

MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LA MEJORA DE LA ALIANZA FAMILIA-ESCUELA

INTERCULTURAL MEDIATION TO IMPROVE THE FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP

Eva Rodríguez Vindel

Psicóloga, especialista en mediación y resolución de conflictos. Atención a familias y Orientadora en centros escolares de la Comunidad de Madrid

Resumen: En este artículo se recogen las directrices generales del proyecto MIMACE: *La Mediación Intercultural como instrumento para la Mejora de la Alianza Familia-Escuela*. Se trata de un programa dirigido a los centros escolares que podrían presentar un alto nivel de conflicto relacionado con la multiculturalidad de sus aulas. El objetivo principal es mejorar la relación necesaria y existente entre las escuelas y sus familias a través de la mediación, con el fin de que esta alianza repercuta en el rendimiento y bienestar de los alumnos, los últimos beneficiados. Para ello, se plantean dos tipos de actuaciones: por un lado, preventiva, basada en la creación de culturas escolares más respetuosas; y, por otro, la mediación como estrategia para la resolución de los conflictos una vez han aparecido.

Abstract: This article sets out the general guidelines of the MIMACE Project: «Intercultural Mediation as a Tool for Improving the Family-School Partnership». This is a programme for schools that can have a high level of conflict related to multiculturalism in their classrooms. The main goal is to improve the necessary relationship between the schools and the families through mediation, so that this alliance can have an impact on the welfare of students, who can ultimately benefit from it. To do this, two types of actions are presented: first, prevention, based on creating more respectful school cultures, and, second, the mediation as a strategy for conflict solving conflicts once they have emerged.

Palabras-Clave: Mediación, alianza familia-escuela, cultura.

Key words: Mediation, Family-School Partnership, Culture.

Introducción

«Dos contextos y un solo niño», fue la expresión acuñada por Vila en 1995 (citado en García-Bacete, 2006) que implica reconocer la unicidad del individuo que aprende y, al mismo tiempo, dos ideas complementarias: por una parte, que desde la perspectiva del sujeto que se educa es deseable que en todos los entornos educativos se tenga una visión holista, global de la educación del indi-

viduo y, por otra parte, que ningún entorno educativo educa «íntegramente» a sus usuarios, entre otras cosas, porque si eso fuera así, sobrarían el resto de contextos educativos.

Por lo tanto, familia y escuela tienen muchas razones para colaborar, sobre todo si tenemos en cuenta que los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, según el mo-

delo ecológico de Bronfenbrenner y las corrientes constructivistas de la educación (Coll, Martín y Mauri, 1993).

Según la literatura sobre las escuelas eficaces, las mejores escuelas son las que ofrecen un mayor apoyo a los padres y madres, al mismo tiempo que los niños obtienen logros superiores siempre que cuentan con padres que colaboran con las escuelas (Marchesi, 2004), al mismo tiempo que la investigación ha demos-

trado que cuando los padres participan en la vida escolar, no sólo se alcanzan un número de efectos positivos, sino que los beneficiarios son tanto los propios padres, como los hijos, los docentes y el centro en su conjunto (García-Bacete, 2003). Sin embargo, Solé (1996) afirma que, en términos generales, los encuentros entre familia y escuela son prácticamente inexistentes y cuando se dan es porque hay conflictos. Por este motivo, es necesario realizar un esfuerzo en buscar iniciativas que permitan que los padres y madres entren en la escuela y realicen un trabajo con los docentes cada vez más sistemático y menos motivado por elementos negativos.

Tras esta historia de colaboración poco significativa, marcada por la separación de roles entre docentes y familias; actualmente, directores, profesores y padres, a menudo, se sienten incómodos y abrumados por la gran abundancia de reformas educativas, servicios y productos. La respuesta típica de las escuelas ante tales retos es evitar el tema por completo o, en el mejor de los casos, contratar a un profesional que dé charlas a los profesores. En definitiva, alumnos, padres y profesores del centro se enfrentan al reto de tener que expresar ideas y escuchar las del otro cuidadosamente. Pero, por desgracia, hay muchos factores que impiden una buena comunicación, como son la falta de claridad, la intimidación, una actitud defensiva, la falta de tiempo o el uso de la «jerga» pedagógica. Las personas que carecen de la información suficiente o que no están acostumbradas a exponer ideas en público pueden tener problemas a la hora de expresar sus ideas con claridad. O puede haber quien se sienta intimidado al pensar que su interlocutor sabe más o tiene más autoridad. Los problemas aumentan si incluimos, además, el hecho de que muchas familias que forman parte de las escuelas proceden de culturas diferentes, con costumbres diferentes y, en muchos, casos, con idioma diferente.

Por todo esto, tanto los padres como los profesores necesitan apoyo y reconocimiento. Para ello, se propone la media-

ción como una herramienta tanto para la prevención como para la resolución de conflictos entre alumnos de diferente origen o cultura, partiendo de un concepto amplio de cultura, según el cual no sólo nos referimos a familias de grupos étnicos o inmigrantes, sino también a las diferencias que se dan del grupo considerado «mayoritario», que pueden ser de tipo regional, lingüístico, urbano-rural, estatus socio-económico, religioso... y que, por tanto, son culturalmente diversos entre sí.

Mediar... ¿entre quién?

Un conflicto escolar intercultural, siguiendo a Leiva (2007), hace referencia a toda situación escolar donde acontece una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta), o también a una situación de desequilibrio derivado por una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos) definidos de forma implícita u oculta (por ejemplo conflictos emocionales en la construcción de las identidades culturales de los niños, escasa participación de las familias debido a procesos de exclusión social).

El proceso migratorio que está afectando a España, también se refleja en nuestras aulas. Los nuevos alumnos son emigrantes o hijos de emigrantes y, aún en el mejor de los casos de conocer la lengua, se ven obligados a enfrentarse a un sistema de comunicación que en mayor o menor medida, les es ajeno por no conocer todo el vocabulario o los elementos más prosódicos del habla como el tono, el ritmo o la ironía. Por otra parte, cuando el menor es escolarizado, a menudo, se encuentra con ideas contrarias a las que venía inculcándole su familia y, el niño, con la dificultad que conlleva asimilar dos culturas, suele despreciar una u otra, perdiendo parte de su identidad y situándose en riesgo de in-

adaptación escolar (Blanco, Alía, Corró, Gómez, González, González, Sánchez y Usera, 2006)

La incorporación al sistema educativo supone un espacio de contacto y encuentro cultural, no solo para los niños y jóvenes, sino también para los padres. La cultura de la escuela no es la misma que la cultura de la casa y que la cultura escolar de origen. Hay una disparidad de lógicas, símbolos, valores y percepciones, disparidad que van a vivir tanto hijos como padres, y experimentándolo cada uno a su modo. (Giménez, 2003).

En el estudio realizado por A. Marchesi, R. Lucena y R. Ferrer y presentado en octubre de 2006 (La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación, FUHEM 2006), las encuestas mostraban, ante la afirmación «me parece bien que haya alumnos inmigrantes en mi clase», los siguientes resultados: por una parte, una pérdida del 25% de la aceptación en clase de alumnos inmigrantes. La intolerancia va perdiendo fuerza, tras su salto inicial, y va descendiendo hasta un 12'4%. Lo sorprendente es que se empieza en la Primaria con una gran aceptación, poca indiferencia, y poco rechazo. Por otra parte, se da un gran aumento del rechazo y de la indiferencia, que se estabiliza alrededor de un 35-36%. El rechazo va perdiendo lentamente su fuerza, la indiferencia se mantiene y la aceptación, tras la pérdida de 25 puntos, se estabiliza alrededor del 50%.

Es evidente que estos resultados son preocupantes en cierto sentido. Lo son desde la dimensión de los conflictos o la convivencia, pues implican un compromiso activo con la aceptación en el 50% del alumnado y un 12-17% de alumnos intolerantes. Por lo que debemos preocuparnos, desde una perspectiva comunicacional, es por la pérdida de un 25% de personas que inicialmente se manifiestan a favor de la presencia de compañeros inmigrantes en las aulas para después dejar de hacerlo. Estratégicamente es ese el punto donde se deben desarrollar las iniciativas de tipo preventivo, las destinadas a asentar las bases for-

mativas más duraderas. Es esencial hacer ver lo que de positivo tienen todas las culturas, mostrar su historia, sus momentos estelares para dejar de percibir las como grandes bolsas de ignorancia o intransigencia.

Por otra parte, según Marchesi y Pérez (2005), los padres y madres, ante esta misma pregunta, tienen una mayor prevención ante la presencia de alumnos de otras culturas en la clase de sus hijos que ante la presencia de alumnos con discapacidad, queriendo mostrar que, los padres y madres consideran que los alumnos de culturas diferentes pueden crear problemas de convivencia en las escuelas o alterar las normas sociales y culturales tradicionalmente aceptadas en el ámbito escolar, en mayor medida que los alumnos, por ejemplo, con discapacidad.

A continuación aparecen los protagonistas de posibles conflictos que se abordarían desde el servicio de mediación del centro escolar, es decir, aquéllos relacionados con asuntos culturales que se den entre:

- Alumnado de cultura dominante – Alumnado cultura minoritaria
- Alumnado de cultura minoritaria – Profesorado
- Alumnado de cultura minoritaria – Personal no docente (administración, conserje, monitores del comedor)
- Alumnado de cultura minoritaria – Familias de cultura dominante
- Alumnado de cultura dominante – Familias de cultura minoritaria
- Docentes/Personal no docente – Familias de cultura minoritaria
- Familias de cultura minoritaria – Familias de cultura dominante

La mediación como complemento

Entre las medidas que se han venido implementando para atender a las diferencias culturales en los centros educativos, tomando como base los estudios del Ministerio (CIDE, 2004) sobre las diferencias entre autonomías, cabe resaltar:

Los planes de acogida de los centros son recomendados por la legislación ac-

tual (LOE, 2006) y se caracterizan por ser elaborados teniendo en cuenta a toda la población nueva, no sólo a los colectivos de inmigrantes. Sin embargo, su aplicación puede difuminarse cuando se llega al nivel del detalle. El ritmo diario de las clases; la atención a multitud de problemas cotidianos por parte de los maestros y maestras; o el elevado número de escolares a los que tiene que atender cada docente y que no permite dedicarse detenidamente a cada caso, suponen distorsiones a la aplicación cotidiana del plan (Blanco et al, 2006).

Atención a la diversidad lingüística y cultural: los colegios con alumnado inmigrante escolarizado tienen como objetivo prioritario la enseñanza del español y en su caso, de la lengua propia de la comunidad autónoma. Además se cuenta con profesorado específico para tal cometido. Muchas comunidades cuentan con un Plan autonómico de Atención Lingüística y cultural como Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Melilla. Casi todas las autonomías cuentan con aulas de apoyo lingüístico para todo el alumnado de compensatoria y otras toman medidas específicas con Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y culturas maternas, como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana (CIDE, 2004)

• Estructuras cooperativas escolares: Dentro de las aulas, las organizaciones y metodologías utilizadas para trabajar en esta línea suelen denominarse cooperativas, colaborativas, interactivas o dialógicas. Todas ellas hacen referencia a la interacción entre estudiantes diversos para construir (fruto de esas interacciones) cultura común.

• Formación del profesorado: Las administraciones educativas han adoptado medidas ante la llegada de alumnado con diferentes procedencias a las escuelas. Se han proporcionado diferentes formatos para asegurar que se produzca esta formación y en concreto en temas referidos a interculturalidad

(Rodríguez, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 20011).

• Participación de la comunidad educativa: en una apuesta por promover la presencia en los centros y la participación de la familia, del profesorado y de diferentes agentes sociales, creando canales que lo favorezcan (órganos de participación, mecanismos de coordinación, actividades, etc.)

• Mediación intercultural y resolución de conflictos: la vía en la que se intenta que los diferentes miembros de la comunidad educativa compartan puntos de vista sobre la realidad del alumnado para que se trabajen educativamente las especificidades de cada estudiante. Según Ortiz (2006), existen dos modelos diferenciados de llevar a cabo la mediación en contextos escolares: la mediación escolar y la mediación intercultural escolar. Este primer modelo de mediación escolar haría referencia a una forma alternativa de resolución de conflictos, en que las partes implicadas, ayudadas de una tercera persona imparcial, pueden resolver sus diferencias hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria y mutuamente aceptada. Ante todo, la mediación escolar constituye un importante trabajo preventivo y formativo, tanto a nivel individual como colectivo. Así pues, este primer modelo tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas. Los mediadores son miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnado, padres y madres), los cuales son entrenados a tal efecto. Estos programas pretenden educar a toda la comunidad escolar en los conceptos y habilidades básicos de resolución de conflictos, y promueven valores claves como la cooperación, comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Teniendo en cuenta este tipo de mediación escolar, denominada también interna, Monjo (2000; citado en Malik y Herraz, 2005) distingue cuatro tipos de programas:

- Mediación con un adulto como mediador: el personal adulto escolar me-

dia en los conflictos de la comunidad educativa

- Mediación entre iguales: el mediador es un estudiante entrenado que media en los conflictos entre estudiantes

- Construcción de una escuela pacífica e implementación de programas curriculares de resolución de conflictos: donde se educa a toda la comunidad en conceptos y habilidades para la resolución de conflictos

- Mediación global: combinación de los tres programas anteriores.

Por otra parte, la mediación intercultural en contexto escolar es fundamental para acercar la cultura de las familias y de la comunidad escolar y viceversa, de manera que la educación sea significativa para todo el alumnado (Aguado, Álvarez, Ballesteros, Beltrán, Herranz, Jiménez, Malik, Pérez, Pinela, Sánchez, Santos y Téllez, 2002). Por lo tanto, el papel del mediador o mediadora no sería únicamente el de facilitar la resolución de conflictos, sino que es, además, un intérprete entre una comunidad específica y otra, actuando de puente no sólo entre dos personas, sino entre dos o más culturas, promoviendo el entendimiento mutuo entre sus miembros. En la escuela, servirá de nexo entre ésta y las familias del alumnado, ya que, con frecuencia, las normas, valores y patrones de conducta que transmite la escuela responden a una cultura escolar «oficial», compartida por muchas familias pero no por todas. (Malik, 2001 citado en Malik y Herranz, 2005).

¿Por qué la mediación?

Pensamos que podría tener muchas ventajas incorporar un mediador profesional a la escuela, bajo una perspectiva integradora que aúne los modelos de la mediación intercultural y escolar, ya que la riqueza de ambas perspectivas está más que probada, y ambos modelos de mediación no son antagónicos, sino más bien complementarios (Ortiz, 2006).

Entre los beneficios de la mediación en el contexto escolar, frente a otras técnicas de resolución de conflictos basadas

en un modelo punitivo de la convivencia consistente en castigos y sanciones, podemos citar las siguientes:

- Permite que sean las partes afectadas las que decidan el acuerdo, lo que favorece que se aproximen a una postura en la que ambas ganen.

- Permite atajar conflictos, *a priori*, de menor intensidad, antes de que desembocan en uno mayor.

- Los acuerdos a los que llegan las partes, al ser aceptados y elaborados libremente, tienen mayor probabilidad de durar en el tiempo y de ser cumplidos.

- Permite mantener la relación entre personas en conflicto que deben mantener el contacto a diario.

- Permite mejorar la comunicación entre las partes y reconstruir relaciones entre ellas

- Es flexible y, sobre todo, ajustada a cada una de las personas y casos, frente a la rigidez del Reglamento de Régimen Interno (donde se recogen las sanciones en función de las conductas objetivas y el incumplimiento a la norma preestablecida, al margen de la persona y las circunstancias concretas)

- Promueve la comprensión de las diferencias y el enriquecimiento mutuo derivado de las mismas

- Crea un clima escolar pacífico y constructivo donde desarrollar la afirmación personal y la autoestima, la confianza mutua y una actitud positiva (Malik y Herranz, 2005).

- Contribuye a la superación de prejuicios y estereotipos

- Fomenta las actitudes hacia la diversidad, valorándola como algo positivo

Experiencias previas

Como antecedentes de la mediación intercultural podemos señalar la experiencia que surgió a través del Programa de Salud Mental de la Comunidad de Miami iniciado en 1974. En dicho programa se organizaron actividades para mejorar la atención sanitaria prestada por los profesionales médicos a los usuarios o pacientes de un área de Miami en la que convivían negros nativos de Estados Unidos

con inmigrantes caribeños (bahameños, cubanos, haitianos y puertorriqueños). Por otro lado, en Europa, en los años ochenta, surgió el «London Interpreting Project» (LIP) ante las dificultades de comunicación de un amplio sector de la población londinense, cuya primera lengua no era la inglesa. Mediante este proyecto se les facilitó el acceso y uso de servicios básicos como la salud, alojamiento, educación y servicios sociales. En el LIP se daban tres tipos de mediación: la mediación lingüística, la del equipo de profesionales, y la centrada en el cliente (Giménez 1997).

En Francia, la figura del mediador intercultural está muy vinculada al sector educativo. En la década de los noventa, a raíz de factores como la evolución de los flujos migratorios, la crisis económica y la aparición de una élite de inmigrantes que desean intervenir socialmente, aparece la figura de las *femmes-relais* (Rodríguez y Souto, 2009). Éstas serían las encargadas de mediar entre familias extranjeras, Administraciones públicas y escuelas, por lo tanto, ligadas a las funciones de interpretación y traducción de códigos lingüísticos y culturales de la población extranjera asentada en Francia. En la mayoría de casos, se trata de mujeres extranjeras, para las cuales, realizar este trabajo supone un cambio en los roles tradicionales de las mujeres de sus nacionalidades. La formación de las mismas implica conocimientos de distintas disciplinas sociales, siendo el conocimiento del idioma una condición favorable para el desarrollo de dicha profesión.

Si nos paramos a observar qué se ha hecho en España, una importante iniciativa ha sido la del Servicio de Apoyo a la Mediación Intercultural (SAMI), su puesta en marcha por parte del Instituto Aragonés de Servicios Sociales de la Comunidad de Aragón. También podemos encontrar diversos programas de mediación intercultural iniciados por distintas ONGs en diversas Comunidades de España, como por ejemplo, *Andalucía Acoge*, o por Sindicatos como UGT, o asociaciones como ATIME. No siempre se

trata de programas formalmente planificados y explicitados, pero sí suelen representar un conjunto de actuaciones llevadas a cabo por un equipo interdisciplinario que, a menudo, responde a las demandas que se le hace desde distintas instituciones, entidades o particulares.

Hasta el año 2006 también se contaba con el Servicio de Mediación Social e Intercultural (SEMSI), promovido por el Ayuntamiento de Madrid en colaboración con la Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. Ofrecían mediadores especialistas en el campo de la migración y la multiculturalidad desde el año 1997, como respuesta a la demanda planteada por el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

En cuanto a la mediación escolar, en Estados Unidos, la resolución de conflictos en contextos escolares se inició en los años sesenta paralelamente a dos orientaciones diferentes; una, la conocida como el movimiento por la paz y la justicia, que adoptó una visión amplia del conflicto y se preocupó por asuntos como la paz mundial y la violencia comunitaria. Uno de los primeros programas, que ha tenido más recorrido, parte de una noción de mediación escolar como una orientación socializadora ante el conflicto, y preventiva ante la violencia, en la línea del programa *Teaching students to be peacemakers (TSP)*, desarrollado por David W. Johnson y Roger T. Johnson (Carrasco, Villà, Ponferrada y Casañas, 2011). En los años setenta y ochenta se inician los programas formales de mediación paritaria en múltiples escuelas de EEUU, Inglaterra, Canadá y Nueva Zelanda. Y a mediados de los ochenta, surgieron los primeros centros o asociaciones que focalizaron su atención en esta área, sirviendo de centro de recursos y coordinando experiencias, este es el caso de la «Asociación Nacional para la Mediación en Educación» en EEUU.

En España, uno de los programas pioneros fue desarrollado por el «Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz» en 1993 (Ortiz, 2006). Hoy

en día, existen otros en varias comunidades autónomas gestionados por diferentes entidades que trabajan en el campo de la mediación o en la orientación psicopedagógica en colegios e institutos.

En Zaragoza, MEDIFAM (Asociación de Mediación y Orientación Familiar), ha desarrollado un programa de mediación escolar para padres, profesores y alumnos, que ha servido para proporcionar conocimientos sobre cómo abordar los conflictos, emplear la negociación y el diálogo y promover la formación de mediadores entre iguales. En Hospitalet de Llobregat, en el centro de estudios Dolmen, durante el curso académico 97-98, se inició un proyecto para estudiantes con el fin de proporcionarles herramientas para resolver conflictos. En Alicante, el IES Virgen del Remedio se desarrolla la acogida de las familias y el alumnado migrante, talleres interculturales, certámenes literarios, actividades para la prevención de conflictos a través del entretenimiento y el deporte, y también talleres para las madres del alumnado que fomentan no sólo su inclusión social a partir del aprendizaje del idioma, sino también su desarrollo personal

En la Comunidad de Madrid, existe un programa de mediación entre iguales (no dirigido a la mediación intercultural, sino a la mediación en general, centrado en la resolución de conflictos), creado para formar mediadores de centro y concienciar de la importancia de la mediación, promovido y dirigido por Juan Carlos Torrego. Otros ejemplos de ello lo encontramos en los centros de Rivas Vaciamadrid y Parla.

Frente a la mediación interna, en la que se englobarían los ejemplos que han sido comentados, podemos encontrar la que ha sido denominada mediación externa, basada en recurrir a un servicio de mediación externo al centro. En este caso, se encuentran varias experiencias en España entre las que destacan las realizadas por los servicios sociales, asociaciones o servicios de mediación que, ante la solicitud de los centros, envían a sus mediadores con el fin de ayudar a

los miembros de la comunidad educativa a resolver sus conflictos. Aunque van a ser comentados a continuación, sí me gustaría destacar que la mayoría de ellos no son de servicios específicos de mediación escolar, sino que son servicios genéricos de mediación o, en el mejor de los casos, enfocados a la mediación intercultural en su conjunto.

Ejemplo de ello es la federación de «Asociaciones Pro-inmigrantes Andalucía Acoge» (1999) considerada como una estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español.

Otro ejemplo de ello lo encontramos en Navarra, en el CEIP Mendialdea de Berriozar, promovido por la Fundación de Secretariado Gitano. En este caso hay una mediadora que trabaja la comunicación entre la escuela y las familias gitanas.

La figura del mediador socioeducativo o mediador intercultural se ha implantado también en muchos centros educativos de la Mancomunidad del Sureste de Murcia. Las funciones de esta figura dentro de colegios e institutos son muchas, entre otras: apoyar a los profesores del aula de acogida y a los profesores de compensatoria; facilitar la primera acogida al alumnado extranjero que acaba de llegar; facilitar la primera comunicación con el alumno y su interacción; acoger a la familia; hacer un seguimiento de absentismo o promover actividades interculturales en el centro. Ejemplo de ello son el IES Sabina Mora y en el CP Hernández Ardieta.

Marco legal

El marco legal que sirve de apoyo a la mediación intercultural en las escuelas está formado por varios pilares: por una parte, aquellas leyes que hacen referencia a los procesos de mediación en sí mis-

mo y, por otra, los decretos y leyes orgánicas que tienen que ver con el ámbito escolar e intercultural.

En primer lugar, en lo que al proceso de mediación se refiere, se cuenta con el Real Decreto Ley 5/2012 de mediación en asuntos civiles y mercantiles de 2012. De ahí se desprende la esencia del proceso de mediación que se propone llevar a cabo, teniendo en cuenta los principios de neutralidad, imparcialidad, voluntariedad y confidencialidad que en él se recogen.

La Ley 27/2005, de 30 de noviembre de fomento de la educación y la cultura de la paz recoge en el artículo 2 la obligación del Gobierno de impulsar los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en las aulas, al mismo tiempo que la inclusión del alumnado. Además, menciona la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación, así como la participación de personal especializado en las escuelas.

Si hacemos un recorrido por los diferentes decretos y leyes que hacen algún tipo de aportación a la educación intercultural, podemos destacar que desde la Declaración de los Derechos Humanos del 1948 hasta la Ley Orgánica de Educación, de mayo del 2006, ha existido una continua referencia explícita a la igualdad de oportunidades independientemente de la nacionalidad de origen y esto ha supuesto una cobertura jurídica interesante para empezar a llevar a cabo actuaciones concretas al respecto (Rodríguez et al, 2011).

La ley actual de Educación (LOE, 2006), entiende la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo, insistiendo, fundamentalmente, en actuaciones que compensen deficiencias y así garantizar la igualdad de oportunidades. El artículo 72, punto 3, explica: «los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines

establecidos». De manera que, se promueven actuaciones para lograr una situación basada en la equidad, ofreciendo a cada alumno aquello que necesita, de manera diferenciada e individualizada, con el fin de que todos lleguen a alcanzar los mismos objetivos.

Todos los centros educativos, de todas las comunidades españolas constatan el hecho de la llegada de muchos estudiantes de otros países en las últimas décadas. También los estudios de investigación de este fenómeno (Navarro Sierra y Huguet Canalís, 2006) confirman que cada año el número de alumnado inmigrante en las aulas aumenta de forma progresiva, siendo el origen cultural una fuente generadora de diversidad en las aulas y, por lo tanto, un aspecto susceptible de mejora en busca de la igualdad de oportunidades y a través de la atención a la diversidad del alumnado. Para ello, se plantea en este contexto una herramienta más que puede sumarse a las que ya hemos visto que se vienen utilizando: la mediación.

¿Cómo hacerlo?

Al incorporar la mediación intercultural en el contexto escolar se persigue mejorar la alianza familia-escuela; es decir, la relación de colaboración mutua que debe existir entre estos dos microcontextos del desarrollo, con el fin de coordinar las actuaciones y pautas educativas en beneficio último de los menores. Para ello, es necesario conocer tanto a las familias y sus diferentes realidades culturales, como al Sistema Educativo en su conjunto, sus características y funciones.

Por este motivo, se plantea incorporar a los centros un servicio externo de mediación, semejante a los Equipos de Atención Temprana (EAT) y a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) que ya están funcionando en los mismos. De manera que hubiera un número de profesionales especialistas en educación y en mediación que, a pesar de no pertenecer a la plantilla del centro educativo sí que serían los mismos los que acudirían a una serie de centros establecidos *a priori*.

Este servicio contaría, con dos áreas de trabajo bien diferenciadas: por un lado, el área de prevención, que está orientada a sensibilizar a la comunidad educativa a través de diferentes actuaciones, y el área de intervención, que sería, en sí mismo, el servicio de mediación. En este sentido, con respecto las diferencias culturales, se busca favorecer la prevención de conflictos en el centro escolar fomentando la comprensión de éstas como claves de la riqueza escolar y de enriquecimiento mutuo. Entendiendo la cultura en sentido amplio, como ya ha sido comentado, aunque, como se ha visto más arriba, las mayores diferencias actualmente se dan con la llegada de inmigrantes a las aulas. Por ello, el mayor número de conflictos estarán motivados por estas diferencias, aunque contamos con otras como religiosas, de género, de clase social, etc.

Por otra parte, a través de la mediación se facilita la resolución de conflictos entre los diferentes agentes educativos, como un proceso que permita dinamizar las relaciones entre los distintos agentes escolares, teniendo en cuenta el concepto de intercultural en un sentido amplio, no dirigido únicamente a los inmigrantes. Esto implica que la mediación debería atender a todas las personas que requieran tal servicio, ya sea desde una perspectiva de género, clase, generacional, etc. Esta forma de gestionar la mediación intercultural en los centros generaría además una imagen del mediador como un miembro más del microsistema escuela, un profesional que participa en el centro, que se implica y que está al servicio de todo la comunidad.

Como conclusión...

Se trata, por tanto, poder contar con este apoyo en aquellos centros escolares que presenten un alto nivel de conflicto relacionado con la multiculturalidad de sus aulas. El objetivo principal es mejorar la relación necesaria y existente entre las escuelas y sus familias a través de la mediación, con el fin de que esta alianza repercuta en el rendimien-

to y bienestar de los alumnos, los últimos beneficiados. Para ello, se pretende una aproximación a los centros educativos de primaria y secundaria con el fin de ofrecer este servicio que, trabajando de manera conjunta con la comunidad educativa y, más estrechamente con los Departamentos de Orientación, permita fomentar dicha alianza entre la escuela y la familia que permita desarrollar un clima escolar de respeto y comunicación.

Lo que subyace al enfoque de comunicación cooperativa entre la familia y la escuela (Forrest y García-Bacete, 2006) y, en definitiva al enfoque que aquí se describe, es el compromiso con dos conceptos relacionados entre sí: la toma de decisiones conjunta y la potenciación mutua. Hay una tendencia general hacia la toma de decisiones conjunta: un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa colaboran para identificar los asuntos educativos, definir objetivos, elaborar políticas, poner en práctica y evaluar las actividades para poder ayudar a los estudiantes a obtener unos resultados óptimos. En España, aunque cada vez son más numerosas las experiencias que intentan potenciarlo, existen todavía importantes dificultades.

La potenciación es un proceso a través del cual las personas (y las organizaciones) aprenden a planificar su futuro respetándose mutuamente (Forrest y García-Bacete, 2006). El equipo de la universidad de Cornell la define como «un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, fundamentado sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda natural y la participación en estructuras sociales de la comunidad, permite a aquéllos que no comparten por igual los recursos, tener un mayor acceso y control sobre los mismos». Como modelo de cambio educativo que es, la potenciación guía el cambio en lugar de forzarlo. Los padres, los profesores y los miembros del equipo directivo de las escuelas que se sienten potenciados reconocen que han adquirido un mayor dominio sobre sus vidas. Son más conscientes de sus cualidades y características

positivas y aprenden a expresar sus propuestas de cambio y a defenderlas. Puesto que, normalmente, la potenciación supone una nueva percepción de uno mismo y del entorno, y un aumento del respeto por los demás, las personas necesitan tiempo y apoyo para adoptar esta nueva postura. El término de potenciación podría entenderse en una de sus acepciones como sinónimo de legitimación, proceso muy presente en la mediación. De manera que, a través de la mediación, puede alcanzarse dicha potenciación y reconocimiento del papel del otro en la educación de los hijos y alumnos. Dentro del apoyo que necesitan las personas para llegar a este punto, es donde aparece la figura del mediador como parte neutral e imparcial que, mediante el diálogo pueda promover dicha potenciación.

Bibliografía

- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Beltrán, S., Herranz, M., Jiménez, R., Mallik, B., Pérez, J.C., Pinela, M.J., Santos, S. y Téllez, J.A. C.I.D.E. (2002). *El sistema educativo español, 2001*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Blanco, M.A., Alía, E. Corró, A., Gómez, B., González, A., González, M., Sánchez, F. y Usera, R.M. (2006). La educación intercultural como respuesta educativa a la diversidad. *Revista educación y futuro*.
- Carrasco, S., Villà, R., Ponferrada, M. y Casañas, E. (2011). La mediación en el ámbito escolar. En Casanovas, P., Magre, J. y Lauroba, M.E. (Dir.) *El libro blanco de la mediación en Cataluña*.
- CIDE, 2004. *La atención al alumna-do inmigrante nuevo en el sistema educativo en España*. Madrid. Ministerio de Educación y Cie
- Coll, C., Martí, E. y Mauri, E. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son

y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.

- Giménez, C. (1997): «La naturaleza de la mediación intercultural», *Revista Migraciones*, pp. 125-159.
- Giménez, C. (2003). *Familias en la inmigración: su integración con la sociedad receptora*. En Borobio, D (coord.). *Familias e interculturalidad*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Leiva, J.J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3) pp. 1-8.
- Ley Orgánica de Educación 3/2006 (LOE)
- Malik, B. y Herranz, M. (2005). *Mediación intercultural: bases conceptuales e introducción*. En B. Malik y M. Herranz (Coords.) *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 17-26)
- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. y Pérez, E.M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: CIE-FUHEM
- Marchesi, Á., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Ortiz, M. (2006) La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación*, 339 pp. 563-594
- Rodríguez, A. y Souto, E. (2009). *Inmigración y resolución de conflictos: la mediación intercultural*. Madrid: Dykinson S.L.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C. Navarro, J.L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 101-112.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17