

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

ACCIONES PARA PREVENIR EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN LA ESCUELA: EL PAPEL DE LOS MEDIADORES INTERCULTURALES

di Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró

La presencia en las aulas de alumnado procedente de diferentes tradiciones culturales y religiosas ha supuesto un reto importante para el sistema educativo español. Con el objetivo de analizar cómo se atiende y se trabaja la diversidad cultural en las escuelas de Cataluña, hemos realizado una etnografía en ocho centros públicos de máxima complejidad. A pesar de las acciones impulsadas por la administración educativa y los centros y de haber detectado algunas experiencias exitosas, las observaciones y las entrevistas nos han permitido ver la pervivencia de estereotipos culturales y raciales entre el alumnado y también entre el profesorado y las familias, y de actitudes y prácticas discriminatorias sutiles y difuminadas en el currículo oculto. Analizamos el papel de dos figuras: el mediador intercultural en el caso del alumnado de origen extranjero y sus familias y la del promotor escolar gitano en el caso del alumnado de origen gitano. Ambas figuras son claves para mejorar la convivencia en las escuelas, prevenir conflictos, lograr que el alumnado sea competente interculturalmente y luchar contra el racismo y la xenofobia.

The presence in the classrooms of students from different cultural and religious traditions has been an important challenge for the Spanish educational system. With the aim of analysing how cultural diversity is taken care of and worked on in schools in Catalonia, we have carried out an ethnography in eight public centres of maximum complexity. Despite the actions promoted

by the educational administration and the centres and having detected some successful experiences, the observations and interviews have allowed us to see the persistence of cultural and racial stereotypes among students and also between teachers and families, and of subtle and blurred discriminatory attitudes and practices in the hidden curriculum. We analysed the role of two figures: the intercultural mediator in the case of pupils of foreign origin and their families and that of the gypsy school promoter in the case of pupils of gypsy origin. Both figures are key to improving coexistence in schools, preventing conflicts, making students intercultural competent and fighting racism and xenophobia.

1. Introducción

Entre finales del siglo XX y principios del XXI, la inmigración irrumpió con fuerza en las aulas españolas, lo cual comportó unas necesarias adaptaciones, así como de transformación en la relación escuela-familia. Por eso, autores como Dubet (1997) ya anunciaban, utilizando un vocabulario bélico, que existía una paz armada entre escuela y familia, como la manifestación existente de esta tensión y malestar en las aulas.

La diversidad de dinámicas de los centros escolares y el calidoscopio de las estructuras, relaciones y construcciones del papel atribuido a la educación de las familias, hoy en día, facilitan que esta realidad sea mucho más compleja.

Partiremos, en este artículo, del hecho de que la experiencia previa de las familias de origen minoritario, tanto en su vida laboral como en la escolar, y las oportunidades que tienen a su alcance, condicionan las actitudes y las expectativas que se forman respecto al centro educativo y a la educación de sus hijos y todo ello influye en la definición e implicación en el proyecto educativo-escolar, que se va redifiniendo en el día a día. Las experiencias de los progenitores hacen que estas familias proyecten en sus hijos un gran número de expectativas que tienen que ver, básicamente, con la educación y la formación.

La tipología de Oblinger (1981) diferenciaba cuatro posibilidades que pueden coexistir en los centros educativos: la escuela como lugar de aparcamiento de los hijos, también de adquisición de conocimientos útiles, sede de formación integral y, por último, como plataforma de movilidad social. En un estudio realizado en Cataluña y tomando como referencia este modelo, Garreta (2015) diferenciaba las actitudes y las expectativas de las familias de origen extranjero relacionándolas con el nivel educativo y socioeconómico. Dicha investigación resalta la correlación entre ambas variables, así los padres que tenían más nivel educativo otorgaban mayor importancia a la educación y sus hijos tenían mayores tasas de éxito educativo en la sociedad de destino que los hijos provenientes de familias con menores expectativas y niveles educativos más bajos. De hecho, las expectativas que tienen los inmigrantes respecto a una mejora social se inscriben en lo que se ha llamado como “proyecto migratorio” que condiciona las actitudes que se depositan ante la escuela.

En cuanto al colectivo gitano cabe señalar que lleva residiendo en España hace más de 500 años, los datos de su llegada se remontan al siglo XV (San Roman, 1994) y, a pesar de las políticas y las intervenciones de asimilación ha mantenido su heterogeneidad cultural, una identidad diferenciada (de resistencia al cambio) y su forma de vida, aunque también es cierto que se han ido adaptando a los momentos históricos. Actualmente parecen reducirse los discursos asimilacionistas, aunque en menor medida las prácticas escolares, y cada vez se difunden más los discursos interculturales e inclusivos que promulgan la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la heterogeneidad.

Desde la década de los Sesenta hasta la actualidad, las actuaciones educativas realizadas en España, concretamente las referentes a la enseñanza obligatoria – hoy ya denominada Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria –, dirigidas a los gitanos se han movido entre la segregación y la asimilación. De acuerdo con esta antropóloga hay una identidad compartida y conceptualmente construida delante de los payos, vinculada a lo largo del tiempo, y por buena parte del colectivo, a

situaciones económicas marginales. Pero esta identidad no supone homogeneidad cultural, sino identidad compartida y potenciada por algunos elementos simbólicos comunes (la lengua, el respeto a llamada “tercera edad”, la veneración a los difuntos, la importancia de llegar virgen al matrimonio, etc.) que convive con diferentes posiciones sociales de identificación. Como indica muchos de ellos se han ido asimilando a lo largo de la historia, otros se han encerrado a las influencias externas y, por último, el resto han adoptado formas de integración con diferentes niveles de aculturación. Así, autores diversos (Llevot & Garreta, 2013), hasta ahora, distinguían cuatro etapas en su integración en las instituciones escolares: escuelas separadas para alumnado específicamente gitano, aulas segregadas para gitanos pero en escuelas interétnicas, escuelas en barrios de población exclusivamente gitana y, por último, alumnado gitano incorporado en los centros públicos.

Sintetizando anteriores estudios (Garreta & Llevot, 2007), tres serían los factores que han contribuido a la escolarización del colectivo gitano: las políticas de realojo, el salario de integración y el cierre de las escuelas puente. El resultado es que la aproximación de este colectivo a la institución escolar se ha producido por la insistencia de las autoridades de vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de servicio público. Pero a pesar de esta progresiva presencia de los gitanos a las aulas ordinarias – eso sí, tal como hemos avanzado en la escuela pública y concentrados en alguna marginal (con lo que supone de huida de los payos y malestar docente).

Pero cabe decir que la situación educativa de este pueblo (Garreta *et al.*, in press) ha cambiado y mucho en poco tiempo. Según este reciente estudio ha pasado de ser un grupo no escolarizado a cursar los estudios secundarios obligatorios. Se señalan dos cambios importantes. Por una parte, el primero, y más explícito, es la variación que ha habido en el pueblo gitano por lo que se refiere a la asistencia a la escuela. Es decir, en tres generaciones se ha pasado de no asistir a obtener los estudios primarios y continuar para el instituto con la secundaria

obligatoria. Seguidamente, la segunda y, más relevante, la diferente mentalidad de las familias hacia la educación de los hijos. Es decir, los progenitores no daban ninguna importancia a la educación y, consecuentemente, los niños no iban a la escuela o bien sólo acudían hasta los niveles obligatorios básicos.

2. Proyecto de origen: diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela

Este texto forma parte de los resultados del Proyecto Recercaixa2015 “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela”, investigación de excelencia vinculada a la Universidad de Lleida y premiada/financiada por la Obra Social La Caixa. Estudio que cuenta además con la colaboración y el apoyo del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y de la Asociación Catalana de Universidades Públicas y fue realizado por el equipo de investigación GR-ASE “Análisis Social y Educativa” de la Universidad de Lleida, durante un período de tres años (2015-2018)¹.

Los cuatro objetivos generales del Proyecto eran: a) analizar el desarrollo de la atención a la diversidad cultural en los centros de educación infantil y primaria de titularidad pública y privada (se encuentren o no concertados) de Cataluña, b) constatar la pluralidad de su proceso práctico, c) identificar los factores influyentes en la evolución de los discursos y las prácticas interculturales en la educación y, por último, d) cómo estas intervenciones afectaban a la igualdad de oportunidades y a la equidad social. Sintéticamente citaremos, cuáles fueron, las tres grandes fases de la investigación:

- la primera incluiría un análisis sobre diversidad cultural, políticas y datos estadísticos sobre la evolución del alumnado extranjero, así como entrevistas a representantes de la administración educativa

¹ Para ampliar se puede consultar la página internet: <http://www.escueladiversa.com>.

concedoras de las políticas de atención a la diversidad. En ella añadiremos una encuesta telefónica (545 centros) a miembros de equipos directivos y la confección de una tipología en función de su acción respecto a la diversidad cultural;

- la segunda una etnografía escolar a los centros escogidos (ocho escuelas que se ha visitado cerca de un curso escolar) con entrevistas en profundidad, análisis de las páginas web, asistencia a las fiestas y asambleas, etc.;
- la tercera fase la diseminación de los resultados con el objetivo de transformar a medio y a largo plazo la realidad estudiada en el sentido de una mayor igualdad y equidad; presentación de los resultados en congresos, jornadas, artículos y la realización de tres cápsulas informativas y formativas, con las síntesis, de los centros participantes.

2.1. Resultados de la etnografía en ocho instituciones escolares

A continuación, para este artículo, nos ceñiremos, únicamente, a la parte cualitativa: la etnografía en relación con los ocho centros escolares, analizando las actuaciones y las experiencias para prevenir el racismo y la xenofobia desde la mediación. Se realizó en el año 2018, durante 10 meses (es decir, el curso 2017/18), en ocho centros escolares de educación infantil y primaria de Cataluña – considerados, en los datos proporcionados en la primera fase, es decir, en la encuesta telefónica – como referentes en prácticas singulares y con proyectos innovadores sobre la relación entre escuela y familia, que nos han permitido conocer lo que hacen los centros escolares para comunicarse con las familias minoritarias, especialmente con las extranjeras y las gitanas. Estos centros escolares, de los cuáles eran siete públicos y uno era privado (concertado o sostenido en parte por la administración pública), se caracterizaban por una elevada presencia de alumnado de origen inmigrante (superior al 50%).

El trabajo de campo se realizó haciendo el seguimiento de los centros a través de un conjunto de tareas y acciones destinadas a

obtener las fuentes primarias de información: entrevistas semiestructuradas y abiertas a los equipos directivos, docentes, familias y otros profesionales; observaciones participantes y no participantes de reuniones, actividades lectivas y no lectivas y de momentos informales; visita a las páginas internet y blogs; análisis de los comunicados digitales y en soporte escrito, análisis de la documentación de centro, etc. Se asistió a las reuniones colectivas (sobre todo las de inicio de curso), individuales (las entrevistas o tutorías), se revisó la agenda escolar, los boletines y cartas, los paneles de anuncios, las revistas y los periódicos de centros, las intranet, la página web y el blog, las circulares (ya fueran en papel o por medios digitales), etc. al igual que las comunicaciones más informales (contacto directo y personal sobre todo en las entradas y salidas de los centros, por teléfono y correo electrónico).

2.1.1. Prácticas discriminatorias, prejuicios y estereotipos culturales

Estas observaciones conjuntamente con las entrevistas nos han permitido ver la pervivencia de estereotipos culturales y raciales entre el alumnado y también entre el profesorado y las familias, y de actitudes y prácticas discriminatorias sutiles y difuminadas en el currículo oculto. En esta afirmación nos detendremos, partiendo de la hipótesis de que los mediadores pueden ser eficaces canales de comunicación bidireccionales entre las familias inmigrantes, así como las gitanas y los centros escolares. Por eso, algunos de los objetivos que perseguimos, en esta fase, son: detectar los prejuicios y estereotipos culturales entre escuelas y familias de origen minoritario, así como conocer las experiencias en mediación intercultural que se están produciendo para contrarrestar estas prácticas discriminatorias.

El problema de la convivencia y la negociación de conflictos del día a día es uno de los puntos comunes de estos centros. Y son diversas las estrategias que se idean, desde las escuelas, para prevenirlos y gestionarlos relacionados con la mediación: el programa de mediación escolar, los alumnos mediadores, los vigilantes de patio, los delegados de curso, las asambleas y las

tutorías, los mediadores naturales, los traductores e intérpretes lingüísticos, etc. Cifniéndolo a las funciones de las personas que ejercen de mediadores interculturales éstas van desde facilitar la inserción, crear vínculos y redes sociales, mediar en conflictos cuando estos se producen, sensibilizar a las dos partes, etc. Desde las direcciones de los centros nos dicen que les ayudan a organizar y participar en jornadas y actividades culturales, cuentos, fiestas, juegos, charlas, exposiciones... hasta la realización de talleres contra los estereotipos relacionados con las minorías del centro. Citan, algunas veces, la ayuda de los agentes antirumores, este perfil forma parte de la línea de acción del Programa Interculturalidad de diferentes localidades, que quiere acercar esta perspectiva a las escuelas y ayudar a la sensibilización y formación tanto de las familias como de los docentes.

Concretamente, nos señalan en las entrevistas, que respecto al alumnado inmigrante se utilizan, básicamente, servicios de intérpretes lingüísticos para las familias de origen magrebí y subsahariano que acaban de llegar:

El traductor viene a la plataforma ABD, es una ONG que se dedica al servicio de traducción de forma gratuita y de mediación intercultural. Para las entrevistas personales con familias africanas, aparte de él vienen profesionales de servicios sociales, el trabajador social o la psicopedagoga.

También se utilizan para familias de países del Este y de Asia: «Tenemos dificultad para entendernos con las familias de países del Este, con familias chinas... sobretodo los primeros días y, por eso, recurrimos a los traductores».

En otros casos la información escrita aparece como un obstáculo, ya sea por los canales utilizados, el desconocimiento del idioma cuando no está traducida o bien porque los progenitores no dominan la lecto-escritura de una manera funcional. A menudo, los menores son los que tienen que transmitir la información y no siempre se realiza de forma precisa.

La mediación natural, espontánea, se ofrece continuamente, por medio de amigos y familiares próximos, y rara vez a través de

personas que pertenecen a la sociedad de acogida. Esta mediación no debe confundirse con la mediación intercultural profesional que, como sabemos, presupone cierta especialización y formación con un reconocimiento más allá del parentesco y sociabilidad y gestiona las malas interpretaciones e incomprensiones bidireccionales, es decir, dar sentido a los valores y comportamientos del otro diferente, disipando los comportamientos y las representaciones negativas... siendo un facilitador entre las partes. Así como determinados conflictos de valores: la utilización del pañuelo islámico (*hijab*) en las clases, la demanda de la carne de cerno en el comedor, el dibujo de la *benna* en las manos y en los pies, la participación en las actividades extraescolares y la excedencia en ciertas asignaturas como la educación física, la plástica y la música.

Por último, apuntan que la postura y el movimiento de cuerpo, los gestos, la expresión del rostro y de la mirada, las sensaciones táctiles y olfativas son otros tantos vehículos para la comunicación no verbal de emociones y de información que hay que descubrir y explicar para el conocimiento e interés hacia el otro.

La mayoría de los entrevistados menciona que antes la Administración contrataba a cualquier individuo (patriarca, presidente de una asociación gitana, pastor evangélico...) por el hecho de pertenecer al colectivo minoritario, especialmente con los gitanos, utilizándolo de “apagafuegos” o bien como “correveydile” siempre desde la institución hacia la familia.

Como ya hemos avanzado, en cuanto a los docentes y las familias consideradas “payas” (así llaman a las no gitanas), se observa todavía la presencia de estereotipos y actitudes negativas respecto a las familias de etnia gitana que dificultan el establecimiento de espirales positivas en la relación escuela-familiar. Estas familias son percibidas, desde la escuela, como desconfiadas, exigentes y proteccionistas de sus hijos e hijas:

[...] los vienen a controlar y vigilar en el patio, miran por las rejas [...] no los dejan quedar a comer en la escuela, ni con ayuda de comedor... ni ir a las excursiones o salidas que hacemos fuer porque

tienen miedo, no confían en nosotros, en el sistema [...] (Directora de un centro).

También las ven, como fuente de conflictos y caracterizadas por su resistencia cultural versus la escuela ya que «la cultura escolar va en contra de sus cosas» (como dice una profesora de Barcelona). Precisamente las barreras culturales son citadas frecuentemente a lo largo del estudio, así como la presión social de la comunidad

[...] saqué a mi hija del colegio antes de finalizar los estudios de la ESO, por la presión que tenía, de que estaba con chicos y podía echarse a perder [...] si su virginidad, salir a las discotecas [...] y luego no podría casarse como una buena moza (padre gitano).

Se percibe, desde el centro, como una cultura cerrada en sí misma poca abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos. Y ejemplos como los anteriores son citados insistentemente por todo el territorio catalán. También se atribuye a estas barreras el elevado índice de absentismo en algún centro; que las familias no les dejen ir de excursión o de colonias y el abandono escolar, sobretodo en la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (14 a 16 años).

En síntesis, las escuelas y las familias del colectivo minoritario (inmigrante y gitano) continúan, hoy en día, sin diálogo posible, se culpan mutuamente de la mala marcha del alumnado. Por un lado, la comunidad escolar, no es ajena a los prejuicios sociales, y hasta dudan realmente de que estas familias quieran el bien de sus hijos e hijas; por el otro, las familias desconfían del buen hacer de la escuela, piensan que sus hijos no están bien atendidos por pertenecer a un grupo cultural minoritario y muestran desconfianza y miedo a lo desconocido y a un sistema educativo muy diferente al de su país de origen.

2.1.2. Nuevas figuras de enlace entre escuela y familia: el Mediador y el Promotor Escolar

Con la finalidad de romper estas dinámicas de espirales negativas y ofrecer las mismas oportunidades de equidad y éxito y también de justicia social a todo el alumnado, sin excepción, algunos de los centros de estudio nos cuentan como recurren a las iniciativas de traducción y mediación intercultural.

Avanzar que los recortes económicos en Educación han repercutido en una minorización de recursos para las instituciones escolares. Como nos comentan las direcciones de los centros, ha prácticamente cerrado el servicio de traducción (comunicación escrita y oral) de las asociaciones inmigrantes que tenían en colaboración con la Administración educativa desde el curso 1997/1998, que les servía de forma eficaz y rápida en la comunicación lingüística. Así, como el acuerdo con diferentes instituciones y programas para la intervención de mediadores interculturales, gitanos e inmigrantes, en las instituciones escolares como puente y diálogo entre colectivos (Llevot, 2003).

Resaltan, además, actualmente la importancia del Programa de Lengua, Interculturalidad y Cohesión social con el propósito de promover la implicación y el compromiso de las familias² en la educación de los hijos.

El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya puso de manifiesto el alto porcentaje de absentismo y fracaso escolar del alumnado gitano y la necesidad de incidir positivamente. Se decidió hacer una actuación continuada de carácter extraordinario, con el objetivo nace el proyecto Promoción Escolar, un profesional miembro del colectivo gitano, que conoce a la perfección los elementos configuradores de la identidad de este pueblo y otros como los derivados de la situación socioeconómica y la diversidad de expectativas del

² Se puede consultar la página internet denominada “Escola i família” (<http://www.familiaiescola.gencat.cat/ca/>). Respecto a los centros con un alto porcentaje de alumnado gitano procedente de Rumanía, se contempla, puntualmente, la contratación de traductores y/o mediadores.

hecho escolar. Actúa como referente escolar positivo para la comunicad gitana, conoce las entidades y las personas de respecto y mantiene buena relación con las familias.

Según Llevot y Bernad (2016) destaca por su trabajo en un equipo multidisciplinar y además recibe formación en mediación y gestión de conflictos interculturales. Intenta abordar el absentismo, desde una perspectiva comunitaria y global, intentando así luchar contra algunas de sus causas estructurales e implicando a todos los agentes en juego: familias, docentes, profesionales externos, comunidad.

En cuanto a los docentes y las familias consideradas “payas”, se observa todavía la presencia de estereotipos, prejuicios, rumores y actitudes negativas respecto a las familias gitanas que dificultan el establecimiento de espirales positivas en la relación escuela-familia. Estas familias son percibidas, desde la escuela, como desconfiadas, exigentes y proteccionistas de sus hijos e hijas: «Los inmigrantes son educados, saben comportarse, ni vienen gritando [...] los más exigentes son los gitanos, los protegen demasiado» (directora de un centro de Cataluña). También los ven como fuente de conflictos y caracterizadas por su resistencia cultural versus la escuela ya que «la cultura escolar va en contra de sus cosas» (trabajadora social). Otra barrera citada es la presión social de la comunidad. Se percibe una cultura cerrada en sí misma poco abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos. Por ejemplo, «El universo escolar está totalmente alejado de su mundo», nos cuenta una jefe de estudios y añade: «es algo que les va muy grande». También se atribuye a estas barreras el elevado índice de absentismo en algún centro y que las madres no les dejen ir de excursión o de colonias. En pocos centros las familias de minorías gitanas participan en los órganos establecidos, se reitera que no muestran interés por la educación de sus hijos (al menos de las formas aceptadas por la institución escolar) y que alguna madre participa aisladamente en comisiones o en las Asociaciones de Madres y Padres es acusada por su colectivo por “apayarse”. Tanto el absentismo, como la desescolarización fomentan estereotipos, resistencias que inciden

entre la población paya y la gitana. Sobretudo en la última etapa de la escolarización obligatoria (de 12 a 16 años), provocando su abandono de la escuela, sin perspectivas formativas que le permitan el acceso al mercado laboral. En síntesis hemos detectado que no hay diálogo posible y que se culpan mutuamente de la mala marcha del alumnado. Por un lado, la comunidad escolar no ajena a los prejuicios sociales, duda realmente que estas familias quieran “el bien” de sus hijos y no saben cómo entablar un diálogo permanente y bidireccional con ellas para implicarlas de forma activa en la escolarización de sus hijos. Por el otro, las familias dudan de dudan del buen hacer de la escuela, piensan que sus hijos no están siendo bien atendidos por pertenecer a un grupo cultural minoritario y muestran su desconfianza.

Los altos niveles de fracaso escolar entre el alumnado gitano van asociados a problemas de disciplina dentro de los centros escolares y fuera de ellos. Las familias de la mayoría dominante consideran también que la presencia de alumnos de otras minorías provoca una caída del nivel escolar y los culpan de ello en lugar de dirigir la atención a los recursos disponibles.

Por otra parte, al ser una cultura predominantemente oral, se prioriza la comunicación personal e inmediata: se suelen aprovechar los momentos informales de entradas y salidas para transmitir a las familias alguna información importante o invitarlas a alguna actividad o concertar cita para una tutoría o reunión, que suelen hacerse en horario flexible.

Incluso en algún centro con elevado porcentaje de alumnado gitano siempre hay alguien disponible para hablar con las familias, que suelen entrar en el centro a raíz de algún conflicto o problema o para pedir alguna información.

Se señala que estas familias quieren una respuesta inmediata a sus problemas y se dirigen a la persona interpelada utilizando un lenguaje y gestos airados que pueden intimidar a profesores sin experiencia, y que el profesorado tiene que tener formación en comunicación para saber gestionar el asunto y no dejarse llevar por sus emociones o impulsos. Estas iniciativas también despiertan ciertas reticencias en el profesorado, señalándose, por

ejemplo, en un centro con alto porcentaje de alumnado gitano, que «hay que tener mucho cuidado, no se puede dejar entrar alegremente ya que muchas de ellas (las familias) pueden robar fácilmente algunos objetos». Por otra parte, si bien, respecto a los colectivos de origen inmigrante, hay cierto interés por hacerles partícipes de la vida escolar e integrar elementos de su cultura ya sea en el currículo, en actividades diarias del aula o en celebraciones, no es así en el caso del colectivo gitano. Algunos docentes muestran resistencias y los motivos que aducen son el exceso de trabajo, la falta de personal y sobre todo que su labor es estrictamente escolar y no social, delegando esta parte a otros profesionales (educador social, trabajador social, técnico de integración social, entre otros).

3. Discusiones abiertas al debate

Los resultados de nuestra etnografía demuestran la pervivencia hoy en día de actitudes negativas, imágenes estereotipadas y prejuicios en la relación entre familias e instituciones escolares, especialmente con progenitores de origen minoritario. Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una comunicación fluida entre ambos sentidos (Garreta, 2015). Esta relación puede generar incertidumbre e inseguridad en ambos lados, por el desconocimiento y por posibles conflictos de valores, de roles y de contradicciones en juego, entre otros aspectos.

Creemos que la implicación de las familias en la educación de los hijos es clave para conseguir un mayor éxito educativo, así como para favorecer la inclusión escolar y social. Los centros invierten mayores esfuerzos para mejorar las relaciones escuela-familia y eliminar algunas de las barreras, mejorando los procesos de acogida y los canales de comunicación y favoreciendo la participación de los progenitores. Existen factores por parte de docentes y familias como experiencias escolares previas, expectativas y actitudes, prejuicios y estereotipos, etc. que

influyen en la construcción de las dinámicas de relación y en que los resultados no sean tan satisfactorios como cabría esperar en algunos casos. Las relaciones son complejas y debe investigarse sobre los factores influyentes en las experiencias de éxito y sobre nuevos modelos de relación y participación. La llegada de niños procedentes de otros países a las aulas ha comportado nuevos retos a los cuales la escuela debe hacer frente: inclusión, igualdad de oportunidades, equidad, integración, cohesión social, convivencia y éxito educativo.

En cuanto a la mediación muchos de los que lo están realizando han evolucionado de la mediación natural a la semi o ya profesional, y asumen tener una competencia profesional para ejecutar esta tarea, es decir, estar formados en temas de inmigración e interculturalidad, comunicación intercultural, interpretación lingüística y cultural, negociación y gestión de conflictos, etc. Continúa siendo vigente la triple tipología establecida para los mediadores interculturales (Llevot, 2003): traductores (únicamente para la parte lingüística), funcionarios (dependientes de la institución que les contrata) y, pocos, realmente funcionan como mediadores profesionales (en el sentido de la transformación del conflicto de Cohen-Emerique, 1989). También se refleja el papel que juegan en nuestros centros las micropolíticas y unas heterogéneas relaciones de poder, muy asimétricas. Falta quizás, en los planes de formación inicial y permanente de las Facultades de Educación tendrían que prever la adquisición y mejora de las competencias interculturales formando las habilidades comunicativas con familias de origen extranjero o minoritario y formación en mediación e incidentes críticos (Fiorucci & Puglielli, 2019). En el caso de no existir mediadores se apunta a formar a técnicos de integración social o a los educadores sociales ya que los recortes han afectado a los programas y a las subvenciones en general y concretamente a esta parte. A modo de cierre nos quedamos con esta frase, de una profesora, para abrir el debate hacia una reflexión:

La falta de empatía hacia las personas de origen minoritario es una de las causas para la aceptación y difusión de un rumor o un prejuicio... debemos luchar contra eso y conocernos puede ser un primer paso.

Bibliografia

- Cohen-Emerique M. (1989). Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles. *Cahiers de Sociologie économique et culturelle* (Ethnopsychologie), 10, 95-107.
- Dubet M. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. A M. Wieviorka (dir.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.
- Fiorucci M., & Puglielli E. (2019). Considerazioni sulle competenze interculturali degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10), 99-103.
- Garreta J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociologia de la Educació, RASE*, 8(1), 22-35.
- Garreta J. et al. (in press). *Els gitanos de Lleida: passat, present i futur*. Lleida: ODEC/UdL.
- Garreta J., & Llevot N. (2007). Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Educación y diversidad. Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 257-278.
- Llevot N. (2003). *Els mediadors interculturals en les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Llevot N., & Bernad O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 113-125.
- Llevot N., Garreta J. (2013). Les familles gitanes et l'école en Espagne. De l'exclusion à l'inclusion. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 60(352), 381-396.
- Oblinger H. (1981). *Eltern und Familien als Einflussfaktoren. A Die Schule in der Gesellschaft*. Donauwoerth: Vering Ludwing Auer.
- San Román T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Editorial Altafulla.