitaria: implicaciones y retos. *Norte de Salud Mental*, 35, 56-66.

r

Ramos López, M. (2011). *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia: PUV.

Read, B. (2011). Britney, Beyoncé, and me – primary school girls' role models and constructions of the 'popular' girl. *Gender and Education, 39*(1), 1-13.

Recio, T., y Rico, L. (2005, 24.01.2005). .El informe PISA 2003 y las matemáticas. *El País*

Regil Amorena, M. (2004). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos.* http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25301.pdf

Reyes Rodríguez, Y., & Castellanos Monteagudo, J. (2010). Dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño profesional de docentes en formación inicial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 17*(2).

Richarte Vidal, I. y Die Olmos, L. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación Social*, 148, 133-155.

Rico Romero, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, 8*(1)

Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós

Rodorigo, M. y Fernández Sierra, J. (2013). Tarek en la escuela calé: un niño árabe en un centro singular (caso 2). En Fernández Sierra, J. (coord.). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Rojas Mullor, M. (2011). España después de la gran inmigración. Balance y perspectivas. Revista en línea consultado el 20 de julio de 2013. http://www.funciva.org/uploads/ficheros_documentos/1295951654_m_rojas.pdf

Rojas Ruiz, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Revista Aldaba, 29*, 71-89.

Rosenholtz, S. (1988). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.

S

Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira Editores.

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.

San Fabián Maroto, J. L. (2006). La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa, 3*, 6-10.

Sánchez Blanco, C. (1998). ¡Animarles a colaborar!, pero ¿Cómo? Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la Educación Infantil. *Revista Kikirikí Cooperación Educativa*, 50, 10-15.

Sánchez Elías, M. (2005). Mediación intercultural: Formación y praxis de convivencia. La experiencia de Sevilla acoge. *Cuadernos IAPH,* 182-197.

San Fabián Maroto (2008). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. Enhttp://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_3/lacoordinaciondocente.htm. Recuperado el 25 de febrero de 2011.

Santelli, L. (2005). Incontro tra culture, tra paure, incertezze e nuovi orientamenti. En Portera, A. y Dusi, P: *Gestiones dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (2003). *La flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Sarrado, J. Riera, J. y Boqué, M. (2000). Vers el sentit pedagògic de la medicació. *Aloma*, 6, 90-108.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership. Third edition.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* Londres: Temple Smith.

Sergiovanni, T. J. (1984). Developing a relevant theory of administration. En Sergiovanni, T. J. y Corbally, J. E. (Eds.), *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press.

Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Siskin, L. (1990). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.

Six, J. (1990). *Le temps des médiateurs*. París: Éditions du Seuil.

Six, J. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.

Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional: Impacto de las emociones*. Madrid: Thomson Learning.

Stainback, S., y Staninback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo el curriculum*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suares, M. (1997). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.

Suarez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.

t

Tadeu da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tascón Trujillo, C. (1998). La calidad en los centros educativos desde la cooperación y trabajo en equipo del profesorado. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de La Educación, 1*, 215-226.

Taylor, S. G., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Thébaud, F., y Nash, M. (1993). *La historia de las mujeres. El siglo XX.* Madrid: Taurus.

Téllez Muñoz, J. (2008). *Educación intercultural: miradas multidisciplinares.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Thiessen, (1992). Classroo-based Teacher Development. En Hargreaves, A. y Fullan, M. (eds.). *Understanding teacher development.* London: Cassell Villiers House.

Thompson, E. P. (2002). *Obra Esencial*. Barcelona: Crítica.

Tillema, H., y Kremer-Hayon, L. (2002). Practicing what we preach. Teacher educators' dilemas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison". *Teaching and Teacher Education, 18*(5), 593-603.

Torrego, J. C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.

Torrego Egido, L. y López Pastor, V. (1999). La didáctica y la democracia: algunas cuestiones en la calidad del trabajo docente en la Universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1),

Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía, 217*, 60-67.

Torres Santomé, J. (1998). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación, 345*, 83-110.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. el caballo de Troya de la cultura escolar.* . Madrid: Morata.

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Herder. Barcelona

Tubino, F. (2004). La impostergable alteridad: Del conflicto a la convivencia intercultural. En Castro-Lucic, M. (Ed.), *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho.* Santiago: Universidad de Chile.

Tyler, A. (1995). The construction of cross-cultural miscommunication: Conflicts in perception, negotiation, and enactment of participant role and

status. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 129-152.

u

Ury, W. (2000). Alcanzar la paz. Diez caminos por resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Buenos Aires: Paidós.

v

Valle Muñoz, F. (2012). La incidencia de la reforma laboral de 2012 en la clasificación profesional y en la movilidad funcional. *Revista de derecho social*, 60, 33-58.

Vallejo, R., García García, M., & Cotrina García, M. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. el caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva, 2*(1), 11-28.

Vallejos Cupuerán, J. (2013). *Factores de riesgos psicosociales que afectan al rendimiento del personal de producción de la empresa Javier Diez comunicación visual.* Quito: UCE.

Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: Entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural. *Praxis, 11*, 84-94.

w

Walker, R. (1983). La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Docrell,

W. y Hamilton, D. (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* . Madrid: Narcea.

West, M., y Ainscow, M. (1991). *Managing school development: A practical guide*. London: Fulton.

Z

Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 113-127.

Zion, M., y Slezak, M. (2005). It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. Teaching and Teacher Education, 21(7), 875-894.