



CONFLICTOS CULTURALES Y MEDIACIÓN: EL EJEMPLO DE CATALUÑA

NÚRIA LLEVOT CALVET (*)

RESUMEN. En Cataluña, en los últimos años, ha ido proliferando una serie de «profesionales» que realizan, con más o menos adecuación a la definición teórica de mediador intercultural, dicha función. Concretamente, los mediadores interculturales intervienen en cuestiones como la participación de los padres de origen minoritario en los centros escolares; la adaptación del currículum a la diversidad cultural; la negociación de conflictos «culturales» (la carne de cerdo en el comedor escolar, el uso del pañuelo...); la desescolarización; absentismo y abandono escolar de los alumnos durante el período de la escolarización obligatoria; la traducción lingüística y la interpretación sociocultural, etc. La experiencia adquirida¹ nos indica de forma clara cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces.

ABSTRACT. In Catalonia, in the last few years we have witnessed a proliferation of «professionals» who perform intercultural mediation functions, regardless of the degree in which they fulfil the theoretical definition of an intercultural mediator. Specifically, intercultural mediators take part in issues such as the participation of minority countries in schools; the adaptation of the curriculum to cultural diversity; the negotiation of «cultural» conflicts (pork in school lunchrooms, the use of headscarves, etc.); leaving school; absence from school and dropouts during the compulsory schooling period; linguistic translation and socio-cultural interpretation, etc. The experience we have acquired clearly indicates what the most frequent problems are and the solutions that have proven to be most efficient.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la mediación lingüística y la mediación cultural se han convertido en un ejercicio cada vez más presente y utilizado en servicios e instituciones educativas; como se acostumbra a decir popular-

mente, la práctica va por delante de la teoría y en este caso es muy cierto. La intervención de terceros entre partes etnoculturalmente diferenciadas, aunque nos pueda parecer un fenómeno novedoso, en realidad viene de antiguo, tanto como los mismos contactos culturales y las relaciones

(*) Universidad de Lérida.

(1) Así pues, el trabajo empírico ha consistido en 27 entrevistas en profundidad a mediadores que trabajaban, de forma parcial o total, en las instituciones educativas de Cataluña.

interétnicas. Es decir, allí donde se han relacionado personas y grupos con idiomas, creencias, costumbres, códigos culturales, etc. heterogéneos ha surgido la necesidad del intérprete lingüístico o traductor y la oportunidad de mediar entre las partes para resolver los malentendidos y conflictos. A pesar de este bagaje, dicha práctica se manifiesta llena de interrogantes y, sin embargo, no se está produciendo paralelamente una reflexión y clarificación de su funcionamiento. Por ello, nos pareció que nos hallamos en un momento adecuado para examinarla, ya que en España se están produciendo diversas iniciativas sociales e institucionales de actuación de mediadores, casi siempre en relación con las situaciones de precariedad o marginación de grupos etnoculturales diferentes.

Partiendo de la idea de que la mediación intercultural es una modalidad o variante de la mediación social, el principal motivo tiene que ver con los desafíos de las migraciones internacionales y la configuración y reconfiguración de las nuevas y «viejas» comunidades y grupos étnicos (Giménez, 2001). Nos encontramos ante un ámbito extremadamente particular en tanto que introduce la variable cultural, esto es, un conjunto de factores étnicos, lingüísticos, religiosos, etc. que afectarán profundamente la relación entre las partes involucradas, su percepción del conflicto, sus salidas, la comunicación o incomunicación entre ellas y la figura del mediador².

Podríamos decir que la interculturalidad tiene un aspecto aplicado en el desarrollo de la mediación cultural: el contacto entre personas portadoras de culturas diferentes puede ocasionar conflictos, incomprensiones... por razón del desconocimiento mutuo, la ausencia de respeto y otras actitudes relacionadas con la intolerancia. La mediación intercultural, entendida como un elemento importante de la

integración, interviene en diversos niveles: en la toma de conciencia por parte de las minorías étnicas de los valores y de las costumbres del país de acogida, en la prevención o solución de los conflictos provocados por las diferencias culturales, así como también en la modificación de las actitudes de los agentes de la sociedad mayoritaria, que constantemente se ven obligados a cuestionar y reformular su práctica por la presencia de colectivos minoritarios. Los mediadores interculturales son, por definición, expertos en más de una cultura que pueden intervenir para suplir las carencias del conocimiento mutuo y facilitar así la comunicación, el intercambio y prevenir el conflicto. El mediador cultural puede abrir puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes (Carbonell, 2000).

Centrándolo en el ámbito educativo, el término «mediación» entre familias minoritarias e instituciones escolares conlleva tres significados y tres tipos de figuras mediadoras (Cohen-Emérique, 1989): en primera instancia evoca a la figura intermediaria y de enlace en situaciones en que, más que conflicto, lo que hay es dificultad de comunicación (la tercera persona es, pues, la que restablece la comunicación); la segunda definición hace referencia a una intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar, a las personas o las partes, por tanto, existe una situación previa de conflicto, por oposición o antagonismo, que provoca que la intervención de un tercero sea absolutamente necesaria; por último, y en tercer lugar, la mediación es entendida como un proceso creador por el cual se pasa de un estado inicial a un cambio, que implica una transformación, es decir, un proceso dinámico activo, comparable a un catalizador.

En este contexto, la formulación de nuestro punto de partida era que en una

(2) A pesar de que no nos detendremos en ello consideramos interesante la lectura de: Diputació de Barcelona (2000) y Comas (2000).

sociedad como la catalana, en que la diversidad cultural es cada vez más evidente y los discursos, aunque no la mayoría de las prácticas, se dirigen hacia lo que se ha denominado educación intercultural (ver Departament d'Ensenyament, 1996; Garreta, 2003), se deben buscar estrategias para superar algunos de los problemas con los que nos encontramos. Una posible forma de intervenir bidireccionalmente es utilizar los mediadores interculturales, fórmula que en otros países se ha utilizado con éxito y que ha comportado un avance en las relaciones interculturales (ver Mc Andrew y Hardy, 1992; Hohl, 1996; Jordán, 1998; Levot, 2002). En Cataluña estas figuras las hemos podido ver nacer en el seno de las comunidades minoritarias que, con la experiencia y el conocimiento que tienen de la cultura a la que pertenecen, les otorgan este papel.

La experiencia adquirida por los mediadores interculturales, a lo largo de estos últimos años, en la escolarización e integración social de los alumnos minoritarios de Cataluña nos indica de forma clara cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces para resolverlos. En éstos y en los mediadores nos hemos centrado³.

Teniendo el referente de otros contextos, en Cataluña observamos que los media-

dores interculturales que realizan, con mayor o menor frecuencia, intervención son gitanos o inmigrantes extracomunitarios como veremos, de unos orígenes concretos. Es decir, se trata de minorías que se hallan en situación de inferioridad o de marginación, ya sea por discriminación jurídica, inseguridad en el estatus de residente, no acceso a la ciudadanía, falta de derechos políticos y sociales, impedimentos a la movilidad social y económica, discriminación étnica, etc. Cuando se habla de población inmigrada extracomunitaria se trata de un conjunto plural y heterogéneo, en el que el origen nacional o cultural es importante por lo que implica a nivel de posibilidades de regularización, integración... De hecho, no aparecen, entre los mediadores, inmigrantes comunitarios que, en número creciente, residen en las comarcas catalanas, ya que esta nueva comunidad está formada básicamente por profesionales liberales y jubilados y, por lo que parece, dada su mejor situación social, económica, etc., no les es necesario. Específicamente, en Cataluña están interviniendo cinco mediadores gitanos y veintidós mediadores de origen inmigrante. Entre los últimos, el continente más representado es el africano y dentro de éste son más numerosos los marroquíes. En conjunto, de mayor a menor número, encontramos: 13 marroquíes (2 de la llamada «segunda generación»⁴), 3 senegaleses, 2

(3) El trabajo que presentamos, además de ser teórico, tiene una parte empírica consistente en el uso de metodología cualitativa: concretamente, se utilizó la entrevista en profundidad que nos permitió materializar los objetivos que nos dirigían. Así, un primer paso fue el diseño del guión de la entrevista según nuestros objetivos e intereses, posteriormente procedimos a la selección de los primeros informantes, pensando utilizar la estrategia de muestreo teórico. Siguiendo esta técnica se contactó inicialmente con los representantes de las asociaciones de inmigrantes y de gitanos que intervenían en las instituciones educativas o que al menos parte de su intervención fuera en este campo para detectar mediadores en ejercicio. A pesar de la idea previa de establecimiento de una muestra, finalmente, se tomó la decisión de entrevistarlos a todos ya que no hallamos un número excesivo, además llegamos al llamado punto de saturación, pues los discursos se iban repitiendo. Hay que decir que, a pesar de los esfuerzos que seguíamos realizando hasta telefónicamente llamando a escuelas, consejos comarcales... así como siguiendo con la estrategia de bola de nieve, no encontramos más mediadores que actuasen en Cataluña, total o parcialmente, en el campo educativo. Obtenidas las entrevistas y transcritas posteriormente se procedió a realizar el análisis de contenido.

(4) Entendiendo como tal la descendencia de familias de origen inmigrante. Este término ha sido cuestionado por diversos autores (Alegre y Herrera, 2000; Moreras, 2001; Sepa, 1993; entre otros) porque connota una línea de continuidad cultural y de clase entre padres e hijos y que puede contribuir a estigmatizar desde el nacimiento a los que nacieron de unos padres que un día fueron inmigrantes aunque algunos ya han nacido en Cata-

gambianos y 2 argelinos. De otros continentes hallamos: 1 de Brasil (América del Sur) y 1 de China (Asia). Si, como dijimos, la muestra estudio es el total de los mediadores detectados podemos decir que en este momento, con muy poco margen de error, los que actúan en Cataluña son 22. Eso sí, detectamos el incremento más que el retroceso del número.

EL PAPEL DE LOS MEDIADORES INTERCULTURALES EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La mediación intercultural puede ser entendida como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones de multiculturalidad, orientada a la consecución del reconocimiento del otro y la aproximación de las partes; la comunicación y la comprensión mutua; el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia; la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez, 2001). Como podemos ver se le otorga un amplio abanico de posibilidades: traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, progenitores y organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación entre la comunidad educativa; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; trabajar en proyectos para incentivar la participación de las familias en la escuela y ayudar a los alumnos a integrarse armoniosamente, entre otras. Al mismo tiempo encontramos que hay también ciertos condicionantes y limitaciones que se deben

tener bien presentes: la subordinación a las necesidades y exigencias de las instituciones que deciden si renuevan la contratación o no; la limitación de su participación convirtiéndolos en instrumentales para resolver problemas de funcionamiento sin abordar tan sólo periféricamente la resolución del verdadero problema, etc. (Llevot, 2002).

Como diversos autores han constatado, en el ámbito educativo existe una serie de cuestiones en que se manifiesta el citado desajuste en situaciones multiculturales. Como expone J. Hohl (1996), las dificultades de comunicación nacen de la existencia de barreras, unas más evidentes que otras, en las relaciones interculturales. Las barreras se pueden agrupar bajo cuatro etiquetas: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Para concretar una, J. Sarramona (1998) considera la participación de los padres en los centros educativos una de las cuestiones que se deben tener muy presentes. En realidad, ha despertado el interés, reiteradamente manifestado desde diferentes instancias, de la administración y de las asociaciones de madres y padres. No obstante, la participación, en general, es baja (Fernández Enguita, 1995), y más aún cuando los colectivos minoritarios en riesgo de marginación social y cultural deben enfrentarse a situaciones que los alejan más, si cabe, de la escuela. Así, además de lo dicho, con la intención de aproximar las «partes» y resolver los desajustes que van apareciendo, ha surgido la figura «profesional» que, con diferentes nombres y grados de implicación, se dedica a la mediación intercultural en las instituciones educativas, sobre todo escolares.

La experiencia obtenida a lo largo de estos últimos años en la escolarización e integración social de los alumnos en riesgo de marginación sociocultural, así como las

luña. Como se hace en otros contextos, sería más adecuado referirnos a ellos como de origen inmigrante, aunque nos hemos decantado por «segunda generación» pero utilizando el término entre comillas.

investigaciones realizadas, nos indican cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces. Hasta ahora, el modelo de intervención predominante para resolver desajustes y conflictos ha pivotado sobre el voluntariado, la buena voluntad de algunos profesionales, la iniciativa personal y colectiva de algunas personas de las minorías y la presencia de asociaciones y entidades no gubernamentales. En general, se han dado intervenciones puntuales cuando la comunicación ha sido casi imposible o el conflicto ya se ha producido. Se tiende a pensar que los problemas de comunicación son tan sólo lingüísticos, que pueden resolverse con ayuda de traductores, pero a menudo lo que se necesita son «intérpretes culturales», que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Éste sería el sentido que se daría a la mediación intercultural, la tarea de facilitar el acceso y la comprensión de las funciones y el funcionamiento de las instituciones educativas a los profesionales de la educación, la causa de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. Las tareas de mediación, sean o no espontáneas, buscan caracterizarse por su tarea de descodificación y comprensión de los contextos culturales que se interrelacionan.

En la actualidad, esta figura es insistentemente reclamada por la comunidad educativa, que la considera necesaria tanto para facilitar el diálogo, la negociación y la convivencia, como por su potencial formativo (ver Garreta, 2002). Y, a pesar de ello,

desde la Administración educativa no se potencia directamente, se hace, como veremos, de *facto*.

LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CATALANA, LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

El análisis de las funciones para las que la administración educativa contrata a los mediadores inmigrantes nos puede llevar sobre la pista del motivo por el que, aunque deberían ir más allá, son vistos exclusivamente como un recurso para superar las barreras lingüísticas. Desde el curso 1997/1998 el *Departament d'Ensenyament* inicia una experiencia piloto en Cataluña que consiste en la organización de un servicio de traducción dirigido a las familias recién llegadas que desconocen las lenguas oficiales de Cataluña y tienen hijos en edad de escolarización obligatoria. Así, cada curso, la administración contacta con asociaciones y/o entidades minoritarias para que, en caso necesario, atiendan necesidades puntuales de traducción oral y escrita (principalmente en lenguas minoritarias⁵). En estos casos, contrata⁶ traductores lingüísticos de las asociaciones sólo para dos momentos considerados clave, pero no suficientes, de intervención: en la preinscripción y en la campaña de matriculación de los alumnos recién llegados.

El protocolo de intervención que establece el *Departament* para la preinscripción de los alumnos y las familias recién llegadas con desconocimiento de las lenguas oficiales de Cataluña es que la institución escolar, a partir del listado que ofrece

(5) Actualmente dispone de un servicio de árabe, francés, inglés, bereber, tamazirt, alemán, portugués, armenio, polaco, urdo, filipino, tagalo, checo, eslovaco, búlgaro, ruso, chino, italiano, fulu, wolof, soningen, rifeño, inhala, mandinga bombara y dioula para las instituciones escolares.

(6) Anualmente se realiza una sesión con todas las asociaciones para resolver aspectos que puedan haber surgido y facilitarles nuevas informaciones. Por cada actuación se cobra poco más de 33 euros, aparte de los desplazamientos que debe hacer el mediador. La mayoría de los entrevistados se quejan de que sólo los llaman puntualmente y de forma esporádica, por lo que no pueden vivir sólo de ello.

anualmente la administración educativa de asociaciones y/o personas colaboradoras, se pone en contacto directamente con el mediador. Posteriormente, la institución contacta con la familia, tramitando la solicitud por Inspección –que realiza un análisis de la situación de la familia y del alumno y decide si es ésta la institución escolar de incorporación. Si la respuesta es afirmativa (conforme necesitan la ayuda de un traductor), se realiza una entrevista a todos los implicados con la ayuda del intérprete lingüístico. En esta reunión un representante del equipo directivo explica a los padres y al alumno, con la presencia y ayuda del traductor y de un miembro del Programa de Educación Compensatoria (si se considera necesario), las pautas y normas del centro, la oferta de programas y servicios educativos y los trámites necesarios para formalizar la matrícula. Esto forma parte del proceso de acogida del alumno y su familia, que se completa cuando se le muestra el centro, la clase y se le presenta al resto de alumnos del grupo.

Hay que añadir que solamente en casos muy particulares el traductor interviene más de tres veces para una misma familia. El traductor en principio no interviene más, salvo que se considere necesaria esta actuación por la dirección de la institución y cuente con el consentimiento de la inspección y/o de los programas y servicios educativos.

Si ésta es la situación en la que trabajan estos «mediadores», la necesidad de rentabilizar el diploma de mediador, los cursos y, en general, la formación de mediadores está creciendo notablemente (ver Llevot, 2002) ha comportado que algunos inmigrantes hayan presentado el currículum y mantenido entrevistas con los técnicos del *Departament* para colaborar, puntualmente, como traductores e intérpretes en la

escolarización de los alumnos del propio colectivo. Esta modalidad de «mediación», si se puede llamar así, consiste únicamente en el dominio de la lengua autóctona y de la lengua de origen para poder realizar la traducción simultánea del mensaje (oral y/o escrito), en el caso que existan dificultades de comprensión lingüística por parte de los interesados. En algunos casos, se necesita una traducción al pie de la letra, del árabe al catalán o al revés, del catalán al árabe; del bereber al catalán, etc. Además, como apoyo, cada año desde el *Departament d'Ensenyament* se editan unos trípticos⁷ informativos en diferentes lenguas (catalán, castellano, francés, inglés, árabe y chino) dirigidos también a estas familias para facilitarles orientaciones y asesoramiento sobre el sistema educativo, la obligatoriedad de la asistencia a clase y los objetivos de la enseñanza.

Aun reconociendo que esta función es necesaria y a la vez una de las demandas más frecuentes por parte de los docentes, algunos de nuestros entrevistados se han mostrado reticentes. Menosprecian esta iniciativa a partir de su propia experiencia y de los resultados obtenidos en el seno de las instituciones escolares. Sus argumentos van desde: el desconocimiento o la falta de utilización de este servicio por gran parte de las instituciones escolares; el cambio continuo de traductores; el padecimiento y excesiva preocupación de la administración por la lengua catalana en detrimento del choque cultural; las limitaciones que comporta la traducción lingüística; hasta la existencia de miedos y recelos desde la comunidad minoritaria hacia este intruso; y el desplazamiento de la responsabilidad de los tutores hacia los mediadores. Detallando más las respuestas dadas, hallamos los siguientes razonamientos:

(7) Estos folletos se distribuyen a través de las delegaciones territoriales, centros educativos, servicios pedagógicos, organizaciones y colectivos de inmigrantes, ayuntamientos, subdelegaciones del gobierno, consulados, etc.

- Respecto a la situación presente y la posibilidad de contratar un traductor, ponen de manifiesto el desconocimiento existente entre las instituciones escolares de la posibilidad que les brinda la administración. Además, cuando la conocen la encuentran problemática (se debe solicitar con mucha antelación, coincidir fechas y horas de todos los implicados para la entrevista, convocar a la familia, etc.).
- Respecto a la práctica cotidiana, por ejemplo en las entrevistas con los padres, comentan que no siempre aparece la familia cuando es citada, por lo que el traductor tiene que acudir en varias ocasiones, provocando, en ocasiones, el cambio de persona y dificultando más la comunicación que debe establecerse.
- Respecto a lo que creen debería hacerse, critican el excesivo planteamiento lingüístico al haberse definido su papel en el proceso de integración de los inmigrantes en el sistema educativo obviando las fricciones culturales que conlleva.

«(...) esto supongo que va ligado con la idea que tienen... la mayor parte de los responsables del *Departament* de que el único problema es la lengua y en cuanto los niños y las niñas ya saben hablar catalán, pues, ya está todo arreglado [...] entonces comienzan los grandes problemas, la lengua es uno de los problemas, yo pienso que no es el único ni el primero, entonces consecuentes con ello, pues, hablan de traductores porque el único problema que tiene la familia urdú es que no se la entiende, pero lo demás, el choque cultural que representa, ¡esto ya se arreglará solo!».

Además, a menudo, la traducción no se puede limitar al discurso literal, sino que debe ir más allá, y convertirse en una interpretación cultural de lo que significan las palabras en un entorno y una cultura específicos.

- También cuestiones a resolver son los miedos y los recelos de las comunidades minoritarias hacia una tercera persona que les es totalmente desconocida y ven en ella un peligro, sobre todo por la confidencialidad de algunos datos personales. Debido a estas dificultades, algunos centros escolares aprovechan a los alumnos que llevan tiempo en la sociedad de acogida y tienen un buen nivel de comprensión del idioma para que traduzcan, o bien, en otras ocasiones, este papel lo realizan parientes o amigos que les acompañan.

«[...] porque con la hermana, con la parenta, con no se quién existe mucha más confianza que con un tío que viene de fuera, que no sabemos quién es, que habla su lengua pero a lo mejor resulta ser un enviado del Consulado... historia rara, ¿no? quiero decir que también el problema del recelo, a veces, si no conocen el mediador ¿qué traduce éste? ¿Qué dice de mí ahora? ¡Yo no lo entiendo! ¿O no? En cambio, si es un familiar, si es alguien de cerca, parece que la cosa tiene menos... ésta es otra cuestión a valorar de los mediadores: hasta qué punto determinadas situaciones de intimidad la gente no se siente muy... sobre todo si tienen alguien más de la familia que podría realizar este papel...».

- Es decir, el colectivo minoritario no utiliza la mediación «profesional», sino la mediación natural (amiga, vecina, hijo, etc.), que en pocas ocasiones coincide con la persona que también trabaja para la administración, ya que genera más confianza. Aunque también hallamos casos que se manifiestan al contrario pues no quieren que personas cercanas se enteren de «sus cosas».
- Por otro lado, también se han utilizado mal los intérpretes por parte de los docentes ya que, siguiendo las orientaciones de la administración

educativa, éstos podían colaborar en la traducción de los informes (en primaria) o las notas (en secundaria) de final de curso de los alumnos inmigrantes. Este hecho ha provocado que, en ocasiones, se descargue el profesorado de su tarea, haciendo que los traductores asuman el papel de explicar e interpretar los resultados a la familia, haciendo de mensajeros... Estas intervenciones se realizan a menudo bajo la presión de la necesidad de resolver situaciones creadas, la inmediatez y el conflicto abierto y manifiesto. En la escuela, en ocasiones, se solicita el traductor para «sacarse de encima» competencias. Utilizando la expresión sarcástica de algunos de los entrevistados, se llama a un número de teléfono móvil y aparece un «bombero», para solucionar, momentáneamente, el problema.

Además de las razones expuestas, algunos de los entrevistados opinan que, detrás de la contratación de traductores, existen dos finalidades ocultas por parte de la administración: la de quedar bien con las entidades y asociaciones de inmigrantes y, a la vez, crearles dependencia (de hecho éstas también se beneficiarían económicamente por realizar un servicio).

REALIDAD Y POTENCIAL DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CATALUÑA

Aunque, como hemos visto, la administración tiende a pensar que los problemas de comunicación son sólo problemas lingüísticos, que pueden resolverse con traductores, en la mayoría de las ocasiones lo que

se precisa son traductores culturales más que lingüísticos, que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Éste es el sentido que damos al mediador cultural: la tarea de facilitar el acceso a la comprensión de las funciones y organización de las instituciones educativas a las familias que, por su origen, las desconocen y explicar a los profesionales de la educación el motivo de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. De nuestro trabajo hemos podido deducir las principales demandas que reciben los mediadores, tanto de la sociedad mayoritaria como de su propio colectivo, en Cataluña. Las hemos agrupado respecto a la implicación de los progenitores, la negociación en conflictos de valores, y la formación y difusión de las culturas minoritarias, como puede verse a continuación.

LA IMPLICACIÓN DE LOS PROGENITORES

La implicación de los progenitores en la vida escolar (asociaciones de madres y padres de alumnos, participación en el consejo escolar) y en las actividades del centro (reuniones, tutorías, etc.).

Una de las primeras funciones que tienen los mediadores es la de incentivar la participación de los progenitores minoritarios⁸ en la asociación de madres y padres de la escuela (AMPA), en el consejo escolar... ya que existe un vacío en los centros educativos en el sentido de que, generalmente, no hay representantes de estos colectivos, lo que, entre otros casos, estigmatiza la entrada de pautas y costumbres de las culturas

(8) La implicación de las familias minoritarias en la institución escolar suele ser mínima, unas por la dinámica que se ha generado de desconfianza y recelo de las familias hacia el sistema educativo: las familias gitanas tienen miedo a que se les reproche su comportamiento, les retiren las ayudas, etc., y otras, generalmente los inmigrantes, porque no comprenden los comunicados, no entienden las explicaciones... o, también, recelan del sistema educativo.

minoritarias. Estas asociaciones, representantes de las demandas del conjunto de familias y que tienen un margen de iniciativa a través de actividades extraescolares, podrían ser la vía de conocimiento de su cultura así como de su implicación y conocimiento en las instituciones receptoras. En este sentido, nuestros entrevistados opinan que es básica la incorporación y la participación de las familias minoritarias en la organización del centro, aunque existe la gran barrera del idioma entre los inmigrantes.

Ante un sistema educativo diferente, las familias no entienden lo que se les explica y a menudo les da vergüenza decirlo a los educadores. Los mediadores opinan que en situaciones así o interviene un mediador o poco puede hacerse para ayudar a estos progenitores y alumnos. Para normalizar esta relación, creen prioritario: desactivar los prejuicios atribuidos a determinados colectivos y prever una cierta flexibilidad y disponibilidad horaria. Con ello se conseguiría promover las relaciones entre todas las familias de un mismo centro; se evitaría la generación de conflictos relacionados con la asignación de ayudas específicas a determinados colectivos; se construiría una verdadera comunidad educativa.

NEGOCIACIÓN EN CONFLICTOS DE VALORES

Aunque el *Departament* contrata traductores, como hemos dicho en ocasiones con formación de mediadores, y no reconozca la utilidad de estos últimos, en la práctica a veces cuenta con mediadores. Por ejemplo, gitanos (ver Llevot, 2000) y de origen inmigrante (ver Llevot, 2002). Así, siguiendo con la familia, un motivo para llamar a estas personas es para intervenir en con-

flictos una vez se han generado. Concretamente, respecto al colectivo gitano, para apaciguar las peleas, cuando los alumnos se juran los muertos, etc., que implica represalias y discusiones no sólo de los niños, sino que comportan enfrentamientos entre familias enteras⁹. Estas situaciones se acostumbran a producir en el patio (la hora del recreo) y a la entrada y salida de la escuela, donde la vigilancia de los profesores se relaja. El papel de los mediadores consiste en poner paz, escuchar los argumentos de cada parte e intentar flexibilizar las actitudes y posturas, tanto de los educadores como de las familias y/o alumnos.

Otra situación en la que algunos gitanos e inmigrantes viven es la itinerancia. La movilidad, además de otros motivos, puede provocar o favorecer el abandono temprano. El absentismo esporádico se produce por determinadas causas, entre otras: en función de las recogidas, las campañas de fruta...; por tener que asistir a fiestas y actos familiares (ir a las bodas, visitar los enfermos, asistencia a los funerales, etc.) y otros acontecimientos (conflictos entre clanes, problemas con la ley, etc.); que implican poner en marcha diferentes estrategias para evitar la pérdida de tiempo de aprendizaje (profesor itinerante, escolarización en el pueblo más próximo a su ubicación, cuadernos de deberes preparados, etc.) con el consentimiento de las dos partes: institución y familia. Este problema puede agravarse y convertirse en abandono escolar. Según los mediadores hay diferentes factores condicionadores: el trabajo precoz de los que situados en un grupo subordinado económicamente no siempre pueden asistir con asiduidad a la escuela, porque deben realizar tareas de ayuda a la economía familiar en el caso de los niños y, en el de las niñas, atender y cuidar a los hermanos más pequeños. Si establecemos una

(9) En la comunidad gitana se reconoce la figura del hombre de respeto, del patriarca... para resolver los conflictos, no descartan la violencia para zanjarlos, sobre todo con el colectivo payo, que no se rige con las mismas reglas que ellos.

comparación, en el número de casos de absentismo y/o de abandono escolar, no difiere sustancialmente el colectivo gitano del africano, tampoco en el género. En cambio, los motivos son más discordantes. Los niños inmigrantes cuando rompen (ya sea temporal o definitivamente) con la institución escolar acostumbra a ser por iniciativa propia (sin conocimiento de los padres) o porque el padre les requiere para el trabajo punto en el que coinciden con los gitanos. El caso de las niñas es más parecido a la conducta de los gitanos; como nos dicen nuestros interlocutores, se van de la escuela por obligaciones domésticas y de trabajo familiar y, últimamente, al ser prometidas así se evita el contacto con hábitos mal vistos y con personas no deseadas.

«[...] nosotros tenemos un problema muy grande con las niñas gitanas, el abandono escolar, y más ahora con el tema de la reforma... que las niñas tienen que ser más grandecitas porque cuando había el sistema anterior era diferente, pero hoy que las niñas tienen que estar obligatoriamente hasta los 16 años, esto no ha caído un árbol encima, a los gitanos, no sé si en otras zonas lo tendrán más claro, pero aquí... sobre todo está muy... arraigado este tema, entonces este problema, es un problema que quiero subsanar desde hace tiempo, porque no lo he aprendido ahora, esto lo sé de toda la vida, ¿no? El problema, porque mis hijas lo han pasado, entonces no lo he estudiado, ni te lo han enseñado nadie, lo he vivido, entonces este tema es un tema que tendríamos que adaptar un poco la realidad [...] los padres te dan la excusa que las niñas tienen que ayudar en casa o cuidar a los hermanos [...] a las niñas se les quita del colegio a la edad en que son mozas, aunque ahora no se las casa tan pronto, sí que se las promete, y a los padres del prometido no les gusta que la chica continúe en el colegio».

De lo anterior también se desprende la preocupación que genera la organización de salidas, excursiones y colonias escolares, especialmente para las alumnas. Hay

una primera explicación que es el desconocimiento por parte de las familias de estas prácticas, que no forman parte de su experiencia escolar y que no quedan completamente justificadas con la información escrita que se les envía. Un segundo argumento es la cuestión económica: aunque estas actividades formen parte de la programación del centro, y sean, por tanto, obligatorias, no son gratuitas:

«[...] por ejemplo, una excursión al Montseny, esto es una cosa, ¿no? una excursión que el niño... que prepara la fiambarrera, ¿no? la mochila y se lleva sus cosas y para el padre es un gasto de, digamos, dos mil pesetas; el padre no tiene dos mil pesetas y casi cada año tiene que enviar un hijo a hacer esta excursión y... hay cosas que se entienden, porque también se verían igual para nosotros si no tenemos el dinero».

Además, de nuevo entran en juego cuestiones culturales: ven con ojos distintos la posibilidad de pasar noches fuera de casa, aparece el miedo a los peligros que esta estancia puede comportar. Y puede agravarse más, si cabe, cuando deben desplazarse en autocares, trenes, aviones... También otra razón poco explicitada es la convivencia entre los dos géneros. Nuevamente, es importante la comunicación y la negociación con las familias y, en todo caso, según sea la causa, se deberán tomar decisiones en un sentido u otro. Queda claro, por tanto, que los valores de la escuela pueden chocar con los familiares.

A menudo, los profesores no se explican que algunos padres de alumnos de origen magrebí no entiendan que la música juega un papel importante en la enseñanza y que es necesario que sus hijos practiquen algún tipo de ejercicio físico. Se tiende a atribuir esta actitud de los progenitores a prejuicios de tipo religioso, culpabilizando al Islam de sus reticencias. En alguna ocasión puede que sea así, pero a menudo las razones son otras, resultantes de una percepción cultural anclada en la tradición y el origen de estas familias. La mayoría de

estos inmigrantes proceden del mundo rural, donde la música está asociada a las fiestas tradicionales y el ejercicio físico no tiene sentido en sí mismo. A los padres les resulta difícil aceptar que el estudio sea compatible con la fiesta y que los hijos tengan que hacer ejercicio gratuitamente. También el juego es considerado un elemento perturbador en los hogares rifeños, por lo que tiende a ser reprimido y excluido, sobre todo en el caso de las niñas. Estas situaciones, aunque no todas llegan a conflictos extremos, se pueden solucionar mediante el entendimiento y la negociación entre las partes.

Finalmente, nos referiremos a cuatro cuestiones frecuentemente mencionadas a nivel público y que también aparecen en los discursos de los mediadores como una «zona de conflicto»: el pañuelo islámico, la *benna*, la alimentación y la circuncisión y clitoridectomía. Respecto a la vestimenta, el *hijab* o pañuelo islámico¹⁰ continúa siendo un motivo de polémica, sobre todo para los mediadores de las comarcas de Girona y Barcelona, donde se ha generado algún caso, magnificado por su eco en los *mass-media*.

«A mí me vino un director y me dijo: es que la niña no venía con el pañuelo y ahora viene y yo lo entiendo perfectamente que esta niña... no ha venido antes y ahora viene... va a tener problemas con sus amigas porque a lo mejor le estiran el pañuelo y se va llorando y le dice a su padre y luego ya se crea el conflicto... sí... pero lo que tenemos que trabajar también es el tema de los niños que están con ella también para que no... que no pasen, que no se pasen con ella, pues tienen que tener en cuenta si actuamos... oye vamos al padre a hablar con él:

esta niña, pues, se tiene que quitar el pañuelo, yo veo que tenemos que tener en cuenta que estamos jugando con el futuro de la niña, porque dirá: ¡Ah! Os estáis metiendo en mis cosas, pues esta niña no va al colegio y entonces lo hemos perdido todo y eso es lo que no, lo que no queremos».

Otra de las situaciones que se dan en el seno de las aulas es el desconocimiento del sentido de algunas manifestaciones de los alumnos árabes, por ejemplo, del ritual de la *benna* o *mehndi*. La *benna* se utiliza para decorar las manos y los pies de las niñas por primera vez en torno a los 3 o 4 años, en preparación del día 27 del Ramadán, el mes de ayuno (festividad que conmemora el principio de la revelación coránica de Mahoma). Otras fechas claves para su realización son: la noche del matrimonio, el final del embarazo, etc. como símbolo de festividad y además se usa para hacer desaparecer los malos espíritus. La madre o hermana, generalmente, son las que tiñen las palmas de las extremidades con la *benna* con un trazo uniforme, o bien, haciendo un dibujo geométrico que se deja reposar toda la noche para que dure unos días.

Una mediadora argelina nos expone un caso que sucedió en una escuela de su zona de actuación. Una alumna musulmana fue regañada por su tutora por tener las manos sucias delante del grupo-clase, pero, cuando acudió la maestra de compensatoria, la situación cambió al decirle que iba muy guapa, etc. Seguramente la alumna no entendió cómo una misma situación podía ser motivo de castigo y rechazo en una ocasión, y de premio y aceptación en otra. Lo que seguro desconoce es que el primer

(10) Los mediadores consideran que en las escuelas y la sociedad en general se confunden tres elementos muy diferentes: el chador, el velo y el pañuelo islámico, agrupándolo todo con el nombre de chador (por su eco en los *mass-media*) y asociando los tres a la religión musulmana. Pero la realidad no es así: el chador es una pieza de tela negra que cubre a la mujer de arriba abajo, que se lleva mucho en Irán; el velo, en cambio, sólo cubre la boca, las orejas, el cabello y, en ocasiones, también la nariz, estos dos primeros elementos tienen una connotación religiosa; en cambio, el *hijab* o el pañuelo sólo cubre el cabello, no presenta ningún valor religioso y su uso depende del gusto individual, siendo un signo de identidad propio.

caso se produjo por el desconocimiento, por parte de la docente, del sentido estético y festivo que tiene pintarse las manos con *henna* en su cultura de referencia y que, en el segundo caso, sí que se reconoce y por ello se acepta. La mediadora comenta que están llevando a cabo talleres y actividades en los centros educativos sobre diferentes culturas; en concreto, sobre la cultura magrebí se realizan talleres sobre la *henna*, en los que se procura no caer en la cuestión más banal y superficial del colorido y dibujo de las manos y se intenta trabajar el significado completo de esta tradición.

Otro rasgo cultural que a veces crea distancias, errores de interpretación... es la gastronomía. El desconocimiento sobre la alimentación de cada país propicia situaciones donde el trabajo de los mediadores se considera importante. Y más teniendo en cuenta que las personas que se establecen en Cataluña continúan con prácticas, muy adaptadas, del país de origen. Como es sabido, la religión islámica prohíbe el consumo de carne de cerdo y, además, la carne consumida debe ser *halal*¹¹. Por otra parte, los hábitos alimentarios actúan como un criterio fundamental de reivindicación de lo identitario y comunitario. La prohibición de comer cerdo se evidencia en el menú escolar y las respuestas que desde allí se le proporcionan. Algunos centros no tienen comedor escolar, otros lo gestionan por *catering*, y el resto, pocos, cocinan sus propias comidas. Independientemente de que las escuelas tengan o no concedida alguna ayuda económica o beca de comedor, las soluciones y respuestas que se acostumbra a dar cuando hay alumnos que no pueden tomar determinados productos por ser musulmanes son: si han

decidido venir a nuestro país deben adaptarse a nuestras costumbres; además de tener ayudas aún vienen con exigencias; se trata de un arcaísmo como el no tomar carne los viernes para los católicos y que se irá perdiendo; se les engaña diciendo que la carne es de otro animal (pollo, cordero, etc.); que se queden en casa esos días; se les proporciona más cantidad del primer plato; o bien, se realiza un doble menú, que sería el reconocimiento y la aceptación de la diferencia. Los entrevistados, que nos han dado las «recetas» que se aplican, dicen que su papel es clave porque el profesorado y la escuela, en general, con su intervención comprenden lo que quiere decir y lo que implica esta práctica religiosa. Nuestros mediadores argumentan que, aparte del respeto cultural que merecen estas prácticas y del acuerdo legal¹² establecido sobre el tema, en algunos casos el comedor escolar es obligatorio para los alumnos que tienen que desplazarse a otros municipios en el transporte escolar, por lo que se hace imprescindible una reglamentación administrativa que regule esta cuestión para evitar casos de discriminación y actitudes poco respetuosas que se producen en algunos centros. El tiempo religioso y comunitario tiene su máxima expresión durante el mes del Ramadán, es decir, el ayuno anual, que se celebra durante el noveno mes del calendario musulmán. Los practicantes tienen el deber de no comer ni beber ni fumar ni tener relaciones sexuales desde la salida del sol hasta su puesta. Este precepto lo deben cumplir todos los musulmanes, excepto: los enfermos; las mujeres en fase de menstruación, las embarazadas o que amamantan a su bebé y las personas que están de viaje continuado (de más de tres días). También los

(11) Literalmente significa «lícita» o «permitida», es decir, sacrificada de acuerdo con los ritos musulmanes, lo que comporta una explicación sanitaria y una justificación fundamentada en la reducción del sufrimiento del animal. En las sociedades musulmanas la carne que se consume es, por definición, siempre *halal*.

(12) El Acuerdo de Cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de España (BOE, 12-11-1992) dice explícitamente que «la alimentación de los alumnos musulmanes de los centros docentes públicos y privados concertados que lo soliciten se procurará adecuar a los preceptos religiosos islámicos».

menores se van habituando progresivamente a ello (empiezan con media jornada). Por tanto, la aclaración de lo que es el Ramadán, qué significa, quién lo debe seguir... es otra tarea que realizan los mediadores de origen inmigrante. Se trata, dicen, de un período de purificación que fomenta la moralidad personal y la solidaridad comunitaria. Los centros detectan faltas de asistencia durante el mes de Ramadán y cuando acaba, por la fiesta del sacrificio. En estos casos, los mediadores aconsejan negociar y pactar con las familias y comunidades para evitar los hechos consumados, las faltas no explicadas o las reacciones inesperadas.

Por último, otro de los aspectos que más curiosidad y debates estériles y juicios precipitados ha comportado son los ritos de iniciación africanos, que incluyen para los varones la circuncisión y para las mujeres algún tipo de escisión del clítoris (Besalú, 2002). La circuncisión de los varones es una práctica extendida (también los judíos la realizan) y anterior al Islam que se sigue practicando. Últimamente la prensa ha alertado que en diversos lugares se han detectado casos de niñas que son sometidas a la mutilación total o parcial del clítoris, la clitoridectomía (*tathbir*), práctica habitual en algunos países de África. Se trata de una costumbre cultural muy arraigada práctica preislámica que el Corán no impone a la que son sometidas muchas niñas ya sea en el país de destino o en el de origen (y que las leyes de algunos países prohíben y las autoridades persiguen). Las intervenciones a menudo tienen lugar en los pisos, sin anestesia ni higiene, sin ninguna garantía sanitaria y al amparo de la clandestinidad, con el riesgo que comporta de toda clase de infecciones genitales y de hemorragias. Las consecuencias son la frigidez,

la esterilidad e incluso, la muerte. Para convencer a los padres de los peligros y las contraindicaciones que acarrea esta operación, a menudo los profesionales utilizan el mediador de la comunidad para que explique a los padres la inconveniencia de este rito y se resuelva la situación. Como nos explicó un mediador senegalés en una localidad del interior de Cataluña, los propios estudiantes de un colegio de primaria consiguieron frenar un intento de ablación a una compañera de clase africana después de que la niña explicara en la escuela que su padre planeaba someterla a esta práctica en un viaje de vacaciones a su país de origen. A través de las demás compañeras, la noticia llegó a oídos de sus padres y madres, que mediaron con la familia de la menor a través de una asociación de mujeres africanas para evitar que fuera víctima de una mutilación genital.

La comunicación que el profesorado mantiene con la realidad de las familias minoritarias, que, al menos simbólicamente, les es desconocida, les puede suponer incertidumbre y hasta ansiedad en la medida que puede cuestionar las rutinas y los modelos de pensamiento habituales en la escuela y por el hecho mismo de tener que contactar directamente con los alumnos y con sus padres. Esto puede ser aún más cierto para el profesorado que, en contextos multiculturales, se encuentra con la gestión de unos valores que teóricamente les enfrentan con las familias por los diferentes papeles que deben jugar y las contradicciones que se pueden derivar de sus funciones. Los educadores entran en contacto con las familias y, a veces, les cuesta comprender el comportamiento de éstas, como también sucede a la inversa. Para ello los mediadores sugieren trabajar la formación de los docentes en base a los incidentes críticos¹³,

(13) El método de análisis de los incidentes críticos comienza por la esfera subjetiva, es decir las imágenes, las normas y los valores de cada persona o grupo que sufrió el incidente, el choque cultural. Se trata de plantearse cuestiones sobre sí mismo, sobre los códigos, los modos de organizar la vida, las imágenes de los roles sociales y familiares y, posteriormente, abrir esa misma investigación hacia el lado de los inmigrantes que están en el origen del choque cultural.

este método relativiza, hace más complejas las imágenes y tiende a reducir los prejuicios y las reacciones de defensa, tanto individuales como grupales, que por pudor o permisividad se tienden a ocultar, pero que generalmente permiten que el grupo dominante arrebatase al grupo dominado su identidad y su autonomía (Cohen-Emérique, 1989). Como nos comentan los mediadores, en muchas ocasiones, no se acepta o se rechaza a los otros porque no se les conoce. Y es que, ciertamente, el conocimiento de las diferencias puede ayudar a respetar o, al menos, a relativizar de forma tolerante otras realidades diferentes. Aunque no se reivindica conocerlo todo de los otros, porque sería imposible, incluso dentro de la misma cultura, lo que sí es posible es el cultivo de una actitud abierta y comunicativa que favorezca el entendimiento personal y cultural.

LA DIFUSIÓN DE LAS CULTURAS MINORITARIAS

En ocasiones, los docentes piden asesoramiento cultural, especialmente a los mediadores inmigrantes, para organizar jornadas o semanas culturales. Aunque esta parte es valorada por la mayoría de los mediadores (especialmente por las mediadoras no africanas), para los más críticos puede llegar a ser banal y folklórica, tal como expresa esta mediadora gambiana: «[...] terminamos haciendo talleres de trenzas, comida de nuestro país... y no llegamos a explicar el núcleo de nuestra cultura... sólo les interesa la parte más banal». Dentro de estas iniciativas encontramos mediadores que, conjuntamente, con la asociación minoritaria a la que pertenecen se preocupan de mostrar vídeos, diapositivas de la situación del país de origen, etc.

Para finalizar, si nos centramos en la demanda, escasa, que las familias hacen a los mediadores inmigrantes, detectamos que, generalmente, tiene que ver con el poco conocimiento de los servicios de la

administración y de sus vías de acceso. Centrados en los servicios educativos, los padres y las madres, que son los que acompañan a los niños a los servicios, en el 75% de los casos en primaria se refieren a las necesidades económicas (becas y ayudas) y a los trámites administrativos para escolarizar los hijos. En menor grado se sitúan las demandas referidas a aspectos formales, como son el refuerzo escolar y la participación en actividades de ocio. Si aparece alguna demanda, ésta es la preocupación porque no pierdan la lengua y cultura de origen. Se debe tener presente la importancia de que aparezcan estos tipos de demandas porque indica el interés de algunos padres. En este caso se trataba de inmigrantes que se preocupaban por la educación de sus hijos. Evidentemente, parte de las solicitudes son inducidas por los profesionales, como sucede con el resto de usuarios, ya sean inmigrantes o no. Cuando nos fijamos en las demandas referidas a los alumnos de secundaria, las principales continúan siendo las económicas y de matriculación, pero aparecen nuevas necesidades referidas a la preparación para el mundo del trabajo. También es significativo el interés por las actividades de ocio y tiempo libre como medio de socialización; aunque sólo es manifestado por progenitores de origen inmigrante.

Sobre la enseñanza de la religión, según los mediadores, los padres quieren educar a sus hijos de acuerdo con los principios islámicos, inculcando las normas y los valores sociales así como su lengua, pero a menudo no se atreven a pedirlo en las instituciones escolares.

CONCLUSIONES

Una sociedad multicultural se enfrenta a diferentes conflictos: los de tipo material no tendrían que ser demasiado difíciles de negociar, sólo depende de la buena disposición de las partes en litigio para encontrar

el consenso necesario, pero cuando afecta a valores éticos, religiosos y morales, no parece tan sencillo; hemos podido comprobar que el contacto directo, desde luego imprescindible, muchas veces es poco eficaz, aunque se realice con la mejor voluntad, porque determinadas indicaciones dadas por los profesionales y los progenitores pueden encontrar resistencias reales y dosis importantes de incompreensión y desconfianza por la otra parte. Tendemos a pensar que los problemas de comunicación son sólo problemas lingüísticos, que pueden resolverse con traductores, pero muchas veces lo que necesitamos son intérpretes culturales, que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Actualmente, en Cataluña los mediadores están trabajando de forma preventiva, es decir, para facilitar la comunicación, así como también para resolver conflictos de valores dejando de lado otras cuestiones que consideramos importantes: la transformación de normas, la adaptación del currículum a la diversidad y el establecimiento de nuevas relaciones entre los agentes educativos implicados.

En definitiva, a partir del estudio vemos que en las instituciones escolares se cuestionan: ¿hasta dónde ha de llegar el respeto a las identidades singulares cuando estén en oposición con las normas de la sociedad en general?, ¿cómo inscribir estas identidades, intocables para los inmigrantes, dentro del general conjunto de reglas y valores, intocables para la sociedad mayoritaria? Evidentemente, no hay una solución general, el diálogo y la negociación son el único camino válido. El papel del mediador, dentro del contexto de la negociación, conciliación e incluso de elaboración de nuevas normas, es muy importante. En este sentido, facilita mucho el camino dejarse ayudar por personas procedentes de la misma cultura del colectivo minoritario que hayan recibido una

formación apropiada para realizar la tarea de mediación. Aunque también es cierto que la experiencia no está exenta de problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE, M.A.; HERRERA, D.: *Escola, oci i joves d'origen magrebí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*. Barcelona, Diputació de Barcelona, 2000.
- BESALÚ, X.: *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis, 2002.
- CARBONELL, F.: *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill/Mediterrània, 2000.
- COHEN-EMÉRIQUE, M.: *Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide*, en CAMILLERI, C.; COHEN-EMÉRIQUE, M. (Dir.) *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París, L'Harmattan, 1989, pp. 77-115
- COMAS, M.: *La mediació intercultural. Ofici o funció?*. Debats de l'aula provença. Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Estudi i Cooperació, 2000.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Educació Intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona, Subdirecció General d'Ordenació Curricular. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1996.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Ponències i conclusions del seminari transnacional de mediació intercultural*. Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Diputació de Barcelona, 2000.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide, 1995.
- GARRETA, J.: *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Lleida, Universitat de Lleida, 2002.

- GARRETA, J.: *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona, Anthropos, 2003.
- GIMÉNEZ, C.: «La mediación cultural en la Comunidad de Madrid», en *Tercer Simposium: lengua, educació i immigració. Integració sociocultural i Comunitat Educativa*. Girona, ICE/Fundació La Caixa, 2001.
- HOHL, J. «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires», en GAGNON, F.; MC ANDREW, M.; PAGÉ, M. (Coord.): *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Montreal, L'Harmattan, 1996, pp. 337-348
- JORDÁN, J.A. (coord.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, UOC/Proa, 1998.
- LLEVOT, N.: «Familias gitanas y centros educativos de Cataluña: la necesidad de una negociación», en *Rivista Internazionale di scienze dell'educazione*, 282 (2000), pp. 1055-1072.
- *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Lleida, Tesis doctoral, 2002.
- MC ANDREW, M.; HARDY, J.Y.: *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal, Centre d'Études Ethniques, 1992.
- MORERAS, J.: «Temps d'assentament, temps d'integració? El collectiu marroquí a Catalunya», en MARQUÉS, S.; PALAUDARIAS, J.M. (Eds.) *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona, Servei de Publicacions de la Universitat de Girona/Ajuntament de Girona, 2001, pp. 105-122.
- SARRAMONA, J.: «El dret a l'educació, reptes de futur», Conferència presentada para la *Concesión del II Premio Batec a la Investigación e Innovación Educativas*. Lleida, IME, 1998.
- SEPA, E.: *Els negres catalans. La immigració africana a Catalunya*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular/Altafulla, 1993.