

La Mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar¹

Monia Rodorigo²; Susana Fernández-Larragueta³; Juan Fernández-Sierra⁴

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Mayo 2018 / Aceptado: Mayo 2018

Resumen. En las últimas décadas España ha pasado de ser un país de emigrantes a uno de los principales receptores de la inmigración en Europa. Esta realidad se ha reflejado en las escuelas de todo el país y, las administraciones educativas, han puesto a disposición de los centros escolares distintos recursos que han propiciado la llegada de los mediadores interculturales a las aulas. El trabajo que presentamos, un estudio de caso singular enmarcado en una investigación de corte cualitativo, indaga en la labor del mediador en las escuelas, profundizando en su práctica diaria dentro y fuera del aula. Después del análisis discursivo de los datos hemos decidido presentar los resultados en torno a tres grandes ejes: a) el propósito de la mediación intercultural; b) el mediador en la organización escolar; y c) la actuación del mediador en el aula. Las conclusiones a las que hemos llegado, resaltan la falta de conocimiento del profesorado de la labor mediadora y de la presencia de un mediador intercultural en el centro; la conceptualización de una educación intercultural puntual y excluyente; la inexistencia del trabajo colaborativo interprofesional y el peso que tiene la macro estructura organizativa y cultural de las escuelas en la labor de agentes externos que acaban acatando normas que desvirtúan inevitablemente su labor.

Palabras clave: mediación intercultural; enseñanza obligatoria; alumnado inmigrante; colaboración interprofesional; inclusión.

[en] Intercultural mediation as a tool for inclusion: analysis of a school experience

Abstract. The last decades have been characterized by important social changes, mainly due to migration and globalization. This reality has been reflected in schools across the country. To deal with this situation we need professionals who could help us in rebuilding the social schemes that identify personal relationships: the intercultural mediators. In the paper we show a naturalistic research based on an instrumental study case about intercultural mediators' practices on and beyond the classroom. After the discursive analysis of data, we decided to present the results on three major axes: a) the purpose of intercultural mediation; b) the mediator in school organization; and c) the mediator practice' in classroom. The conclusions we achieved, highlight the teaching staff's lack of knowledge about

¹ Los datos utilizados para la redacción de este artículo pertenecen al Proyecto de Excelencia "Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas" (P08/SEJ/03848). Consejería de Economía, Innovación y Ciencia (Junta de Andalucía) y Fondos Europeos FEDER.

² Universidad de Almería (España).
Email: mrodorigo@ual.es

³ Universidad de Almería (España).
Email: sfernan@ual.es

⁴ Universidad de Almería (España).
Email: jfsierra@ual.es

mediator's work and the intercultural mediator's presence in the centre; a prompt and inclusive intercultural education's conceptualization; a collaborative inter professional work's absence and the weight of a macro organizational and macro cultural structure of schools about the work of external agents, who finishes to follow rules, which inevitably undermine their work.

Keywords: intercultural mediation; compulsory education; immigrants; interprofessional collaboration; inclusion.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología, muestra y diseño. 3. Discusión de los datos. 4. Conclusiones, limitaciones y perspectivas 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rodorigo, M.; Fernández-Larragueta, S.; Fernández-Sierra, J. (2019). La Mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 747-761.

1. Introducción

La mediación como concepto y como práctica en las enseñanzas obligatorias es un campo de trabajo e investigación incipiente. Los estudios sobre la evolución de su corta historia, del papel de los y las mediadores interculturales en las escuelas (Giménez-Romero, 1997, 2002, 2008; Malik y Herraz, 2005; Colectivo Amani, 2009; Escarbajal, 2014) o de las experiencias que se han ido llevando a cabo (Andalucía Acoge, 2002; Grupo Triangulo, 2007; Carretero, 2008; Giménez-Romero, 2012; Hernández-Ramos, 2014; Leiva 2017), no identifican un solo tipo de mediación intercultural reconocido y aceptado, sino que marcan tres grandes fases en la epistemología de la misma. Dichas fases se han ido distinguiendo entre ellas y delineado por dos hechos concurrentes: por un lado, el aumento y el constante cambio en la concepción del fenómeno migratorio en España, y por otro, la construcción de una nueva profesión –la mediación intercultural– que por primera vez en la historia del sistema educativo entra en él como práctica educativa propia.

Así, desde el análisis teórico, nos encontramos con una primera fase, que abarca la década de los noventa, en la que la mediación intercultural es entendida como resolución de conflictos puntuales, de corte remedial y lineal, que se dedica a la negociación asistida y a la creación de acuerdos temporales (Monjo, 2001; Torrego, 2003) entre usuarios de distintas nacionalidades en el ámbito jurídico y sanitario; una segunda fase, que podemos ubicar a principio del siglo XXI, en la que los mediadores interculturales comienzan a acudir también a los centros educativos con porcentajes relevantes de alumnado inmigrante⁵, cumpliendo con tareas de resolución de conflictos y enseñanza del idioma vehicular; y la que podríamos llamar tercera fase –la actualidad– en la que se está planteando alejarse de la visión clásica de la mediación como negociación asistida y acercarse a lo que distintos estudios llevan ya más de una década (Giménez-Romero, 2002; Carretero, 2008; Fernández-Larragueta, Rodorigo y Fernández-Sierra, 2014) definiendo como *enfoque transformador*, centrado en la creación de espacios de convivencia y de paz, en la modificación de las relacio-

⁵ El porcentaje de alumnado inmigrante en un centro educativo que define la atención o menos de un mediador intercultural depende de la legislación específica de cada Comunidad Autónoma, siendo en Andalucía –espacio en el que se desarrolla la investigación– superior o igual al 10%.

nes personales en aras del entendimiento mutuo, y el potenciamiento de la igualdad, la inclusión y la justicia social.

Asimismo, en los últimos años, diversos estudios (San-Fabián, 2006; Grupo Triangulo, 2007; Giménez-Romero, 2008, 2012; Fernández-Larragueta y Rodrigo, 2012; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodrigo, 2014) han hecho hincapié en la necesidad de que el papel del mediador en la escuela sea entendido como el de un profesional que ejerce su labor de forma integrada y en colaboración con los demás profesionales del sistema educativo, que apuesta junto con los compañeros y compañeras por un cambio de contenido y no sólo de continente y que, desarrolla su labor no sólo con el alumnado inmigrante como si de un experto externo y especialista se tratara, sino con toda la comunidad educativa en aras de profundizar en el cambio de las relaciones entre las personas, con la intención de mejorar la comunicación y convivencia intercultural como elemento de integración, promoviendo a través de sus acciones el desarrollo de una educación intercultural e inclusiva en la que es vital recordar que no podemos gestionar la convivencia “*sin atender al factor experiencial, vivencial, relacional o personal*” (Leiva, 2017, p. 33).

En Andalucía desde el año 2008, la administración educativa asigna –en el marco de Ayudas concedidas a ONGs para la solidaridad y la integración– un dinero destinado a actividades de mediación intercultural (BOJA nº 95, 2011) que, de acuerdo con las delegaciones provinciales de Educación se destina al trabajo de mediadores interculturales en las escuelas. Un profesional que, según las indicaciones de la propia Junta (BOJA, nº 165, 2011, p. 8) entra a los centros escolares con el fin de:

- Desarrollar actividades educativas extraescolares que contribuyan a la integración social y escolar del alumnado inmigrante;
- Colaborar con el profesorado de los centros educativos, aportando información especializada para el mejor desarrollo de la tarea docente con este alumnado;
- Desarrollar actividades de sensibilización intercultural entre el alumnado, las madres y los padres, tanto inmigrantes como de la sociedad de acogida, así como entre el profesorado de los centros;
- Colaborar con los centros docentes, servicios educativos y entidades del entorno para coordinarse en el seguimiento escolar e integración social del alumnado inmigrante;
- Organizar actividades dirigidas a la preparación de las familias inmigrantes en la educación de sus respectivos hijos e hijas.

Por todo ello, en aras de analizar la labor de estos profesionales en los centros educativos y conscientes de la necesidad de incrementar la formación/conocimiento intercultural de todos los agentes de la comunidad educativa, presentamos este estudio con los siguientes objetivos: a) profundizar en la labor del mediador intercultural en los centros educativos andaluces de primaria y secundaria obligatoria para averiguar qué funciones desempeñan en ellos; b) reflexionar sobre su acción, analizando el paradigma mediador y pedagógico desde el que actúa; y c) averiguar qué elementos de la acción mediadora se desempeñan en las aulas de educación obligatoria en Andalucía.

2. Metodología, muestra y diseño

El propósito principal de la investigación ha sido conocer la labor del mediador intercultural en los centros educativos andaluces de primaria y secundaria obligatoria. Hemos apostado por una investigación naturalista con la idea de acercarnos a la realidad estudiada para interpretarla y comprenderla. Lo hemos hecho a través de un estudio de caso singular (Stake, 1998) que se ha realizado en torno a la acción realizada por un mediador intercultural contratado por una ONG, en cinco centros de educación obligatoria radicados en la provincia de Almería, a los que acudía una vez por semana durante tres horas. Todos estos centros educativos, como se puede ver en la Tabla 1, se caracterizaban por tener un porcentaje de alumnado inmigrante superior o igual al 10%, por disponer de un servicio de ATAL⁶, y por tener activos los servicios de mediación intercultural.

Tabla 1. Descripción centros y actuación del mediador.

Centro	Situación geográfica	Nivel sociocultural	% de inmigrantes	Profesores de ATAL	Actuaciones del Mediador Relaciones con otros profesionales
CEIP 1	Distrito capital	Medio-bajo	10%	1 (itinerante)	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo directo con grupos aulas; - trabajo puntual con familias extranjeras; - coordinación exclusiva con el Director.
CEIP 2	Poniente almeriense	Bajo	29%	1 (itinerante)	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo directo con grupos aulas; - trabajo puntual con familias extranjeras; - coordinación exclusiva con el Director.
IES 1	Poniente almeriense	Medio-bajo	50%	4 (fijos)	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo directo con grupos aulas; - trabajo puntual con alumnado inmigrante y familias extranjeras; - coordinación con DOE y ATAL.
IES 2	Poniente almeriense	Medio-bajo	28%	1 (fijo)	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo directo con grupos aulas; - trabajo puntual con alumnado inmigrante y familias extranjeras; - coordinación exclusiva con DOE
IES 3	Distrito capital	Medio	29%	2 (itinerantes)	<ul style="list-style-type: none"> - trabajo directo con grupos aulas; - trabajo puntual con alumnado inmigrante y familias extranjeras; - coordinación exclusiva con DOE

Fuente: Elaboración Propia.

La recogida de información se ha llevado a cabo durante dos cursos académicos, en los que se han realizado: observación participante continuada en los centros

⁶ Las Aulas temporales de Adaptaciones Lingüística (ATAL) consisten en programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados.

escolares y las aulas, en los momentos de organización/planificación y en los de actuación del mediador intercultural; 13 entrevistas en profundidad, semiestructuradas e individuales al mediador intercultural, recogiendo información tanto de su percepción sobre la mediación, como de su actuación en los centros y las relaciones interprofesionales establecidas, así como conversaciones informales en momentos de asueto en el que éste se relacionaba con mayor naturalidad y espontaneidad; 30 entrevistas semiestructuradas e individuales a diversos profesionales de los centros a los que acudía, tales como docentes, psicopedagogos y maestros de ATAL, con la finalidad, por un lado, de averiguar sus opiniones, análisis e ideas acerca de la labor mediadora en el ámbito escolar y la colaboración con el mediador, y por otro, contextualizar la acción de éste en los diversos centros escolares; análisis documental de la normativa vigente, derivada fundamentalmente de los escritos elaborados por las ONGs contratantes de mediación, y que ha permitido analizar y triangular la conceptualización, principios y actuaciones de la mediación.

Hemos seguido un proceso de extracción de temas emergentes aglutinados en grandes categorías (Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013), que tras el análisis discursivo, hemos agrupado en torno a tres ejes: a) el propósito de la mediación intercultural, que agrupa los datos recogidos acerca de cómo se percibe la mediación en el entorno escolar y relata cuáles son las preocupaciones de centros y profesores a la hora de enfrentarse a su labor; b) relaciones interprofesionales con el mediador, que abarca la descripción de las relaciones profesionales que el mediador intercultural establece con los demás colegas en los entornos escolares; c) la actuación del mediador en el aula, que desgrana la actuación directa en las aulas de primaria y secundaria, haciendo hincapié en la forma y los tiempos en los que ésta se ejecuta.

Para responder a la transferibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1989), en la discusión de los datos damos voz a los participantes, incorporando información relevante aportada directamente por ellos. Sin embargo, hemos decidido presentarlos aglutinándolos por sectores profesionales puesto que identificar estos datos en personas concretas, más allá del seudónimo, no era relevante en la presentación de la información. La codificación que hemos seguido es: para la entrevista, (e:) + med. mediador intercultural, ppsd. orientador/a, prof. profesor/a, atal. profesor de ATAL; para las anotaciones en el cuaderno de observación (obsv.); para el análisis de documentos (an. doc.), con la referencia del mismo.

3. Resultados y discusión de los datos

En las siguientes páginas abordamos el análisis de los datos, presentando los aspectos fundamentales que han emergido de la investigación sobre la mediación intercultural en los centros escolares. Los presentaremos en torno a los tres ejes de estudio que han surgido a raíz del análisis discursivo de los datos: a) el propósito de la mediación intercultural; b) el mediador en la organización escolar; c) la actuación del mediador en el aula.

3.1. El propósito de la mediación intercultural: entre la transformación y la intervención terapéutica

La mediación intercultural en las escuelas es una práctica nueva y todavía en construcción. Por ello, en una de las primeras entrevistas que mantuvimos con el media-

dor intercultural, eje del caso aquí estudiado, decidimos ahondar en qué era para él la mediación intercultural. Rápidamente supimos que comparte con la ONG que le contrata la idea de qué es mediación. Para responder a nuestras preguntas acerca de cómo definiría su profesión y cuáles son las finalidades de la misma, nos lee la descripción que, de los fines y destinatarios de la mediación intercultural, ofrece la ONG por la que trabaja. Ésta ha editado, bajo la coordinación de Cruz del Pino (2011), una guía de actuación para los y las mediadoras en la que, además, recoge diversas y variadas experiencias de mediación en la escuela. De ella, extraemos que la mediación intercultural entra a las escuelas con el objetivo de:

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

En la misma línea, el mediador intercultural, a lo largo de una de las entrevistas realizadas nos comenta que su labor en los centros educativos se plantea fundamentalmente desde tres ejes de actuación: la labor directa con el alumnado, el asesoramiento docente y el acompañamiento familiar. Sin embargo, en la misma entrevista, el mediador al hablar de su actuación diaria hace especial hincapié en la labor que desarrolla con el alumnado.

Describiéndola, dedica un tiempo a puntualizar los aspectos fundamentales que la definen evidenciando fundamentalmente tres elementos: *la actuación directa con todo el alumnado tanto inmigrante como autóctono*, de forma que “*aprender a convivir sea tarea de todos y no de unos pocos*” (e: med.) y que la llegada de jóvenes inmigrante se caracterice por la inclusión y la participación plena y no por la asimilación como modalidad de integración; *la necesidad de prolongar su labor a lo largo de todos los cursos de la educación obligatoria* ya que los niños no tienen, en la etapa inicial de su escolarización, actitudes ideológicas asentadas sino circunstanciales y fruto, en gran medida, de prejuicios y estereotipos que se pueden educar; y la importancia de *fomentar en el alumnado inmigrante la búsqueda y análisis de sus raíces culturales* para evitar que el proceso migratorio acabe siendo un proceso de *asimilación acrítico de la cultura hegemónica* en el que “*acaban acatando unas normas sin entender por qué*” (e: med.), y provocando que el alumnado inmigrante se aleje paulatinamente de las costumbres de sus familias, con el riesgo, no sólo de rechazar su cultura sino también de tener dificultades a la hora de construir y reconstruir su propia identidad entre el aquí y el allá (Giménez Romero, 2012).

Sin embargo, al profundizar en el análisis de su labor, nos encontramos además con otra incongruencia: teóricamente la acción mediadora se plantea como una tarea preventiva de los posibles choques culturales dirigida a toda la comunidad, mientras que las actividades individuales o en pequeños grupos que el mediador lleva a cabo en los centros escolares, sobre todo de secundaria, dependen más de las demandas específicas de los mismos que de un análisis profundo de las idiosincrasias de los

distintos entornos educativos y de sus necesidades. Los episodios de violencia de algunos alumnos inmigrantes que, según docentes y orientadores, manifiestan conductas agresivas hacia los demás, constituyen la mayor parte de las demandas o peticiones de mediación:

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

La respuesta/intervención, en estos casos, es puntual y dirigida sólo al alumnado inmigrante mostrando, por un lado, el carácter especializado y experto de la mediación intercultural y por otro, la concepción del alumno inmigrante como sujeto conflictivo que provoca disputas y malestar, que hay que ‘tratar’ al margen del aula, creando realidades excluyentes y ahondando en la idea de que éste es quien tiene el problema curricular o actitudinal. Sin embargo, establecer como único responsable del conflicto curricular-actitudinal al estudiante inmigrante no sólo favorece la percepción de los profesionales de que los problemas son generados por el colectivo inmigrante sino que, además, inhibe la posibilidad de abrir espacios de diálogo y puesta en común entre los profesionales para fomentar actuaciones para todo el alumnado en las que se aprendan y valoren las diferencias (Leiva, 2015; Torres-Santomé, 2017) que conforman la sociedad en la que vivimos.

Otras tareas, como la atención a los casos de absentismo prolongado o las discordancias entre grupos de inmigrantes y autóctonos en las clases, se enfocan igualmente con intervención directa con el alumnado inmigrante; siendo el papel de experto externo el que los docentes le solicitan; más que asesoramiento especializado, éstos esperan una respuesta/receta para solucionar los problemas singulares de los foráneos, en primera persona y, al ser posible, fuera del aula liberándolos de esa tarea.

No obstante, esta forma de enfrentarse a los “problemas” –responsabilizando de las incomprendiones tan sólo al alumnado inmigrante– evidencia una incongruencia entre la finalidad expresada de la mediación intercultural y la concepción segregadora que, a pesar de los avances que se han ido produciendo en los últimos años, sigue dominante en las instituciones escolares de nuestro país. Atender al alumnado inmigrante separadamente del resto, culpabilizarle de no adaptarse al medio y visibilizar las diferencias frente al grupo sacándolos del aula, produce un mensaje subliminal capaz de recordar al alumnado inmigrante que no pertenece al grupo, minimizando la posibilidad de una inclusión real.

3.2. Relaciones interprofesionales con el mediador: un profesional visitante

En los centros de Educación Primaria el mediador intercultural suele realizar sesiones de planificación y organización de su horario de atención al centro con los directores ya que como él mismo indica “[los directores] *son los únicos que tienen momentos para reunirse conmigo. Los maestros tienen todas las horas cubiertas, los orientadores... no coincido con ellos y las de ATAL, también, van otro día. Yo voy el lunes y ella el jueves...*” (e: med.).

En estos encuentros, mediador y director buscan la forma de cuadrar el horario para que el mediador, en función del día de la semana en el que acude al centro,

pueda atender a todos los cursos sin “*distorsionar*” el desarrollo académico pre-establecido. En estos encuentros no se debate sobre los contenidos de las sesiones que la mediadora pondrá en marcha en las aulas ya que, según lo que hemos podido observar, es a final de curso y en el informe que el mediador entrega al director como memoria final, cuando éste conoce las distintas actividades llevadas a cabo en el aula y sus objetivos; resaltando cómo la tarea mediadora en los centros educativos, lejos de tener un enfoque transformador, democrático y colaborativo, se desarrolla al margen del Proyecto Educativo, desconectada de las demás acciones educativas y reproduciendo una vez más lo que algunos autores han definido como *enfoque folclórico* (Torres-Santomé, 2008; Leiva, 2017) de la diversidad cultural en las escuelas.

Asimismo, nos ha resultado llamativo que en ninguno de los centros estudiados, el mediador haya mantenido relación ni comunicación directa con otros profesionales de apoyo o ayuda a la integración, como los profesores de ATAL –personal dedicado exclusiva y específicamente al trabajo con el alumnado inmigrante– ni con los orientadores, provocando cierta desconexión entre su labor y las prácticas interculturales promovidas dentro de las escuelas por esos otros profesionales. Esto evidencia que la inclusión del alumnado inmigrante se percibe más como un problema intrapsíquico del sujeto que como tarea pedagógica de la comunidad educativa, asumiéndose que la respuesta a la posible problemática educativa debe ser proporcionada por el especialista correspondiente y no por el claustro docente.

En los centros de Secundaria Obligatoria, la comunicación y las relaciones profesionales que mantiene el mediador intercultural con los órganos directivos adquieren matices diferentes, fundamentalmente en relación con quien se encarga de la coordinación de la actuación mediadora en el centro. Aquí el mediador se reúne mensualmente con los orientadores de los Departamentos de Orientación. No obstante, el cambio del encargado de su recepción en el centro, con relación a las escuelas de educación primaria, no implica modificaciones en la naturaleza de dichos encuentros y, una vez más, nos encontramos con profesionales que aunque en principio deben de trabajar de forma coordinada, no tienen ninguna relación con el mediador intercultural que acude al centro escolar: “*A la profesora de ATAL no la conozco. No coincidimos en horas y días y la orientadora me ha dicho que si tengo alguna cosa que comentarle que ella se encarga. Así que no sé bien que hace*” (e: med.).

La etapa educativa en la que se observa y estudia el proceso mediador, es pues, un factor relevante en los modos de relación y comunicación que establece el mediador intercultural con los órganos directivos y con los demás profesionales que realizan su labor en los centros de enseñanza. Esto se debe en gran parte al efecto que las culturas profesionales imperantes en los entornos en los que el mediador actúa, definen y matizan la naturaleza de una labor nueva y en construcción.

Así mismo, particularmente llamativo es que en ninguno de los cinco centros escolares estudiados –ni de primaria ni de secundaria–, el mediador se relacionara con los Jefes de Estudio, a pesar de ser éstos los encargados de coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el Plan Anual de Centro, evidenciando una vez más cómo la tarea mediadora no parece ser considerada en las escuelas e institutos como una actividad intrínseca, sino como una tarea excepcional extrínseca que se organiza al margen del funcionamiento regular del centro y del desarrollo curricular.

No obstante, distintos estudios (Ainscow, 2012; Fernández-Larragueta y Rodrigo, 2012; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodrigo, 2014, 2017) identi-

can en la coordinación y en el trabajo colaborativo de los diversos profesionales, uno de los elementos esenciales para el trabajo inclusivo en los centros, evidenciando cómo la labor parcelada afecta de modo especial al trabajo con el alumnado inmigrante que acaba siendo atendido por diferentes profesionales a la vez que, en ocasiones, duplican y en otras obvian labores esenciales para su inclusión y desarrollo personal. Si este principio es válido para los que desarrollan su labor en un centro escolar, se hace todavía más patente cuando la coordinación se ha de establecer con un profesional externo que ni siquiera participa de las reuniones habituales del equipo docente, que se ocupa de una tarea concreta relacionada con un colectivo minoritario, que legislativamente está contemplado en Ordenes de menor rango, y que, en la mayoría de las ocasiones, no conoce a los demás colegas.

La labor del mediador, lejos de dirigirse a toda la comunidad, acaba siendo parcial y centrada en el alumnado inmigrante. No se trabaja con el profesorado –pieza clave del proceso educativo en las escuelas–, no se propicia la sensibilización y el acercamiento del autóctono al que viene de fuera, ni se fomenta el desarrollo de una comunicación intercultural positiva entre culturas. Pero además, al hablar con el profesorado nos hemos dado cuenta de que éste no se considera a sí mismo como destinatario de la acción mediadora, llegando a afirmar que *“nosotros (los docentes) no tenemos que hablar con la mediadora. Ya lo hará el orientador y el maestro de ATAL, yo la verdad es que no creo que debamos reunirnos. Los niños son los que tienen que aprender”* (e: prof.), y evidenciando cómo la mediación intercultural se entiende, tanto desde dentro como desde fuera, como una labor de expertos que existe al margen de la labor docente y que relega los factores socioculturales a un segundo plano minimizando el factor cultural y premiando lo instructivo (Fernández-Sierra, 2017). Sin embargo, para que la comunidad educativa en general consiga crear espacios de comunicación, inclusión y respeto es necesario que todos los implicados en el acto educativo sean participe de ello ya que *“una escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen* (Alemañy-Martínez, 2009, p. 1).

3.3. La actuación del mediador en el aula: concienciar en primaria, instruir en secundaria

La mayoría del trabajo que desarrolla el mediador en los centros escolares a los que acude semanalmente tiene lugar en las aulas y en contacto directo con el alumnado. Su actuación se dirige al grupo-clase completo y, según la percepción del propio mediador, tiene un carácter eminentemente preventivo:

intento que las actividades sean generales, para prevenir... tampoco los conozco, así que en principio las actividades son iguales para todos, así también los puedo conocer. Son juegos de convivencia y cooperación, de reconocimiento del otro, sobre todo (e: med.).

En algunas ocasiones, y sobre todo en primaria y en los primeros cursos de la Secundaria Obligatoria, las actividades consisten en juegos escogidos de libros que edita y proporciona la ONG a la que el mediador pertenece, y la elección de las mismas se hace en función, fundamentalmente, de la edad del alumnado y de si es la primera o la segunda vez que el mediador entra a ese aula.

Las actividades las escojo mayoritariamente de estos tres libros. Están divididos por edades. Seis, siete (da la vuelta a la hoja), ocho y nueve... así. Luego aparte, si ya he estado en una clase, pues tengo otros juegos en otros libros como este (me enseña otro manual), pero los elijo en función de la edad sobre todo (e:med.).

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

En la Secundaria Obligatoria las actividades, que generalmente se llevan a cabo suelen tener un carácter más informativo que lúdico y giran mayoritariamente alrededor de temas como la empatía, la integración o la igualdad. En casi todas las ocasiones se concretan en charlas preparadas *ad hoc* por el mediador que a raíz de lo observado en el centro o en el aula decide qué temas priorizar. Para ellas el mediador crea materiales específicos, fundamentalmente Power Point y *Rol Playing*, para que el alumnado pueda pensar, re-pensar y debatir sobre temas básicos de convivencia e inclusión (la diferencia, el reconocimiento del ‘otro’, la convivencia positiva, la dicotomía ‘iguales y diferentes’, etc.). En otras ocasiones las actividades consisten en la realización de trabajos en grupo en los que el alumnado tiene que leer y cumplimentar las fichas que el mediador trae al aula. En estas fichas aparecen distintos escenarios posibles y variadas formas de actuar y el alumnado debe intentar ponerse en la situación de otra persona para completarlas. Se proporcionan al grupo clase con el objetivo de que el alumnado entienda que, en función de los rasgos culturales de cada uno, una misma situación se puede entender de una forma u otra y, a veces, el mismo desconocimiento es el responsable de la mayoría de los malentendidos.

Todas las sesiones acaban con un momento de reflexión que dura alrededor de unos diez minutos, en el que el mediador intenta que los temas tratados a lo largo de la dinámica se trasladen a situaciones reales, para que la actividad no quede como algo aislado, sin relación con su entorno más próximo. De hecho, para que la labor mediadora tenga realmente repercusión –“*más allá de las paredes del cole, es importante que se den cuenta de lo que pasa fuera del colegio, [...] Si no le dejas un tiempo para esto, no lo relacionan, porque lo que hacen en la escuela la mayoría de las veces se queda en la escuela*” (e: med.)– es importante que, además de trabajar temas importante para el desarrollo de la personalidad y de la identidad, esto se haga pensando en la necesidad de trabajar de forma conjunta para que el alumnado de hoy se transforme en el ciudadano crítico del mañana, que no sólo es capaz de establecer relaciones personales positivas sino que además es consciente de lo perjudicial que puede ser el *igualitarismo acrítico* que, sin embargo, parece que se está promoviendo actualmente en los centros educativos.

A diferencia de la acogida que el mediador recibe en Primaria, aquí el alumnado parece ser más reticente a la hora de colaborar con él cuando acude a las clases en el horario de tutoría. Es común escuchar al alumnado hablando con el mediador para convencerle de que vuelva en otra hora, “*en una hora en la que tenemos un examen o inglés. Ahora no, en tutoría no se hace nada*” (obsv), haciendo que por un lado, la actuación mediadora se retrase y no se aproveche la hora en su totalidad y, por otro,

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

Decir también que el mediador es cociente de que su actuación en los institutos de Secundaria Obligatoria no siempre alcanza con el cumplimiento de su objetivo debido, en gran parte, a la naturaleza de las actividades propuestas: “*Son clases difíciles, hay muchos chavales y no le importa lo que dices, intentan que pasen las horas, yo no sé si sirve de algo...*” (e: med.). Sin embargo, es él mismo el que plantea actividades estándar, estáticas y cerradas, asumiendo *a priori* que las cosas no se pueden hacer de otra manera ya que su labor está sujeta a una organización superior que no puede, en principio, modificarse, evidenciando cierta incongruencia entre lo establecido por la ONG, lo que afirma hacer y las acciones desarrolladas. De hecho, cuando el mediador intercultural interrumpe las actividades planificadas para debatir sobre temas que emergen en el aula de forma natural y espontánea, —cuando algo crea malestar en un grupo “*resulta muy difícil seguir con la actividad*” (e: med.)— la participación del alumnado aumenta considerablemente. No obstante, el mediador no se plantea cambiar desde un primer momento la estructura de las actividades prefijadas, para pasar al desarrollo de dinámicas más dialógicas y activas, pues piensa que cuando el alumnado debate sobre un tema concreto, *a priori* defiende una idea construida sobre prejuicios, sin dejar espacio para el intercambio constructivo de ideas y opiniones, por lo que es preferible profundizar con el alumnado sobre ciertos temas, antes de someterlos al análisis en gran grupo. Se evidencia una dimensión pedagógica pobre y estática de su pensamiento práctico, posiblemente por falta de una formación específica para el ejercicio educativo.

Para finalizar decir que más allá de si tienen mayor o menor impacto unas u otras actividades, lo que resulta más llamativo es que estas ocasiones, en las que el mediador entra al aula, son puntuales ya que su horario (atiende a ocho centros escolares de la provincia y es coordinador de la sede de una ONG en Almería) tan sólo permite que se dediquen una o dos sesiones cada cuatrimestre a cada grupo aula, provocando que el potencial transformador de las mismas, disminuya sensiblemente. De hecho, aunque las actividades se plantearan desde una perspectiva transformadora de la mediación y con carácter preventivo, éstas, al producirse de forma tan aislada y espaciada en el tiempo, acabarían asumiendo elementos que las definen más como actividades del *currículum del turista* (Torres-Santomé, 2008) o como espejos de una diversidad cultural entendida desde un enfoque folclórico o romántico (Lleiva, 2017), que como parte de un proyecto intercultural consensuado y transformador de la realidad escolar.

4. Conclusiones, limitaciones y perspectivas

Para ultimar vamos a resaltar las ideas que han sido claves a la hora de dar respuesta a nuestro objeto de estudio y objetivos. Como venimos explicitando a lo largo del artículo, el paradigma de investigación interpretativo naturalista nos permite, a la

luz de un caso singular (Stake, 1998), transferir (Guba, 1989) muchos de nuestros hallazgos, reflexiones e hipótesis a otras situaciones en las que los y las mediadoras interculturales comienzan a acercarse a los centros educativos con una gran sensibilidad social y humanitaria, no siempre acompañada de formación equivalente y suficiente conocimiento de los contextos académicos de nuestras escuelas, institutos y sistemas de enseñanza obligatoria. De ahí que nuestras conclusiones se presenten más que como constructos cerrados y finalizados, como evidencias desde las que continuar reflexionando.

Ha quedado patente que, a pesar de ser un término ampliamente utilizado, cuando nos paramos a pensar y concretar en qué consiste la mediación intercultural es complejo definirla y delimitarla. La acción del mediador intercultural, según la define la ONG para la que trabaja el sujeto de nuestra investigación, debe ser una acción transformadora que busca la creación de puentes entre las personas. Sin embargo, en la práctica profesional se observa cierta contradicción con esta visión emancipadora de la mediación, de manera que observando su actuación se entrevé un profesional traslúcido que *entra de puntillas* al centro escolar sin tener muy claro cuál es su espacio de actuación y sin la inquietud de ejercer una acción que realmente acabe modificando la realidad. En este sentido, tampoco ayuda la percepción y actuación de los equipos directivos y psicopedagogos que interactúan con él, por cuanto le consideran un experto que refuerza la posibilidad de mejorar las relaciones humanas, pero no como una mediación intercultural transformadora (Carretero, 2008; Giménez-Romero, 2012) dentro de la comunidad educativa y sus dinámicas escolares, sino para un trabajo directo y casi excluyente con alumnos extranjeros con problemas concretos que necesitan su intervención fuera del aula. Por su parte, los docentes, actores directos del proceso de inclusión, indican no saber en qué consiste la mediación intercultural, desconociendo, a menudo, la presencia del mediador en su institución; de esta manera, la concepción de los profesionales del centro respecto del mediador es, en todo caso, el de un agente de resolución de conflictos o un traductor que facilita la comunicación en el idioma familiar.

En este sentido, se constata la ausencia de conciencia profesional para establecer relación alguna entre el mediador intercultural y los demás expertos del centro, especialmente los docentes, quiénes, como hemos dicho, suelen desconocer la acción del mediador, más allá de *utilizarlo* para arreglar los problemas conductuales del alumnado inmigrante. Aquellos que por sus funciones tienen contacto con el mediador –directores y/o psicopedagogos en función del nivel educativo– lo hacen desde una perspectiva estrictamente funcional relacionada más con el cuadrante horario de trabajo del mediador en el colegio, que con el objeto y propósito de su tarea, disminuyendo por un lado, su potencial transformador y, por otro, obviando la importancia del trabajo colaborativo de los diferentes agentes educativos para una educación integral y para la creación de espacios de inclusión real (Ainscow, 2012; Cívís y Longás, 2015).

A la luz de esta dualidad entre una mediación educativa crítica, inclusiva y sustentada en la justicia social (Riádigos-Mosquera, 2015) y una práctica mediadora y demandada por la comunidad educativa anclada en acciones remediales, puntuales y dirigidas casi exclusivamente hacia la comunidad inmigrante, se requiere como aspecto imprescindible establecer una formación reglada que oriente la construcción identitaria de una mediación intercultural educativa, que reconstruya la praxis de estos profesionales desde la reflexión teórico-práctica, que empodere esta figura en

el contexto y vivencia de los centros escolares y guíe las peticiones de la comunidad educativa.

Por otro lado, en la construcción del concepto y la reconstrucción práctica de la mediación intercultural en la escuela, resulta imprescindible reflexionar sobre el uso generalizado entre los profesionales de los centros, incluido el mediador, del concepto hegemónico de educación y de educación intercultural, que como recogen otras investigaciones (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodrigo, 2017; Lleiva, 2017; García y Arroyo, 2017), se caracteriza por ser algo circunstancial que hay que atender, resolviéndose con la organización de jornadas interculturales y meriendas del mundo, convirtiendo lo que debería de ser un eje transversal de un currículum integrado, en un currículo de turista (Torres-Santomé, 2008) con actividades puntuales, lúdicas y folclóricas. Así, los claustros siguen actuando ante el alumnado inmigrante como *un problema* instructivo que entorpece su cometido, por cuánto no dominan el lenguaje vehicular, así se generalizan demandas y actuaciones excluyentes, en las que dichos estudiantes han de seguir un currículum paralelo y ser atendidos por especialistas externos, entre los que se encuentran el mediador intercultural.

Evidentemente, en este contexto, la actuación del mediador en las aulas se aleja de las pretensiones transformadoras e inclusivas que él mismo define, puesto que, por un lado, su acción se centra sólo en el alumnado –las más de las veces el inmigrante– obviando dos de los sujetos básicos para la creación de espacios inclusivos: los docentes y las familias. Por otro, su tarea se ve influida y alterada por el nivel educativo en la que se lleva a cabo, mostrando cómo la micro política, las culturas profesionales y las rutinas de los centros educativos, acaban fagocitando y excluyendo la labor del mediador: así, en la escuela primaria, pone en marcha actividades lúdicas puntuales que, más allá de ser bien recibidas por el alumnado, pierden su carácter transformador cuando se implementan al margen del Proyecto Educativo de Centro; mientras que en la ESO reproducen rutinas academicistas que transforman la acción del mediador en la de un especialista más, que entra al aula, expone unos contenidos –relacionados con los valores y la conceptualización de la diversidad–, entrega fichas para que el alumnado las rellene y se va, sin que éstas encajen en la puesta en práctica del currículo, poniendo de manifiesto una vez más el carácter puntual de las actuaciones pretendidamente inclusivas en los centros educativos (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016).

Para finalizar, no podemos obviar que éste es un estudio que se plantea en un campo de intervención, la mediación intercultural en contextos escolares, que estaba y está en ciernes, por lo que el conocimiento que sobre ello descubrimos y describimos hemos de verlo como aproximación a un campo incipiente, con escasez de investigaciones, lo que limita el contraste con trabajos en situaciones socioculturales y escolares similares. Sin embargo, esto que puede parecer y ser un hándicap para profundizar en el ámbito de la intermediación escolar, nos da la posibilidad de aproximarnos sin pre-juicios (también hay que decir que con limitada experiencia colectiva) a este atractivo, necesario y futurible campo de acción e investigación, con muchos retos como: Indagar en las estrategias que permitan establecer relaciones interprofesionales con los claustros y la puesta en escena colaborativa del currículum en acción; analizar qué variables inciden en la construcción de la identidad profesional de los mediadores interculturales escolares y su concurrencia con una educación integral; profundizar en las normativas internas de las ONGs responsables de la mediación intercultural en los centros escolares; estudiar qué y cómo entienden tanto las

ONG como las Administraciones la mediación inclusiva integrada en la praxis de la educación institucionalizada; etc.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alemañy-Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2). Recuperado el 3 de abril de 2015 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Andalucía Acoge (2002). *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Formación del profesorado*. Sevilla: Red Acoge y Andalucía Acoge.
- Carretero, A (2008). *Tendiendo puentes*. Sevilla: Gráfica Andalusi.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12318.
- Colectivo Amani (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata.
- Cruz del Pino, R. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>.
- Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>.
- Fernández-Larragueta, S.; Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre Educación*, 27, 193-211.
- Fernández-Larragueta, S. y Rodorigo, M. (2012): Study of the coordination and effectiveness of the inter-professional consulting systems for immigrants' educational inclusion in andalusian schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2625-2629.
- Fernández-Larragueta, S.; Rodorigo, M. y Fernández-Sierra, J. (2014): Marga, an intercultural mediator in a secondary education institute of Almeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 918-923.
- Fernández-Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), 121-140, doi: 10.5944/educXXI.12855.
- Fernández-Sierra, J. y Fernández-Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones educativo-culturales: Estudios de caso, multicaso. En Fernández-Sierra, J. (coord.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- García, L. y Arroyo, M.J. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García-Cano, M.; Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.
- Giménez-Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-159.

- Giménez-Romero, C. (2002). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10, 59-110.
- Giménez-Romero, C. (2008). Etapas, retos, oportunidades y riesgos de mediación intercultural. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 28-31.
- Giménez-Romero, C. (2012). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 29, 18-35.
- Grupo Triangulo (2007). *Documento Base I Encuentro Estatal de Mediadores-as Interculturales*. Valencia.
- Guba, E. (1989). La credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hernández-Ramos, C. (2014). Modelos aplicables en mediación intercultural. *Arataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* N° 17, pp. 67-80, DOI: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i17.56>
- Leiva, J. (2015). *Las esencia de la Educación Intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Malik, B. y Herraz, J. (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.
- Monjo, M. (2001). *La mediación escolar*. Recuperado el 30 de mayo de 2015 desde www.mediadoresenred.org.
- Riádigos-Mosquera, C. (2015). *Justicia Social y Educación Democrática: un camino compartido*. Madrid: La Muralla.
- San-Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3, 6-10.
- Santana, L. y Feliciano, A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, J. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torres-Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 354, 83-110.
- Torres-Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.