Departament de Pedagogia i Psicologia.
Facultat de Ciències de l'Educació.
Universitat de Lleida.

Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya.

Directors de la Tesi:
Dr. Jaume Sarramona i López i Dra. Amparo Miñambres i Abad.

Tesi que presenta Núria Llevot i Calvet.
Març de 2002.

« Le pont ne serait-il pas une image parlant de la médiation? Il y a la rive droite, il y a la rive gauche de la rivière. Elles sont totalement différentes l'une de l'autre et ne peuvent communiquer sans médiation. Il y faudrait un bac, un bateau, ou un pont. Le pont offre la possibilité de relations durables. Il est ancré sur la rive droite, et dans cette partie-là de la construction, complètement «avec» la rive droite. Il est ancré sur la rive gauche et de ce côte-là est complètement «avec» la rive gauche. Mais il est aussi autre chose; il a une identité irréductible, il est aussi le «tiers» le pont qui fait passage avec sa construction spécifique; il ne peut y avoir de médiateur qui soit seulement avec l'un ou seulement avec l'autre. Mais s'il est complètement avec l'un, complètement avec l'autre, il est aussi complètement lui-même autre chose que l'un ou l'autre, troisième élément bien identifié qui ne peut pourtant exister comme médiateur que parce que l'une et l'autre rive existent, que parce que l'une et l'autre rive sont porteuses de désirs de relations. Il est le pont, espace de relation, de rencontre, de jeux possibles. Il est existant aussi en lui-même, mais pas seul: espace de création, d'invention».

(Claire i Marc Héber-Suffrin, 1992: 18)[1].

[1] HEBER-SUFFRIN, C.; HEBER-SUFFRIN, M. *Echanger les savoirs*. París: Epi/Desclée de Brouwer, 1992.

ÍNDEX

Introducció **13**

CAPÍTOL I. SOCIETATS MULTICULTURALS I EDUCACIÓ

1. Els reptes educatius de la desigualtat social i la diversitat cultural a les institucions escolars de Catalunya

1.1. Introducció **23**

1.2. El significat de la categoria «minories ètniques»
1.2.1. La integració de les minories ètniques en el sistema educatiu **24**
1.2.2. L'heterogeneïtat ètnica i cultural a Catalunya **32**

1.3. Les minories a les institucions escolars de Catalunya.
1.3.1. L'alumnat gitano a les institucions escolars **34**
1.3.2. L'alumnat d'origen estranger a les institucions escolars **35**

1.4. Els progenitors procedents dels col·lectius minoritaris i la seva participació en la institució escolar
1.4.1. L'actitud de les famílies davant l'escolarització dels fills **48**
1.4.2. Les relacions entre els agents educatius presents a les institucions escolars **57**
1.4.3. El dret dels pares a escollir els centres educatius per als fills i el paper de l'administració davant la guetització escolar **63**

2. L'evolució de les polítiques d'escolarització de les minories a Catalunya

2.1. Introducció **71**

2.2. La diversitat cultural i les polítiques aplicades **71**

2.3. Els programes i serveis pedagògics que afavoreixen la integració escolar de l'alumnat gitano i immigrant **79**
2.3.1. Creació, desenvolupament i àmbits específics d'actuació del Programa d'Educació Compensatòria **80**
2.3.2. El Servei d'Ensenyament del Català i els alumnes nouvinguts **97**
2.3.2.1. El SEDEC i el Programa d'Immersió Lingüística al Català **98**
2.3.2.2. El Programa d'Incorporació Tardana **102**
2.3.2.3. Els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics **106**
2.3.3. L'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica **111**

2.4. Cap a una plena educació intercultural
2.4.1. El camí encetat cap a l'educació intercultural **117**
2.4.2. La formació dels professionals de l'educació en aquest camp **128**
2.4.2.1. Les demandes dels docents **129**
2.4.2.2. Algunes respostes formatives **132**

3. Quebec: una societat sovint comparada amb Catalunya

3.1. Introducció **141**

3.2. Immigració i educació intercultural al Quebec **146**

3.3. El procés d'integració social i escolar de les «comunitats culturals» **149**

3.4. Els programes i els serveis pedagògics que afavoreixen la integració escolar de l'alumnat d'origen immigrant
3.4.1. Les classes d'acollida **157**
3.4.2. Les classes de francesització **160**
3.4.3. Els programes per mantenir les llengües minoritàries **161**

3.5. Els debats més recents sobre l'atenció a la diversitat cultural **167**

3.6. A tall de reflexions: És possible una comparació entre Catalunya i Quebec? **176**

CAPÍTOL II. CONFLICTE INTERÈTNIC I INTERVENCIÓ EDUCATIVA

1. Relacions interculturals i mediació

1.1. Introducció **181**

1.2.La naturalesa i la regulació del conflicte
1.2.1. La diferenciació entre els problemes i els conflictes **185**
1.2.2. La naturalesa i la transformació del conflicte **196**
1.2.3. El xoc intercultural derivat de la diversitat cultural a les institucions educatives **204**

1.3. Intervenció educativa davant el conflicte: de la negociació a la mediació
1.3.1. La negociació davant el conflicte **219**
1.3.2. La necessitat de la mediació **221**
1.3.3. Les fases i etapes de la mediació **236**

1.4. Els mediadors interculturals: una nova figura professional?
1.4.1. Retrat robot: les característiques personals i les qualitats professionals del mediador **250**

1.4.2. L'ètica del mediador **255**
1.4.3. La formació del mediador **257**
1.4.4. El mediador intercultural
1.4.4.1. L'exemple de les *femmes relais* al context francès **274**
1.4.4.2. D'altres exemples i experiències d'intermediaris culturals **279**

2. L'experiència del Quebec en el camp de la mediació intercultural

2.1. El Canadà i el Quebec davant la necessitat de millorar la comunicació intercultural en la institució escolar **293**

2.2. La participació dels progenitors a les institucions escolars: l'exemple del Quebec **295**

2.3. L'experiència dels *agents de liaison* i *de milieu*
2.3.1. L'experiència de l'*agent* quebequès en el marc d'altres actuacions semblants del Canadà **301**
2.3.2. Els tipus d'*agents* existents al Quebec **317**
2.3.3. Els *agents* a Quebec: una experiència exitosa en retrocés **329**

CAPÍTOL III. METODOLOGIA I TÈCNIQUES D'INVESTIGACIÓ

1. La recollida i l'anàlisi de les dades qualitatives i quantitatives

1.1. Els objectius generals de la recerca **339**

1.2. La investigació des d'una perspectiva qualitativa
1.2.1. Les entrevistes en profunditat **343**
1.2.2. La pràctica de l'entrevista **344**
1.2.3. El procés de la recollida de les dades per entrevista personal **347**
1.2.4. L'anàlisi de les entrevistes **366**

1.3. La investigació des d'una perspectiva quantitativa
1.3.1 El treball empíric de l'enquesta **369**
1.3.2 El procés d'anàlisi de les dades quantitatives **374**

1.4. Altres fonts de la investigació **376**

CAPÍTOL IV. LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL A CATALUNYA

1. Els mediadors interculturals: de la mediació natural a la «professionalització»

1.1. Qui són els mediadors interculturals que actuen a Catalunya? **377**
1.1.1. El perfil general dels mediadors interculturals **379**

1.1.2. El procés pel qual s'esdevé mediador **396**
1.1.3. El perfil real i el perfil ideal **417**
1.1.4. La situació laboral i les aspiracions professionals **463**
1.1.5. Les funcions dels mediadors interculturals **490**

1.2. La formació específica que tenen els mediadors
1.2.1. La formació en el camp de la mediació: inicial i contínua **499**
1.2.2. La formació necessària per treballar en aquest camp **507**

1.3. La mediació intercultural. Diferents models d'actuació
1.3.1. Els contexts d'intervenció **522**
1.3.2. Qui demana la presència d'un mediador i el motiu pel qual ho fan **532**
1.3.3. El procés de mediació **558**
1.3.4. L'impacte de la mediació **576**
1.3.5. La relació del mediador amb altres professionals **579**
1.3.6. La «professionalització» d'aquesta figura **589**
1.3.7. L'acceptació del terme «mediador intercultural» **598**

2. Els formadors i els coordinadors de la formació dels mediadors interculturals a Catalunya

2.1. El perfil general dels formadors i dels coordinadors de formació en mediació intercultural **607**

2.2. El perfil del mediador que volen formar i/o tenir en el programa en què treballen (imatge real i ideal) **610**

2.3. La formació ofertada en els cursos de mediació intercultural
2.3.1. Les institucions que ofereixen formació de base i contínua en mediació intercultural **729**
2.3.2. La formació impartida **742**
2.3.2.1. La formació rebuda pels futurs mediadors gitanos **743**
2.3.2.2. La formació rebuda pels futurs mediadors d'origen immigrant **762**
2.3.2.3. La valoració de la formació actual en mediació intercultural **781**

3. La relació dels docents amb la mediació intercultural

3.1.Valoració de la tasca dels mediadors interculturals en exercici **787**

3.2. Quin mediador intercultural volen els docents? **791**

CAPÍTOL V. CONCLUSIONS, DISCUSSIÓ I PERSPECTIVES DE FUTUR

1. Conclusions generals **803**

2. Algunes propostes d'actuació en el tema de la mediació intercultural **828**

3. Esbós d'un pla de formació en mediació intercultural **834**

4. Els límits de la investigació **840**

5. Les línies d'investigació futures **842**

CAPÍTOL VI. BIBLIOGRAFIA

1. Referències bibliogràfiques **845**

2. Referències bibliogràfiques específiques del capítol de metodologia i tècniques d'investigació **883**

3. Llocs web **886**

CAPÍTOL VII. ANNEX DOCUMENTAL I ESTADÍSTIC

1. Presentació **889**

2. Fitxes de les dades bàsiques dels entrevistats a Catalunya

2.1. Dades de les entrevistes als mediadors **890**

2.2. Dades de les entrevistes a formadors i coordinadors **899**

3. Els guions de les entrevistes

3.1. El guió de l'entrevista en profunditat als mediadors interculturals **905**

3.2. El guió de l'entrevista en profunditat als formadors i coordinadors **907**

4. Tres exemples de transcripcions de les entrevistes als mediadors

4.1. Entrevista número 3 (MGIHL00a) **909**

4.2. Entrevista número 6 (MMDC00a) **953**

4.3. Entrevista número 7 (MMHM00a) **969**

5. Tres exemples de transcripcions de les entrevistes als formadors i coordinadors

5.1. Entrevista número 1 (FGIH00) **990**

5.2. Entrevista número 10 (CARD00) **1011**

5.3. Entrevista número 11 (CED00a) **1031**

6. Resultats i creuaments estadístics de la part quantitativa. Enquesta a professorat **1081**

7. Material que ens han facilitat els mediadors respecte al seu treball

7.1. Carta de presentació d'un mediador gitano al seu col·lectiu **1087**

7.2. Fitxes del servei de mediació intercultural **1090**

8. Material que ens han facilitat els mediadors-traductors del Departament d'Ensenyament

8.1. Campanya de matriculació. Trucades telefòniques ateses **1092**

8.2. Full d'assistència familiar **1093**

9. Material que ens han facilitat els entrevistats en relació als cursos de mediació intercultural.

9.1. Exemple de proposta de curs introductori a la mediació intercultural **1095**

9.2. Documentació de la formació en pràctiques **1098**

9.3. Contracte de formació per als alumnes **1099**

9.4. Exemple de joc de rol **1102**

9.5. Esquema d'anàlisi per treballar els xocs culturals **1106**

9.6. Comunicació entre les persones. Text per a la reflexió **1108**

9.7. Aproximació a l'altre **1109**

9.8. Anàlisi d'un cas des del punt de vista del mediador **1110**

10. Metodologia de Margalit Cohen-Emérique per treballar «els xocs culturals» (França, Quebec i Catalunya) **1112**

Introducció.

Actualment, la majoria de països són culturalment diversos i són més aviat escassos aquells en què els seus ciutadans comparteixen un mateix llenguatge o pertanyen a un únic grup etnicoracial (Kymlicka, 1996) i això sense parlar de la diversitat que aporten aquells no ciutadans. Aquest és el cas de l'Estat espanyol, on la diversitat cultural —que no sempre ha estat presa en consideració— es basa[1] tant en factors antics (la presència de comunitats autònomes històriques, especialment pel fet de tenir una identitat lingüística i nacional pròpia, i la secular diferència i marginació de l'ètnia gitana) com en altres d'aportació més recent (l'arribada d'immigrants estrangers de diverses nacionalitats, si bé ha estat magnificada mediàticament la presència dels procedents de països en vies de desenvolupament[2]).

Aquesta diversitat implica que, des de plantejaments de reconeixement de la seva existència, és a dir, allunyats de l'assimilació, es facin esforços per tenir-la en consideració, lluitar contra la discriminació i el racisme, preparar les futures generacions per viure en una societat culturalment diversa —en algunes situacions, no totes (vegeu Giménez, 1997) la relació entre subjectes i actors socials, grups, comunitats i entre aquests i les institucions es veu condicionada per la identitat etnocultural diferent[3]—, etc. Així, hi ha una sèrie de desajustaments —no sempre conflictes— respecte als quals es pot intervenir, i una de les experiències és el que s'ha convingut a anomenar «mediació intercultural». És evident que el contacte entre persones portadores de cultures heterogènies pot ocasionar conflictes per raó de desconeixement mutu, d'absència de respecte i altres actituds relacionades amb la intolerància, però també hi ha qüestions que no són ben bé conflictes però respecte a les quals cal actuar, per exemple, la manca de comunicació. Els mediadors interculturals, que per definició són experts en més d'una cultura, poden o haurien de poder intervenir per reduir les distàncies, per facilitar la

[1] Sense oblidar la diversitat intracultural, que es dóna al si d'una cultura, pel que fa a les diferències produïdes per raó de gènere, generació i classe social.

[2] Aquesta diversitat sovint es presenta als mitjans de comunicació en forma de violència, racisme, etc., reflectint el vessant més negatiu i conflictiu del fenomen tot i no ser la seva única expressió i malgrat que els principals conflictes que sorgeixen no són deguts tant a una diversitat entre les personalitats individuals de les persones, ni tampoc a les manifestacions del xoc intercultural entre les identitats dels seus membres, com a uns elements determinats de les respectives cultures que entren en conflicte —mentre que la resta són, generalment, acceptats sense massa dificultats.

[3] El camp educatiu no escapa d'aquest condicionant.

comunicació, l'intercanvi i prevenir el conflicte, obrint els ponts per a la integració social, econòmica, educativa... de grups etnoculturals diferents.

Fixant-nos en això i concretant-ho en l'àmbit educatiu, com diversos autors han constatat, hi ha una sèrie de qüestions en què es manifesta el desajustament. Com exposa J. Hohl (1996b), les dificultats[4] de comunicació neixen de l'existència de barreres, unes més evidents que altres, que cal tenir ben presents en les relacions interculturals o, com deien al Quebec, entre comunitats culturals diferents. Les barreres, que desenvoluparem al llarg d'aquest estudi, es poden agrupar sota quatre etiquetes: lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals. Per J. Sarramona (1998), un element a tenir ben present és la participació dels pares als centres educatius. Aquesta qüestió ha despertat l'interès, reiteradament manifestat des de diferents instàncies, de l'administració i les associacions de pares. No obstant, la participació, en general, és baixa (Fernández Enguita, 1995), i més encara per part dels col·lectius minoritaris en risc de marginació social i cultural, que han d'enfrontar-se a situacions que els allunyen més, si escau, d'aquesta vinculació. Amb la intenció d'aproximar aquestes «parts» i resoldre els desajustaments que van apareixent, ha sorgit en alguns països la figura «professional» que, sota diferents noms i graus d'implicació, es dedica a la missió de mediació intercultural a les institucions educatives, sobretot escolars. Catalunya tampoc ha escapat d'aquesta dinàmica i els darrers anys han sorgit una sèrie de «professionals» —sovint procedents de grups minoritaris— que treballen per millorar la situació de l'alumnat etnoculturalment diferent i afavorir els contactes entre la institució escolar i els pares, entre altres funcions. Ens vam adonar que primerament es tractava de gitanos i, més endavant, fruit de l'increment de la presència d'infants d'origen estranger a les escoles catalanes, s'ha vist créixer el nombre i el protagonisme dels d'origen immigrant, principalment dels procedents d'Àfrica. D'altra banda, detectàvem l'aparició i interès per cursos de formació per a mediadors interculturals, amb la idea de formar i consolidar una nova figura professional i, per part dels que els cursaven, per trobar una ocupació. Per tot l'anterior, ens vam plantejar conèixer i analitzar el que succeïa a Catalunya, sobretot respecte al paper que fan en l'actualitat. Però alhora ens resultava interessant la possibilitat de fer una prospecció sobre el paper que podrien jugar en les relacions interètniques a l'escola i analitzar i comparar la formació que reben amb la que desitjarien, fet que podia permetre realitzar una proposta de

[4] Aquesta sociòloga de l'educació quebequesa ho analitza específicament en la relació escola-família.

formació per aquesta nova figura. A més, desitjàvem conèixer l'opinió dels docents respecte de la presència del mediador intercultural i la necessitat de la seva existència —això com una primera aproximació a la resposta dels altres agents educatius al mediador intercultural.

Tot això neix de l'interès professional per aquest tema que ens va despertar l'experiència viscuda (cinc anys) en el Programa d'Educació Compensatòria a Lleida, i la detecció que hi havia una sèrie de situacions[5] a les quals els membres del mateix programa (mestres i treballadors socials) tenien dificultats per respondre. Concretament, les necessitats que plantejava l'escolarització del col·lectiu gitano a Lleida eren un repte que sovint sobrepassava els esquemes establerts. Conscients d'aquest fet, des de l'administració educativa es va contractar un mediador: una persona que havia de servir d'intermediari entre els alumnes gitanos, les famílies i el medi escolar. La naturalesa i la urgència per la qual es va crear aquesta plaça (curs 1994/1995) procedia de la necessitat d'introduir canvis per: adaptar més el currículum a les necessitats de la clientela gitana (majoritari en alguns centres); afavorir les relacions entre l'escola i la comunitat, sobretot per prevenir els abandonaments escolars dels adolescents en el període d'escolaritat obligatòria; estimular la participació de la família en la vida escolar; millorar la comunicació entre els pares; oferir informació i orientació, i promoure les actituds positives envers la cultura gitana, etc. No fa falta insistir en la importància que té pels alumnes minoritaris que les seves famílies tinguin una bona relació amb el centre educatiu: l'èxit acadèmic, l'autoconcepte positiu i la integració escolar depenen d'això (Jordán, 1998). En aquell moment inicial, la persona per aquesta a tasca fou escollida per ser integrant de la comunitat gitana, la seva vàlua i el reconeixement que tenia en la comunitat gitana, malgrat que no havia rebut cap tipus de formació com a mediador. Aquesta experiència, tot i presentar carències, fou un nou enfocament de les relacions de l'escola amb la comunitat. La seva sola presència va crear un clima de més confiança i un punt de referència per a la resta del col·lectiu. Però la iniciativa no pot ser una recepta universal ja que, entre altres coses, no tothom la valora positivament. Això sí, té la intenció de cercar i lluitar per una veritable igualtat

[5] Com ara: la dificultat per part de les famílies gitanes d'anar a veure els docents durant la setmana, problemes perquè els pares puguin sostenir econòmicament i pedagògicament els seus fills, valors i comportaments parentals susceptibles d'entrar en conflicte amb certs objectius del sistema escolar o del centre en particular, necessitat del professorat de comunicar-se periòdicament amb els pares i d'obtenir recursos humans i pressupostos suplementaris. Aquests dèficits evidencien la necessitat d'una aproximació i intercanvi d'opinions i experiències entre la institució i el col·lectiu cultural.

d'oportunitats i ens va posar sobre la pista d'algunes mancances (més en aquell moment que avui en dia): la manca de formació específica.

Com que l'experiència a Catalunya era molt nova es va decidir optar per conèixer altres experiències realitzades en aquest sentit o en semblant direcció. Es van aprofitar dues estades d'investigació a Mont-real i París per temes afins per conèixer el que s'havia fet en aquesta direcció. A Quebec s'ha apostat fins fa relativament poc —ara es parla d'educació per a la ciutadania—, per l'educació intercultural. L'anàlisi dels recursos pedagògics i les successives revisions dels materials, la formació del professorat, la lluita contra la discriminació i el racisme, així com la millora de les relacions família-escola, són algunes de les actuacions dutes a terme sota aquest referent. Tot i tenir molt present la distància entre Catalunya i Quebec, el coneixement del que ha succeït i ha representat aquesta figura (els anomenats *agents de liaison* i *de milieu*) a les institucions escolars quebequeses pot representar un referent a partir del qual es reflexioni sobre com fer front als esmentats desajustaments.

El cas francès, en què és minoritari l'enfocament intercultural tot i néixer com a nom a l'hexàgon, resulta interessant, entre moltes altres coses, pel sorgiment de l'experiència de les *femmes-relais*[6] (a París), reveladores del disfuncionament de la comunicació entre institucions escolars i famílies d'origen immigrant. Per tot això, vam creure que seria útil veure els passos que realitzaven aquestes per convertir-se d'intèrprets en mediadores. Tot i això, el cas francès únicament l'utilitzarem a tall d'exemple i de forma puntual.

Respecte a Catalunya vam voler aprofundir en les experiències fins ara realitzades, així com les necessitats formatives d'aquesta nova figura que exigeix la construcció d'una nova pràctica i teoria pedagògica estrictament lligada a la realitat actual en l'àmbit de les relacions de persones de cultures diverses. Entenem que la formació en mediació intercultural s'ubica de ple en el terreny de la pedagogia social, una pedagogia social crítica, constructiva i emancipatòria que respongui a les necessitats formatives de persones que volen especialitzar-se a facilitar les relacions entre persones de cultures diverses per

[6] Aquesta figura, generalment, ha estat lligada només a les funcions d'interpretació i de traducció dels codis culturals a les administracions i les poblacions nouvingudes a França; però, a partir de la dècada dels 90, han ampliat i sistematitzat la seva acció, professionalitzant-se, per jugar un veritable rol social de mediadores. La doble caracterització social i

mitjà de la mediació intercultural. A més, partim que la potenciació dels mediadors interculturals a Catalunya s'està realitzant, principalment, des de l'administració o altres institucions, fet que afecta clarament la dinàmica que segueixen i el destí que els espera. Així, considerem que aquesta potenciació s'ha realitzat amb una encara escassa oferta formativa, fet que ha provocat experiències contraproduents. Per tot això, volem conèixer fins a quin punt els mediadors interculturals, figura encara no professionalitzada, poden comportar un avenç en les relacions interculturals que es mantenen en les institucions educatives i representar una millor adaptació al model d'educació intercultural. Creiem que aquest avenç es troba condicionat pel fet que es defineixi millor el perfil i es faciliti una formació adequada. A més, també condiciona la dinàmica que vagi seguint en la seva concreció i el seu futur la manera com es faci la selecció d'aquest personal, qui ofereix i amb quina intenció aquesta formació, quina és la dependència salarial, quina actitud adopten els docents, etc. Creiem que aquesta figura pot representar un pas endavant a donar solució als desajustaments observats a les institucions educatives; ara bé, si queda per definir, es fa una pobra formació i cadascú ofereix la que li sembla millor es pot convertir en una activitat poc eficaç i alhora, a mig i llarg termini, menyspreada.

Per tot plegat, els objectius que dirigeixen el nostre treball han estat: detectar els mediadors interculturals que treballen a Catalunya; determinar la seva situació laboral, econòmica, administrativa, funcions, etc.; esbrinar les situacions més freqüents en què han de mediar; analitzar com resolen aquestes situacions; conèixer el grau d'acceptació des dels diferents interlocutors «en litigi»; aprofundir experiències semblants en altres societats i analitzar-ne els avantatges i inconvenients; confeccionar orientacions, en funció de les reflexions realitzades, per millorar la tasca i facilitar l'avenç envers una veritable educació intercultural; detectar el grau d'acceptació dels docents d'aquestes figures, i, per últim, apuntar un possible pla de formació.

Una vegada hem exposat el marc general sobre el qual s'ha desenvolupat la tesi, entrem en el contingut dels capítols. L'estructura de cada capítol va precedida d'una breu síntesi del contingut per facilitar l'entrada en el tema corresponent. Breument, ens referirem a cadascun dels capítols.

cultural indica el caràcter global de les seves intervencions, que fan referència als grups en vies de marginalització en la societat francesa.

El primer capítol pretén oferir un marc general de l'educació intercultural a Catalunya i Quebec. Pel que fa a Catalunya, volíem posar de manifest la diversitat cultural i la seva evolució recent a les institucions escolars catalanes; seguidament, s'apunten les xifres més recents[7] que l'administració catalana ha proporcionat de l'alumnat gitano i immigrant escolaritzat, així com diferents recerques sobre la participació i les relacions en la institució escolar dels progenitors de les minories ètniques, igual que el qüestionat dret dels pares a escollir un centre educatiu per als seus fills. A més, presentarem les directrius i polítiques que ha seguit l'administració catalana per escolaritzar l'alumnat etnoculturalment divers: el programa d'educació compensatòria (PEC), el servei d'ensenyament del català (SEDEC) i els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), així com algunes de les experiències de formació del professorat en educació intercultural. D'altra banda, pel que fa al Quebec, preteníem fer un retrat de la seva diversitat i el procés seguit d'integració social i escolar de les comunitats culturals, així com una aproximació als programes i serveis pedagògics que tenen per objectiu afavorir la integració escolar de l'alumnat d'origen immigrant. Acabarem fent un recorregut de l'evolució de l'atenció a les comunitats culturals per part de l'administració.

El segon capítol parteix del fet que no s'ha de viure el conflicte com una cosa negativa, sinó que és consubstancial a la relació interpersonal i intergrupal i necessari. Tot i així, n'hem d'estar previnguts. Abordant els principis comuns a tota forma de mediació i matisant alguns extrems que fan referència a la intermediació cultural, per saber quina era la seva naturalesa i especificitat i què li aportava un caràcter distintiu i *sui generis* respecte a d'altres tipus d'intervenció així com a d'altres modalitats d'intervenció, ens decantarem per un dels principals models de mediació: el transformatiu de R.A. Baruch Bush i J.P. Folger (1996). Ens trobem, doncs, davant un àmbit extremadament particular en la mesura que introdueix la variable cultural, és a dir, un conjunt de factors ètnics, lingüístics, religiosos, etc. que afecten la relació entre les parts involucrades, la seva percepció del conflicte i les seves possibles sortides. Per això, també vam creure adient introduir les fases i les etapes de la mediació en general per després situar-nos en la mediació intercultural, la

[7] Les xifres són il·lustratives, tot i que s'han de tenir en compte les dificultats d'una valoració quantitativa exacta a causa dels canvis accelerats que es produeixen en aquest terreny, i per això les estadístiques queden ràpidament obsoletes. D'altra banda, convé recordar la importància numérica dels gitanos, generalment no quantificats en el sistema educatiu.

figura del mediador intercultural, tot tenint en compte algunes de les conclusions d'un treball anterior sobre les *femmes-relais* i altres experiències reconegudes sobre aquesta temàtica. Finalment, es passa a estudiar la figura de l'*agent de liaison* i *milieu* del Quebec a partir d'alguns estudis com el de A. Beauchesne (1987) a diverses ciutats del Canadà (Toronto, Vancouver i Mont-real), de M. Mc Andrew i J.Y. Hardy (1992) sobre els models d'*agents*, complementats amb un estudi propi.

Al tercer capítol es presenta el marc metodològic i les tècniques d'investigació que hem utilitzat en la nostra recerca a Catalunya, amb un breu referent teòric i els passos que hem seguit metodològicament i les tècniques emprades. En aquest apartat es ressalta la complementarietat de la metodologia i les tècniques d'investigació quantitatives i qualitatives i les diferents tècniques i estratègies per validar la investigació. El treball empíric realitzat es presenta en el següent ordre: la selecció dels participants, estratègies utilitzades per a la recollida de dades de la part qualitativa per a entrevistes en profunditat a mediadors (o persones que fan aquest paper, tot i no ser catalogades sempre d'aquesta manera) i a formadors i coordinadors de la formació en mediació intercultural (en total 44 entrevistes en profunditat). Tot seguit, es fa el mateix respecte a l'enquesta realitzada a docents que estiguessin treballant en els nivells d'educació obligatòria (primària i educació secundària obligatòria) de tot Catalunya (la mostra és de 740 entrevistats); així com es presenten altres fonts d'investigació (internet) consultades per a l'estudi.

El quart capítol presenta, en el mateix ordre que l'anterior, els resultats de la part qualitativa i de la quantitativa. Pel que fa a la primera, l'anàlisi de les entrevistes realitzades als mediadors, i després als formadors i coordinadors de Catalunya pretén aprofundir en els elements claus del perfil d'aquesta figura emergent: la dicotomia entre la professionalització o la mediació natural, les actituds i les habilitats necessàries, el nivell de formació acadèmica, la seva procedència, la importància de la vivència de la migració en el cas dels immigrants, les funcions que estan realitzant, els límits, entre altres qüestions rellevants. Sobretot era important establir les claus tècniques de la seva posada en pràctica o l'ús en diferents contexts de la mediació intercultural, especialment l'educatiu, així com la figura i el paper del mediador intercultural i la diferenciació d'altres agents socials.

En aquest context d'imprecisió sorgeixen una sèrie de qüestions claus a les quals intentarem donar resposta en aquest capítol, com ara si el mediador hauria de ser un professional específic o una pràctica dels professionals per adaptar-se a les noves demandes; si la mediació sols ha d'apropar i facilitar la comunicació o bé ha de crear les condicions col·lectives per afavorir la participació i la influència recíproca; si el mediador ha de procedir d'alguna de les cultures implicades; si ha de ser bicultural o bé no ha de pertànyer a cap de les dues; si el mediador ha de tenir competència per afavorir la comunicació intercultural però també ha de tenir una formació bàsica i contínua; entre altres. Complementant aquesta informació, la part quantitativa analitza els resultats dels qüestionaris als docents sobre la utilització del mediador i la valoració de la seva tasca. Com que també volíem conèixer quin seria el seu ideal i com creuen que hauria d'incloure's en la institució escolar, s'analitzen les respostes donades a qüestions elaborades per assolir aquest coneixement.

El cinquè capítol el dediquem a les conclusions, discussió i perspectives de futur de la recerca que presentem. Alhora, es vol respondre a les qüestions plantejades anteriorment. Per això, i a fi que sigui més clar, el capítol s'estructura de la següent manera: conclusions generals de la recerca, propostes d'actuació possibles en el tema de la mediació intercultural, esbós d'un pla de formació en mediació intercultural, límits de la investigació i línies d'investigació futures.

El sisè capítol presenta la bibliografia utilitzada per a aquesta recerca. Aquest capítol també està subdividit en blocs, concretament, tres: al primer consten les referències bibliogràfiques, al segon hi ha les específiques del capítol de metodologia i tècniques d'investigació i, per últim, al tercer es recullen les webs citades al llarg del document. En la bibliografia esmentada hi ha un percentatge important de bibliografia francesa perquè en aquest context és on s'ha realitzat part del treball de camp (Quebec i França) i on l'autora del text ha rebut part de la seva formació investigadora en aquest terreny. Val a dir que també s'ha intentat treballar amb una bibliografia variada que aportés altres realitats socials i culturals, sense oblidar la minsa, però no per aquest motiu menys important, documentació que s'ha produït fins ara a Catalunya i, per extensió, a tot l'Estat espanyol.

El setè capítol conté l'annex en què hi ha recollits documents i materials amb la intenció que serveixin de suport de l'exposat anteriorment. En primer lloc, apareixen els guions de les entrevistes realitzades: el dels mediadors i el dels formadors i coordinadors. Posteriorment, transcrivim exemples d'entrevistes a mediadors i a formadors i coordinadors (concretament, tres de cada). Tot seguit, hem situat les taules estadístiques de la part quantitativa del treball de camp. També hem cregut convenient afegir el material que ens han aportat els mediadors respecte al seu treball, així com d'altres que es faciliten en els cursos bàsics de mediació intercultural que s'estan realitzant, a l'igual que la metodologia proporcionada per Margalit Cohen-Emerique per a treballar els «xocs culturals» que s'utilitza, entre altres llocs, a França, Quebec i Catalunya.

Abans de passar als agraïments, hem de puntualitzar una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte a l'hora de llegir aquest document. En primer lloc, cal assenyalar que la nostra ètica professional ens impedeix revelar la identitat dels informants que han respost les nostres preguntes, l'anonimat se'ls va garantir en tot moment. Mai no apareixen noms personals, ni les associacions i/o institucions, ni tampoc les localitats on treballen els mediadors. Tot i això, en els annexos es descriuen les característiques de la mostra i es proporciona una fitxa dels informants amb dades molt bàsiques. Pel que fa als coordinadors i formadors en mediació intercultural s'ha intentat mantenir el mateix criteri, sols apareix a títol indicatiu l'entitat en què treballen en relació amb la mediació intercultural. També cal dir que per facilitar la lectura del treball hem utilitzat els conceptes mediadors, formadors, coordinadors, etc. en un sentit neutre, referint-nos simultàniament al gènere masculí i al femení. Sempre que ha estat necessària una major concreció (com és el cas de les *femmes-relais*) aquesta s'ha realitzat. La darrera qüestió a considerar al fer la lectura d'aquest document és que tant les disposicions del text i criteris d'elaboració de la memòria (disseny, aspectes gràfics, índexs, citacions bibliogràfiques, referències, taules, etc.) com els aspectes més convencionals (tipus de lletra, abreviacions, etc.) s'han realitzat d'acord amb el manual d'Antònia Rigo i Gabriel Genescà (2000).

A l'acabar el llarg trajecte que és l'elaboració d'una tesi doctoral i mirar enrere, ens adonem que són moltes i diverses les aportacions rebudes. Seria injust no reconèixer que aquest treball també és fruit de la col·laboració de moltes persones i institucions a les quals cal agrair el seu suport i ajut. Per començar, per materialitzar el que només era un projecte

i un interès personal pel tema, cal agrair als directors, Dra. Amparo Miñambres i Dr. Jaume Sarramona, la seva disponibilitat —més enllà del que requeria el seu paper— i haver estat un puntal i un referent al llarg d'aquest procés. Igualment agraïm les atencions i consells del Dr. Jordi Garreta que ens han permès estructurar aquest treball. També recordem el suport del *Centre d'Études Ethniques* de la Universitat de Mont-real, concretament de la directora, Dra. Marie Mc Andrew, així com el de la Dra. Marie-Claude Muñoz, de l'*École d'Hautes Études* de París, i del Dr. Jean-Pierre Liégeois, del *Centre de Recherches Tsiganes* de la Université René Descartes-La Sorbonne per la seva rebuda, atencions i disponibilitat. El mateix reconeixement es mereix Adolé Ankrah, directora de *Femmes Inter Associations* i *Inter Service Migrants* de París, que va facilitar que contactéssim amb les *femmes-relais* i les mediadores socioculturals. Alhora expressem el nostra agraïment a la Fundació Bofill per l'ajut econòmic a allò que era un projecte i el seu seguiment i interès. I, finalment, no podem oblidar a tots aquells que ens han dedicat molt generosament el seu temps: mediadors, formadors, coordinadors, representants d'associacions i entitats, docents i tots aquells que ens han ajudat a establir nous contactes per dur a terme el nostre treball. De fet, ells són els protagonistes principals d'aquesta investigació. A tots i a totes de tot cor: moltes gràcies!

CAPÍTOL I. SOCIETATS MULTICULTURALS I EDUCACIÓ

1. Els reptes educatius de la desigualtat social i la diversitat cultural a les institucions escolars de Catalunya.

1.1. Introducció.

La multiculturalitat de moltes societats contemporànies, a més de ser un fet, constitueix una peça clau en l'estudi d'aquestes. La diversitat sempre ha estat present en les societats humanes, tanmateix actualment la cultura moderna de les migracions es converteix en un fet planetari i el món en un llogaret global[8] (Carbonell, 1997) que precisament per això està a mig camí del localisme i de la universalitat, entre el reconeixement d'allò comú i l'èmfasi de destacar la diferència.

Als estats nació existeix diversitat sobre la base de la religió, la llengua, la classe social... La proximitat geogràfica, la mobilitat demogràfica, les convencions i l'arbitrarietat de les fronteres polítiques incrementen la complexitat de les societats actuals, convertint-les en més multilingües, multiculturals, multireligioses, etc. D'aquesta forma, la coexistència, en un mateix espai social i geogràfic, d'individus que pertanyen a cultures diferents sembla innegable, és el que s'ha convingut a anomenar «societats multiculturals». Però, per exemple, Lamo de Espinosa (1995) no es refereix a aquesta realitat com a multiculturalisme, sinó com a «espais socials multiculturals». El motiu és que una anàlisi acurada d'aquests contexts posa de manifest la varietat d'àmbits de convivència múltiple —des d'aeroports, estacions i altres llocs de trànsit o els preparats per a la convivència esporàdica com són els hotels, restaurants, etc. fins a espais de trànsit de mercaderies, de treball, d'aprenentatge, d'oci i de residència— que obliguen a la convivència amb persones de diferents orígens. En canvi, altres espais no compten amb aquesta important diversitat cultural. Es parla de societat multicultural o espais socials multiculturals, però el que cal

[8]Tal com va vaticinar als anys seixanta Mc Luhan (1964); Mc Luhan i Powers (1989; 1994), el nostre planeta, gràcies als avenços tecnològics de les últimes dues dècades, es va transformant vertiginosament. Mc Luhan i Powers empren tres nous termes: el concepte de tetrade (com a figura per predir els canvis causats per les noves tecnologies), l'espai visual (conjunt mental de la civilització occidental, una imatge que emfasitza el funcionament de l'hemisferi esquerre del cervell) i l'acústic (projecció de l'hemisferi dret). El llogaret global tracta de definir i explicar aquests termes a mesura que mostra com la cultura mundial està canviant per poder acceptar una percepció totalment diferent, els diferents nuclis dinàmics (Castells, 1997a; 1997b).

destacar és que, en la dinàmica que se segueix en aquestes societats, el pluralisme és desigual, és a dir, es produeix un intercanvi asimètric: les relacions entre minories i majories es realitzen sota la lògica de la dominació i del poder. No és menys cert, també, que aquesta modernitat avançada (globalització econòmica, crisi de l'Estat de Benestar...) s'ha traduït en una reestructuració de les desigualtats generades per la divisió sexual, etnicoracial, socioeconòmica i cultural del treball que ha derivat en un ascens, no merament conjuntural, de les exclusions i del desocupament. La cultura i l'educació configuren en paral·lel el difícil camí cap a la ciutadania, és a dir, una manera de veure la societat i el món que implica, no sols conèixer i entendre cultures més o menys llunyanes, sinó una obertura a una educació no estigmatitzada i autènticament intercultural[9].

1.2. El significat de la categoria «minories ètniques».

La conceptualització de la categoria de minories ètniques oferta per Wirth en 1948 esdevé un punt de referència per diferents autors (Malgesini i Giménez, 1997) quan afirmen que es tracta d'un grup de gent que, a causa dels seus trets físics o culturals, són separats —pel tracte diferencial i desigual— de la resta de membres de la societat en la qual viuen i, per tant, són objecte de discriminació col·lectiva. L'existència d'una minoria exclosa de la participació social comporta que hi hagi un grup dominant majoritari, que no té per què ser numèricament més nombrós, de major estatus social i amb més privilegis. Alhora cal tenir present que en aquesta situació multicultural la minoria es percep com a part d'una altra majoria (per exemple, un individu algerià o marroquí també pot ser identificat com a musulmà), així com la majoria forma (o pot interpretar-se com a) part d'una altra minoria.

La categoria de minoria ètnica pressuposa la d'un grup ètnic però a la vegada implica alguna cosa més. Per A.D. Smith (1997) un grup ètnic és un tipus de col·lectivitat cultural que ressalta per la seva definició el paper dels mites del llinatge i dels records històrics, a

[9] Nosaltres seguirem el concepte d'educació intercultural tot i que, com ens diu Aguado (1991), als Estats Units s'ha utilitzat preferentment el terme «educació multiètnica», mentre que a la Unió Europea s'ha consolidat el d'«educació intercultural». També «multiculturalisme» i «interculturalitat» són termes ambigus que s'usen habitualment com a sinònims. Així a l'analitzar el significat dels termes «multiculturalisme» i «pluriculturalisme» trobem que: "(...) denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término «multicultural» en la bibliografía anglosajona y el «intercultural» en la europea continental" (Muñoz Sedano, 1997: 120). Una diferència general entre tots dos podria ser que el multiculturalisme tendeix a mantenir les cultures separades i aïllades, mentre que la interculturalitat posa l'accent en la interrelació, el dinamisme, el canvi i la reciprocitat.

més de ser reconegut per trets culturals distintius com la religió, els costums, la llengua o les institucions. D'aquesta forma es referiria a categories ètniques quan es tracta de grups humans que són considerats per persones alienes com a grup diferenciat culturalment i històrica —fet que pot comportar que el grup sigui o no conscient de si mateix, de la seva diferència interètnica i «igualtat» intraètnica. D'altra banda, la comunitat ètnica es caracteritzaria per compartir uns determinats atributs, que quan més se'n comparteixin més s'aproximarà al tipus ideal de comunitat ètnica. Aquests atributs són: un gentilici, un mite d'origen comú, records històrics compartits, un o diversos elements de cultura col·lectiva de caràcter diferenciador, una associació o «pàtria» específica i l'existència d'una solidaritat cap a sectors específics de la població. Aquest tipus de comunitat es distingiria de la «raça» pel fet que aquesta darrera comporta trets biològics hereditaris comuns i únics que suposadament determinen els atributs mentals del grup. Tot i això:

> "En la práctica, las ethnies (comunitats ètniques) a menudo se confunden con las razas, y no sólo en el sentido social del que hablábamos, sino también en el sentido físico y antropológico de subespecie del *Homo sapiens*, como la mongoloide, negroide, australoide, caucásica y otras similares. Dicha confusión es producto de la gran influencia que han tenido las ideologías y discursos racistas y sus nociones pretendidamente «científicas» de lucha racial, organismos sociales y eugenesia. En los cien años transcurridos desde 1850 hasta 1945, tales nociones se aplicaron a las diferencias meramente históricas y culturales de las ethnies, tanto en Europa como en el África y Asia de la época colonial, con resultados de sobra conocidos" (Smith, 1997: 19).

El perill d'aquesta categorització rau en el fet que la catalogació de minoria menysté automàticament aquell a qui s'adjudica i això s'agreuja encara més en invocar la condició ètnica que està associada amb allò pre o extramodern, que en realitat s'entén com a inferior (Delgado, 1998).

Així, l'etnicitat també es refereix a qualsevol subgrup social amb una descendència comuna i uns antecedents culturals, als grups amb antecedents culturals i socials diferents que malgrat això poden identificar-se com a «similars» per la llengua, «la raça», la religió, etc. Tot això posa de manifest la generalitat i l'arbitrarietat d'aquest concepte. Però aquesta descendència comuna i antecedents culturals no cal que sempre siguin reals, de vegades poden ser ficticis, però constitueixen una realitat intersubjectiva en la qual es basa la identitat ètnica i que transcendeix la pròpia individualitat traduint-se en un discurs sobre

la diferència col·lectiva. Però aquesta identitat no sempre és omnipresent. Segons la situació, un individu pot assumir una, moltes o cap identitat. Les circumstàncies semblen dictar quina elecció és l'apropiada. Així, les identitats subètniques són molt importants en situacions intraètniques. El canvi d'identitat és una estratègia habitual en trobar-se un actor en una situació en què la seva identitat li és desfavorable. Una identitat ètnica que porta un estigma pot passar a tenir-ne una altra d'universal que no li serà tan perjudicial. En assumir una identitat, en les interaccions es dóna un intercanvi mutu del que es pot anomenar indicadors o senyals ètnics. Aquests últims són aquells aspectes d'aparença i comportament als quals, en projectar-los, s'atribueix significació ètnica, però sobre els quals l'actor té poc o cap control (fisonomia, color de pell, accent[10]...). En aquestes circumstàncies la identificació és automàtica, encara que poden donar-se errors —com per exemple que una persona no pertanyi a un col·lectiu però que tingui trets físics propers a aquesta.

Definint d'aquesta forma el que és una minoria ètnica, ens sembla evident —com diferents autors mencionen— que podem referir-nos als gitanos com a tal, mentre que al parlar d'immigrants hem de ser més curosos ja que sota aquesta etiqueta hi ha diferents orígens amb tot el que implica de diferència cultural, d'identitat, històrica, etc. Això sí, posats a destí i tenint en compte una definició estreta d'aquesta (patiment de subordinació i marginació pels seus trets físics o culturals diferents) sí que podrem parlar de minories ètniques (en plural) d'origen immigrant (tot i que no en tots els casos de grups ètnics). Breument, els gitanos tenen una sèrie d'elements culturals vigents i operatius que donen coherència cultural al grup ètnic: idea d'origen comú, llengua, cohesió interna i diferenciació davant el no gitano... (Ardèvol, 1986). Tot i que també hi han diferències internes, reconegudes dins la mateixa col·lectivitat (Iribarren, 1991): els *rom*[11], els manutxes[12], els gitanos i els *gypsies*. Cap d'aquests quatre grups es confon amb els altres, però tots ells es declaren «germans» fet que s'evidencia en la distància que tenen a altres grups, fins i tot, no només paios si no altres.

[10] Per Liégeois (1987; 1994a), les funcions de la llengua condicionen l'ús i els matisos que s'hi incorporen. Les principals funcions d'aquesta llengua són: comunicar-se i fer-se comprendre, reconèixer-se mútuament i distingir-se posant de manifest determinats particularismes interns.

[11] La paraula *rom* significa «home o l'home veritable», en oposició a la resta (els mig homes), també se'ls sol anomenar hongaresos o zíngars (Iribarren, 1991).

Per altra banda, els immigrants es poden classificar de diferent forma en funció del criteri que s'empra. Així, es parla d'immigrants legals o il·legals, en funció de la seva situació documental en l'Estat d'acollida. D'immigrants regulars o irregulars segons la seva situació en el mercat de treball, tenint o no la documentació en regla per accedir a un treball. D'immigrants comunitaris i extracomunitaris en funció de l'origen. I, concretant més, d'immigrants de... en funció del continent, àrea geogràfica, país... d'on vénen, fet que suposa més o menys proximitat cultural. Aquesta complexitat fa que no ens decidim per presentar totes aquestes tipologies possibles, només dir que una variable important és el grau d'assentament a destí i el reagrupament, sobretot pel que pot suposar de presència d'infants, adolescents o joves i el seu impacte a les institucions educatives.

Per finalitzar, només recordar que M. Delgado (1998) considera que parlem d'immigrants no com a qualitat, sinó com un atribut aplicat des de fora, a la manera d'un estigma i un principi denegatori; la seva situació de viatger en trànsit l'haurà de conservar perpètuament igual que els seus descendents, els immigrants de «segona» o «tercera generació». L'immigrant reuneix una sèrie de característiques, evidentment, negatives[13]: ser estranger, intrús, pobre, endarrerit civilitzadament, perillós i numèricament excessiu; immigrant és aquell que està destinat a ocupar els pitjors indrets del sistema social que l'acull; però, a més a més, el qualificatiu ètnic serveix únicament per assignar produccions culturals pre o extramodernes[14]. Així doncs, tenim que la noció minoria ètnica pot «etnificar» (indicar l'existència d'una minusvalidesa cultural) i desdenyar aquell al qual s'aplica aquest qualificatiu. En el nostre cas més que això, volem palesar que hi ha immigrants que no es distingeixen per trets físics, posició laboral... de la població autòctona, hi ha grups ètnics que mantenen pautes culturals diferencials però no pateixen exclusió, però n'hi ha d'altres les minories ètniques, que es diferencien culturalment i que es troben en situacions d'inferioritat o marginació (vegeu Colectivo IOÉ, 1999).

12 *Manutxes* (que ve de *manutx*) vol dir «homes» (Iribarren, 1991).

13 El terme immigrant no s'aplica a empleats qualificats procedents de països rics, de fora de la Comunitat Econòmica Europea, com ara els Estats Units o Japó, i molt menys als milers de jubilats europeus que han vingut a instal·lar-se ja de per vida a les zones costaneres de l'Estat espanyol; aquests no són immigrants sinó que són considerats residents estrangers, i no formen una minoria ètnica sinó una colònia (Delgado, 1998).

14 "Una dansa sufí o un restaurant peruà són ètnics, un vals o una pizzeria, no" (Delgado, 1998: 35).

1.2.1. La integració de les minories ètniques en el sistema educatiu.

Si ens fixem en els Estats Units, com a referent sovint emprat per la seva formació a base de diferents fluxos migratoris (més la presència d'uns autòctons indis; que actualment són uns dels col·lectius més exclosos), ens adonarem que sovint s'han utilitzat per a la integració dels immigrants tres models que han tendit a emprar-se en altres indrets (Juliano, 1993; entre altres): l'assimilació, el *melting-pot* (fusió o gresol) i el pluralisme cultural.

a) L'assimilació, tot i que es va anar elaborant al final del segle XIX i durant la Primera Guerra Mundial, va tenir molta eufòria al principi dels anys 60 en aquells països receptors d'un gran nombre d'immigrants. Es tracta de la pèrdua d'identitat cultural d'un grup o persona en adoptar completament els valors, les creences i pràctiques d'una altra cultura. Pretén, sobretot, l'absorció dels diferents grups ètnics i culturals en una societat que se suposa bàsicament homogènia (Sales i García, 1997). Sovint també es defineix com a concepte allunyat del que entenem actualment per integració; tot i això, no deixaria de ser una modalitat d'integració[15] ens agradi o no. L'assimilacionisme constitueix una proposta d'uniformització cultural, es suposa que tots els grups i les minories aniran adoptant la llengua, els valors, les normes, els trets d'identitat, etc. de la cultura dominant i paral·lelament aniran abandonant la pròpia. Això comporta una fal·làcia que és la conseqüent absència de prejudicis i, per tant, de discriminacions (Malgesini i Giménez, 1997). En les societats assimilacionistes se suposa que tant els immigrants com les minories nacionals potencials es fonen en la societat majoritària i es tornen invisibles mitjançant un procés unilateral d'adaptació cultural; l'immigrant i el membre d'una minoria nacional han d'abandonar les seves característiques culturals —o almenys relegar-les a la vida privada amb discreció, adoptar sense reserves els esquemes i els comportaments culturals propis de la majoria i definits per aquesta majoria i també han de mostrar lleialtat total a la nació (Martiniello, 1998).

[15] Moltes vegades la integració no és res més que una assimilació encoberta.

b) El *melting pot*[16], fusió cultural o gresol de cultures, representa l'inici d'una postura d'amalgama, la creació d'una cultura comuna que reculli les aportacions de tots els grups ètnics i culturals sense que cap d'ells s'imposi als altres (Sales i García, 1997). Així com el model de transició entre la inicial societat plural arrelada en el context colonial i els models més recents del multiculturalisme i la interculturalitat. Vol ser una representació ideal d'unes relacions interètniques en les quals és possible que persones d'origen racial, social o cultural diferents visquin juntes i constitueixin un marc no conflictiu on ubicar les relacions socials, és a dir, en una societat plural (Pujadas, 1993). El resultat final del procés era la pèrdua de la cultura prèvia d'origen i la creació d'una nova que seria homogènia. Però en realitat no és res més que reafirmar el que molts experts havien anunciat ja en els segles XVIII i XIX —tot i que en la tipologia de Gordon (1964) la fusió apareix com una entitat pròpia—, per alguns és una variant de la postura assimilacionista (Giménez, 1996). Com diu Kymlicka (1996), aquest terme fa més al·lusió a la fusió biològica dels «grups ètnics»[17] per mitjà de matrimonis mixtos que no pas a l'amalgama de les pràctiques culturals.

c) El pluralisme cultural que preconitza la idea de defensar la permanència de la varietat com un element enriquidor per la societat de recepció, per l'addició d'aportacions diverses, estimulador de la dinàmica social, a partir de les interrelacions i possibilitador d'un desenvolupament harmònic per als individus, sense ruptures traumàtiques amb els valors i les tradicions familiars. Implica, doncs, un respecte a la cultura i a la identitat pròpies i, alhora, una inserció igualitària en l'estructura social (per assolir la tan anomenada igualtat d'oportunitats); es diferencia del que s'ha anomenat multiculturalisme i s'accepta (de bon grat per molts teòrics) com un rebuig davant la jerarquització etnocèntrica de les cultures (Sales i García, 1997). Dins del paradigma pluralista, el multiculturalisme va sorgir com un

16 L'origen d'aquesta expressió es troba a l'obra homònima *The Melting Pot. Drama in four acts* d'Israel Zangwill, que va ser estrenada l'any 1908 a Nova York, en la qual s'entén Amèrica com una nació on totes les diferències ètniques es fonen en una sola entitat que és superior a totes per separat (Sales i García, 1997). En l'obra, un dels protagonistes principals, un jove idealista jueu que emigra als Estats Units, hi proclama "América es el crisol de Dios, el gran melting pot donde todas las razas de Europa son fundidas y reformadas" (Malgesini i Giménez, 1997: 162).

17 Aquests immigrants acostumen a unir-se entre si en associacions poc rígides, que Kymlicka (1996) anomena «grups ètnics», grups que desitgen integrar-se en la societat i ser-ne part integrant, si bé sovint volen obtenir un major reconeixement de la seva identitat, per modificar les lleis i les institucions a fi que la societat sigui més permeable a les diferències culturals.

model de política pública i com un pensament social de reacció davant de la uniformització cultural en temps de la globalització. Els principis bàsics que comporta serien el respecte a totes les cultures, el dret a la diferència i l'organització de la societat perquè hi hagi la igualtat d'oportunitats i possibilitats per a totes les persones independentment de la seva identitat cultural, etnoracial, religiosa o lingüística (Malgesini i Giménez, 1997).

TAULA 1 Models teòrics d'integració de les minories ètniques

MODEL D´INTEGRACIÓ	**DIMENSIONS**		
	PAUTES CULTURALS	ESTRUCTURA SOCIAL	IDENTITAT COL·LECTIVA
ASSIMILACIÓ	Pèrdua pautes culturals pròpies i adquisició de les de la nova comunitat	Inserció igualitària	Pèrdua pròpia identitat i sentiment de pertinença a la nova comunitat
MELTING-POT	Creació nova cultura per fusió de les originàries	Inserció igualitària en la nova estructura	Sorgeix nova identitat col·lectiva
PLURALISME CULTURAL	No es canvien pautes culturals pròpies	Inserció igualitària en l´estructura de la societat d´adopció	Dualitat entre la identitat originària i la pertinença a la nova comunitat

Font: Blanco (1990: 76).

Aquests models i conceptes impregnen molts dels treballs que es realitzen sobre diversitat cultural. En els darrers anys, algunes societats avancen, gradualment, cap a un model intercultural[18] que busca harmonitzar les identitats culturals amb el respecte, la valoració i la convivència de tots els grups que hi formen part, i Catalunya no és l'excepció: "L'augment de la immigració en els darrers anys i la previsió que continuï creixent

[18] Banks (1986a) diferencia els paradigmes d'educació intercultural i concreta deu: l'additiu, la millora de l'autoconcepte, el compensatori dels dèficits culturals, l'ensenyament de les llengües d'origen, la lluita contra el racisme, la crítica radical, la desigualtat genètica, la promoció del pluralisme cultural, la presa en consideració de les diferències culturals i l'assimilatiu; que els inscriu en un debat ideològic que oposa l'enfocament assimilacionista i l'enfocament pluralista i els canvis produïts per les nacions occidentals, provocats de forma significativa tant per les institucions com per la recerca del poder dels diferents grups ètnics presents en aquestes societats. Anys més tard, per la seva banda, Ouellet (1991) els reduiria a tres: la promoció del pluralisme cultural, la presa en consideració de les diferències culturals i la lluita contra el racisme.

justifiquen que es dediqui una atenció especial a aquest tema per planificar adequadament el present i el futur previsible" (Consell Escolar de Catalunya, 1999: 8). Per això, en la comunitat d'acollida que representa la cultura majoritària configuradora de l'estructura social i les relacions amb els nouvinguts poden sorgir dues formes d'acceptar la diversitat: la integració i l'assimilació. La primera concepció implica la transmissió de la cultura de la societat receptora i facilita el manteniment de les identitats culturals dels grups minoritaris; en canvi, la segona prescindeix de les identitats minoritàries i les transforma en la cultura receptora. Davant això, hem de preguntar-nos com es defineix el model d'integració existent des del punt de vista de la societat d'acollida i des del punt de vista dels col·lectius minoritaris (Jordán, Etxeberría i Sarramona, 1995):

- Pels autòctons[19], moltes vegades la integració no és res més que un sinònim (disfressat, això sí) d'assimilació, amb la qual es pretén que aquests col·lectius deixin de banda tot el contingut de la seva cultura originària (des de la forma de vestir, el menjar, fins a la seves pràctiques religioses).

- Pels minoritaris, especialment els de «segona generació»[20], estar integrats suposa conviure i ser acceptats pels seus iguals, gaudir de les mateixes possibilitats i oportunitats, etc., i assumir el màxim nombre d'elements de cultura majoritària (respectant el seu programa cultural primari); per altres, integrar-se significa pagar un preu massa alt que no estan disposats a saldar.

[19] Amb el terme autòcton es designa, en moltes ocasions, simplement «als que van arribar abans», tres de cada quatre catalans, segons els censos oficials, van néixer fora de Catalunya (Carbonell, 1999).

[20] A manca d'un concepte millor, per entendre a qui ens referim i ja que altres autors l'empren, seguirem utilitzant aquest terme.

1.2.2. L'heterogeneïtat ètnica i cultural a Catalunya.

Dins del context de l'Estat espanyol[21] i, particularment, a Catalunya trobem dos casos que sobresurten de la resta per la gran subordinació i marginació en què viuen: el cas del poble gitano i el dels immigrants extracomunitaris.

En primer lloc, el poble gitano desvetlla gran interès per diversos factors (Fernández Enguita, 1996): el gran nombre de persones que l'integren, es tracta d'un grup que a Espanya està format per entre 500.000 i 750.000 individus; tenir una història particularment conflictiva (expulsions, internaments, persecucions més o menys sistemàtiques, hostilitat) amb la majoria; haver estat objecte de diferents polítiques d'integració; i, sobretot, haver-se convertit en una de les preocupacions de la societat (bosses de pobresa, desocupació, economia submergida, etc.); tot i que encara continua sent desconegut[22] per molts de nosaltres.

La situació del col·lectiu gitano s'ha trobat, des de la seva arribada a l'Estat espanyol —al segle XV (Sánchez Ortega, 1986)—, amb la persecució, l'obligació d'integració així com l'oferta d'assimilació i pèrdua d'identitat (Liégeois, 1994a, 1994b). A pesar dels intents, una part de la població gitana no tingué aquestes «oportunitats» o no van voler acollir-s'hi; mantingueren una identitat i una cultura pròpies diferents de la dominant i van mostrar un alt grau de resistència cultural a la fusió i al mestissatge (Calvo Buezas, 1990). Però, alhora, aquesta cultura no és internament homogènia perquè trobem des dels gitanos «*peludos*»[23] que ocupen barraques o poblats aïllats fins als gitanos integrats rics amb una posició benestant; els que es dediquen a la droga i els que estan plenament integrats

[21] Encara que l'Estat espanyol és un Estat caracteritzat per la seva diversitat cultural, especialment a causa de l'existència de comunitats autònomes històricament diferenciades, com Catalunya, Euskadi i Galícia, amb llengües i cultures específiques, el reconeixement a les institucions escolars d'aquest pluralisme cultural ha estat negat durant dècades i, fins i tot, actualment no deixa de ser un assumpte controvertit.

[22] Teresa San Román (1994) destaca el notable esforç que s'ha fet, en els darrers anys, per aclarir la història del poble gitano, però considera que no és suficient, que ens hem anat conformant gairebé sempre amb el que ens han dit els seus enemics; hem participat sols de la part més folklòrica (festes, cuina, cants, etc.) deixant de banda les condicions socioeconòmiques marginals en què viuen: situacions de segregació i d'exclusió.

[23] Terme amb què els mateixos gitanos designen la resta del seu col·lectiu, corresponen a un estatus socio econòmic inferior al seu (San Román, 1994).

mitjançant la incorporació a llocs de responsabilitat en les associacions o en el culte dels Al·leluies[24] (San Román, 1994) —també anomenats gitanos evangèlics.

Aquesta situació de tensió i segregació en la societat té el seu reflex, evidentment, a les institucions escolars, la qual cosa provoca ambigüitat i desorientació per part del conjunt dels agents educatius, així com desil·lusió vers el fet educatiu:

> "(...) qui comportent à la fois des éléments de réussite et des éléments de blocage et d'échec. On assiste presque partout à des tâtonnements répétés, à des erreurs reproduites, à des lassitudes grandissantes, à des abandons justifiés, tant de la part des parents que des enfants, des enseignants que des administrations. Il en résulte une perte d'énergie, de temps, d'argent, par la répétition d'efforts inadaptés faute d'être concertés ou coordonnés, une usure de la volonté isolée des divers partenaires, une usure des dynamismes adaptatifs des parents. Au bricolage pédagogique imposé a répondu pendant longtemps le désintérêt justifié des parents" (Liégeois, 1994a: 199).

En l'àmbit educatiu, la repercussió d'aquest bloqueig és l'abandonament dels estudis i un alt percentatge d'analfabetisme (sobretot de les dones). El panorama educatiu s'agreuja per tres factors més: la no-preparació específica dels mestres per a una pedagogia gitana; la incomprensió i la indiferència de la família sobre la importància de l'escolarització i la indisciplina dels nens gitanos a l'escola (Iribarren, 1991).

El segon col·lectiu, que també pateix la subordinació i la marginació, arriba a Catalunya per les desigualtats econòmiques, polítiques, culturals, socials... existents en l'àmbit internacional i que expliquen el fenomen migratori —sobretot el procedent d'uns determinats indrets —especialment significatiu en la dècada dels vuitanta, noranta i els primers anys del tercer mil·lenni. Aquesta presència genera una sèrie de canvis, entre els quals Siguan (2000) menciona els problemes immediats que planteja l'arribada d'immigrants als centres educatius (adquisició de la llengua, manca de recolzament de les famílies en les tasques escolars, etc.) però sobretot li interessen els immigrants

[24] És interessant com aquesta creença religiosa, introduïda des de França a la ciutat de Balaguer, ha canviat l'estructura del grup en dos aspectes: per una banda, ha introduït un credo concret en un poble que era, en general, aconfessional i, per l'altra, ha comportat la focalització dels processos d'estatus entre els diferents membres de la comunitat, és a dir, la creació d'una consciència paral·lela a la situació intrínseca de la comunitat (Anta, 1994).

econòmics[25] que arriben de països pobres, la dependència econòmica dels quals els obliga a residir en zones marginals, de manera que, a la vegada, són víctimes d'una discriminació suplementària per part dels seus veïns, recelosos que comparteixin amb ells la recerca de treball, serveis socials i degradin més la seva qualitat de vida.

1.3. Les minories a les institucions escolars de Catalunya.

La societat actual catalana presenta una configuració netament multicultural, tal com assenyala Jordán (1992a) prenent tres dimensions considerables: la seva identitat com a comunitat autònoma respecte a la resta de l'Estat espanyol; la vinculació progressivament més propera i estreta amb la Unió Europea; i l'augment de la immigració dels països menys desenvolupats (o més pobres com Marroc, Gàmbia, etc.), a la qual hem d'afegir l'oblidada, però present, minoria gitana, així com també onades d'estrangers de països més desenvolupats (o més rics, com Japó, els Estats Units, etc.). Com a conseqüència es percep un gran repte —no sols en els vessants sociopolítics i econòmics— en l'àmbit educatiu per garantir una veritable educació intercultural en un sistema educatiu que cerca preparar tots els individus per viure la multiculturalitat social i que destaca les dimensions comunes que possibiliten l'entesa, la convivència, la tolerància, etc. en lloc de les diferències, tot respectant la diversitat cultural (Consell Escolar de Catalunya, 1999).

La diversitat cultural, en concret la procedent de la minoria gitana i la que genera la immigració estrangera, té el seu reflex als centres escolars. Anem a comprovar-ho amb dades.

1.3.1. L'alumnat gitano a les institucions escolars.

L'escolarització d'aquesta minoria ètnica «autòctona» potser és la que en l'actualitat presenta més reptes i angoixes per la situació d'exclusió social i estigmatització ètnica de molts dels seus membres i pel caràcter estadísticament amagat donada la seva condició de ciutadans espanyols i dels seus problemes educatius (absentisme, abandonament escolar,

[25] Siguan (2000) no entén que la marginació sigui deguda a la seva diferència cultural sinó que aquesta els situa en condicions d'inferioritat en l'escala econòmica i social de la societat, proposant una educació pluricultural incerta en una

etc.), tot i que és difícil donar una xifra aproximada i fiable d'aquest col·lectiu: "(...) porque los Gobiernos no aciertan a poner en armonía sus diferentes criterios, ni los gitanos se registran como tales, ni los que se registran puede asegurarse que lo sean. Todos los números son redondos: los gitanos del mundo son, se dice, entre cinco y diez millones (¡un error posible de 200 por 100!)" (Iribarren, 1991: 19).

Quant al volum que representa aquest col·lectiu dins l'escola catalana, el problema és que no existeixen censos oficials sobre aquesta qüestió ja que l'Administració educativa i, en concret, molts centres escolars es neguen a realitzar aquesta diferenciació en el seu alumnat (és difícil saber delimitar quins infants són gitanos i quins altres són paios, és a dir, establir uns indicadors per esbrinar-ho: els cognoms, els pares, el lloc on viuen, etc.), un criteri en què si ens haguéssim de posicionar com a docents, hi estaríem ben d'acord. Però, perquè ens puguem fer una idea aproximada del nombre, el *Ministerio de Educación y Cultura*, a la seva web (www.mec.es/cesces/4.4.a.htm), ens facilita estadístiques al respecte. Per exemple, el curs 1996/97 el nombre de gitanos, en relació directa amb el fet que es tracta d'una població jove[26], era als centres depenents del Ministeri de 26.524 alumnes (concretament, el 91.4% en centres públics i el 8.6% als privats, sense distingir els concertats). En aquestes dades no es compten algunes de les comunitats autònomes amb competència en matèria d'educació com és el cas de Catalunya, on segons Jordán (1998) el curs 1992/93 hi havia uns 8.000 gitanos. Més recentment, l'any 1998 s'estimava el total entre els 8.000 i els 10.000, xifra que creiem que no ha degut créixer de forma important.

1.3.2. L'alumnat d'origen estranger a les institucions escolars.

Per fer-nos una idea del volum que representen els immigrants en el conjunt de l'Estat espanyol, podem emprar les dades de la demògrafa Cabré[27](1999) a partir de les quals

societat que comparteixi les mateixes preocupacions i objectius, orientats a l'educació pel desenvolupament sostenible com a camí viable per al futur.

[26] La població gitana és jove, quasi la meitat és menor de 16 anys i el nombre de nens en edat legal d'escolarització (sense comptar els que assisteixen a educació infantil) representa entre un 30% i un 35% del col·lectiu.

[27] Malgrat que l'Estat espanyol ha començat a rebre immigrants no posseeix encara la cultura migratòria de Catalunya, que ja fa més d'un segle que acull població forana. Cabré (1999) creu que, en aquest sentit, no és d'estranyar que Catalunya, que rep la tercera part dels africans que immigren a l'Estat espanyol, sigui la comunitat que hagi demanat de manera més insistent una reforma legal per millorar la situació d'aquests ciutadans. A tall d'anècdota, la portada del llibre de la demògrafa està il·lustrada amb uns castellers (els Bordegassos de Vilanova) que aixequen un castell coronat

afirma que sense els fluxos migratoris l'Estat espanyol tindria gairebé quatre milions d'habitants menys. També, segons dades publicades (Grup FUS, 1999), l'any 1996 a Catalunya hi havia 114.264 residents —sense comptar els no regularitzats—, dels quals un 30,7% procedien del continent africà, i dins d'aquest col·lectiu hi havia 29.459 marroquins. La recerca de Cabré (1999) també revela que sense les migracions que s'han produït al llarg del segle XX, en lloc dels 6 milions d'habitants actuals, Catalunya hauria assolit en 1985 sols 2,36 milions i calcula que la xifra en 1999 seria d'uns 2,4 milions de persones aproximadament.

Tot i que no podem parlar d'una tipologia d'estrangers definida a Catalunya, sí que podem precisar que:

> "(...) existe una diversidad importante: en algunas colonias predomina la población inactiva (ancianos rentistas de países europeos); entre la población económicamente activa existe un importante sector de técnicos, profesionales y directivos de empresa (europeos, norteamericanos y una parte de los latinoamericanos); junto a estos sectores existen otros que sufren situaciones de precariedad económica y marginación social: son los trabajadores en paro o con empleos temporales, que ocupan puesto de escasa cualificación y poco remunerados (la mayoría de africanos, buena parte de los asiáticos y una tercera parte de los latinoamericanos)" (Colectivo IOÉ, 1992: 91).

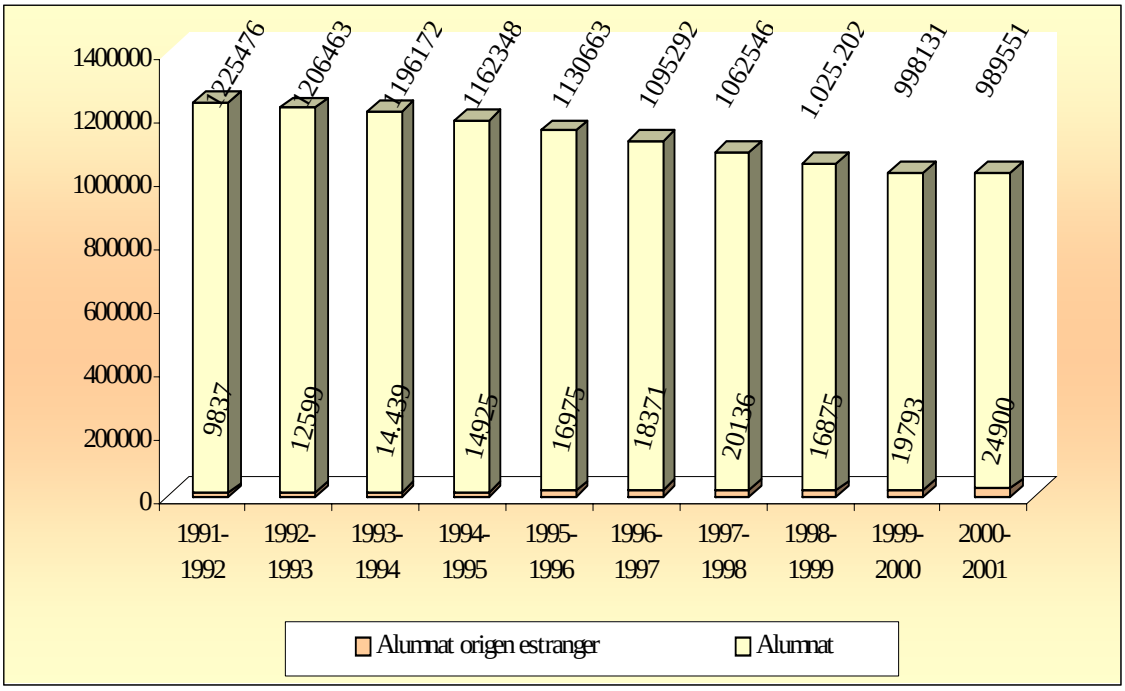
> "Este «puzzle» de nacionalidades introduce de hecho la multiculturalidad en la sociedad española, aunque en número limitado y con tendencia a concentrarse en determinadas regiones. En la medida en que estas migraciones son de carácter familiar también la escuela recibe a poblaciones muy diversas, sea por su nivel educativo, su inserción social, sus pautas de socialización y prácticas culturales o por sus idiomas. En este variado «mapa étnico» ocupa un lugar destacado, tanto por su número como por su dinámica de crecimiento, la inmigración marroquí" (Colectivo IOÉ, 1996: 13).

La presència d'alumnat estranger a les aules catalanes no s'ha mantingut precisament constant al llarg dels anys. És una presència que es va incrementant a mesura que es van instal·lant famílies, sobretot via reagrupament familiar. Durant el curs 1991/1992, es calcula que a Catalunya hi 9.837 alumnes d'origen estranger matriculats (Departament d'Ensenyament, 1999c) i 24.900 el curs 2000/2001 (Castella, 2002). Aquest notable

per una enxaneta d'origen africà. Aquesta imatge sintetitza la peculiaritat del sistema català de reproducció en el qual la immigració ha exercit un paper cabdal.

increment, més que duplicació s'ha realitzat en sols deu anys i es pronostica la seva continuació (per l'augment de l'assentament i el reagrupament de famílies). Per fer-nos una idea de l'evolució realitzada i el pes relatiu en el conjunt de l'alumnat dels d'origen estranger ens serà útil el gràfic següent en el qual a més s'hi observa la reducció del volum total d'alumnat.

GRÀFIC 1 Evolució de la població escolar a Catalunya



Font: Castella (2002).

A continuació, presentarem el perfil de l'alumnat estranger a Catalunya del curs 1998/1999, del qual disposem de dades més completes i que ens permet referir-nos, després de concretar a quines procedències es refereix el Departament sota la terminologia que empra, al nombre, la distribució entre pública i privada, la distribució territorial, els estudis cursats i l'opció postobligatòria que prenen.

TAULA 2 Alumnes estrangers a Catalunya. Curs 1998/1999

Terme	Magrebins	Africans no magrebins	Naturals d'Àsia i Oceania	Centre i Sud-americans	Nord-americans	Europeus no comunitaris	Europeus comunitaris
Abast del terme	Marroc Algèria Tunísia Líbia Mauritània Nadius de l'excolònia del Sàhara Occidental	Procedents dels països del continent africà i les illes adjacents (tret dels naturals del Magrib)	S'hi inclou tots els països d'Àsia i Oceania.	Es designa els procedents dels països iberoamericans i de les illes del mar Carib.	Naturals del Canadà, els Estats Units i Mèxic.	Els nacionals dels països europeus que no pertanyen a la Unió Europea. S'hi inclou els Estats caucàsics nascuts de la desintegració de la Unió Soviètica: Armènia, Azerbaidjan i Geòrgia.	Els naturals dels països que formen la Unió Europea.
Nombre total. Participació relativa	7.266 alumnes 99% marroquins 0,9% algerians	785 alumnes africans no magrebins: els més representats Gàmbia, Guinea Equatorial i Senegal.	1.127 alumnes procedents d'Àsia i Oceania. Els més nombrosos són de: Xina, Filipines, Pakistan (entre els 3 sumen 60% del total).	3.474 alumnes centre i sud-americans. Totes les nacionalitats hi són presents; en sobresurten la peruana, la dominicana, l'argentina i la colombiana.	318 alumnes nord-americans.	973 alumnes europeus no comunitaris.	2.677 alumnes europeus comunitaris. Les nacionalitats més representades són: l'alemanya, la francesa, la italiana i la britànica.
Distribució sector	94, 3% al sector públic	87,8% sector públic	74, 8% sector públic	81% sector públic	65% sector públic	67,3% sector públic	57,4% sector públic
Assentament en el territori[28]	Presents a 38 comarques. Especialment Osona i comarques costaneres de Girona. L'àmbit metropolità atreu el 47,7%.	Presents a 27 comarques. Especialment Maresme, el Barcelonès, Gironès, Pla de l'Estany i la Selva.	Presents a 27. El 84 % viu a l'àmbit metropolità.	Gairebé a totes les comarques. L'àmbit metropolità n'acull el 75,5%.	Només a 22 comarques; l'àmbit metropolità atreu el 77,4%.	32 comarques, les 9 que no en tenen són de l'interior. L'àmbit metropolità no els atreu ja que només acull el 45.9%.	38 comarques. L'àmbit metropolità atreu al 56,6%.
Assentament per tipus de població	El 51,6% viuen en municipis que són capital de comarca o tenen més de 20.000 habitants.	El 74,1% viuen en localitats capital de comarca o de més de 20.000 habitants.	El 86% viu en municipis capital de comarca o que tenen més de 20.000 habitants.	El 82,3% viuen en zones grans igual que els tres següents.	El 72,3%.	El 57,7%.	El 51%.

[28] Dins l'àmbit metropolità s'entén: Barcelonès, Baix Llobregat, Maresme, Vallès Occidental i Oriental.

Estudis que cursen (P-3 a 4t ESO)	El 95, 3%.	El 90,8%.	El 89,4%.	El 82,5%.	El 80,5%.	El 79,4%.	El 76,9%.
Opció en els estudis Postobligatoris	El 65% tria especialitats professionals	El 56,9% fa estudis professionals	Més de dos terços segueix estudis generals	El 34,9% tria especialitats professionals.	Només l'11,3% fa especialitats professionals	El 39% tria especialitats professionals	El 86% dels qui fan estudis postobligatoris estudia el batxillerat

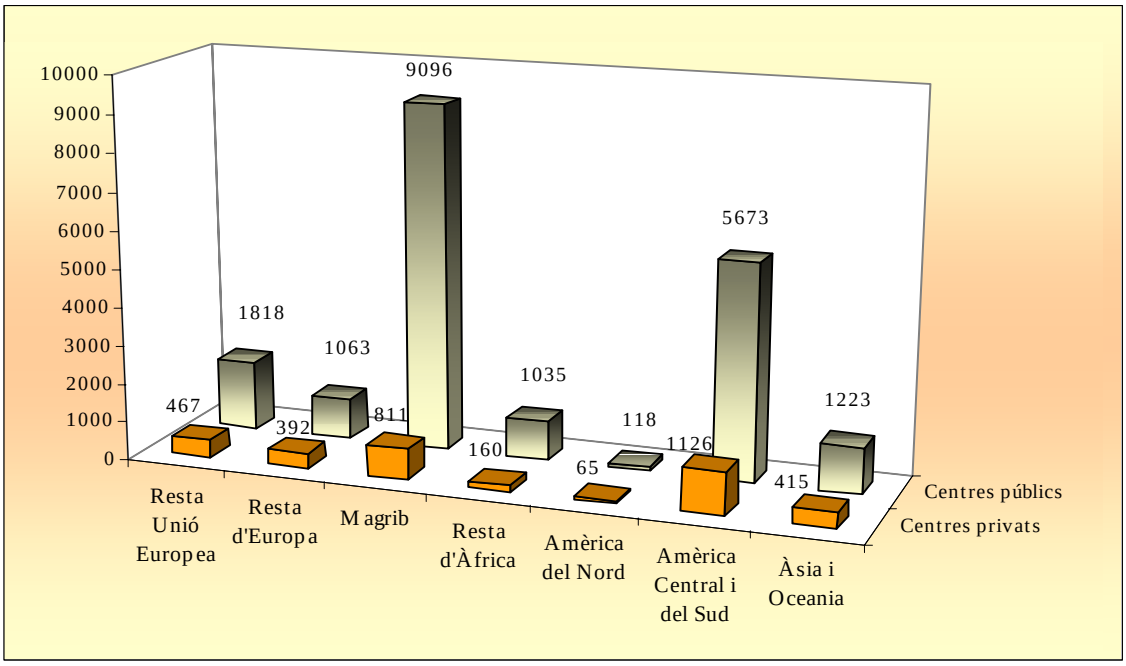
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Subdirecció General d'Estudis i Organització. Curs 1998/1999 (Departament d'Ensenyament, 1999c).

Aprofundint en les més recents dades estadístiques de què disposem (curs 2000/2001) sobre la participació dels alumnes immigrants en el sistema educatiu a Catalunya, podem diferenciar, com fa la mateixa Direcció General d'Ordenació Educativa, entre: la procedència, la distribució de l'alumnat estranger, l'escolaritat en centres docents a Catalunya, la matriculació entre el sector públic i el privat concertat, etc. Centrant-nos en la procedència d'aquest alumnat, el major nombre són d'origen africà, sobretot del nord, de la ribera mediterrània i dels països del Magrib[29] (Colectivo IOÉ, 1996). Aquesta població representa gairebé el 42,2%, a la qual segueixen els procedents d'Amèrica Central i del Sud (29%), els de països de la Unió Europea (9,7%), els d'Àsia i Oceania (7%), els de països europeus no comunitaris (6,2%), els de l'Àfrica Subsahariana (5,1%) i els d'Amèrica del Nord (0,8%).

Especialment interessant és que una proporció molt important està escolaritzada en el sector públic, però com es pot observar en el gràfic següent la proporció varia en funció de l'origen de l'alumnat. Hi ha unes determinades procedències que es concentren en l'escola pública, sent escassa la seva presència en la privada o concertada. Si agafem la dada relativa, aquestes són: els del Magrib, els subsaharians, els d'Amèrica Central i del Sud i els d'Àsia i Oceania.

[29] A partir del 1986 l'augment d'infants àrabs a les escoles és un fet notable (Losada, 1990).

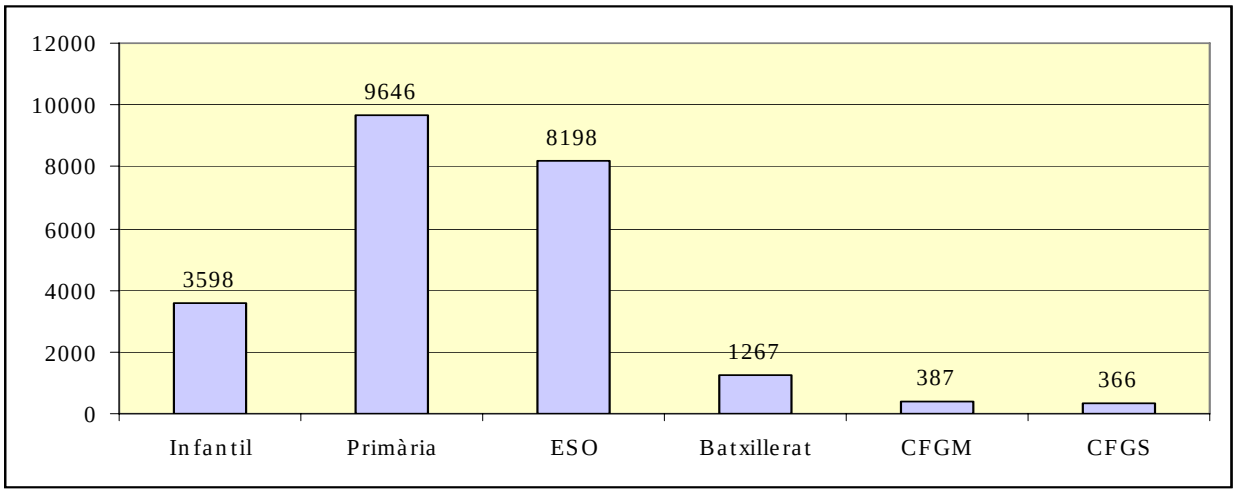
GRÀFIC 2 Escolarització d'alumnat estranger l'any 2000/2001. Centres públics i privats



Font: Dades presentades pel Departament d'Ensenyament en la Trobada de treball Catalunya-Quebec. Castella (2001).

En el referent als estudis que cursen els estudiants estrangers majoritàriament (en data d'abril de 2001) estan entre P-3 i quart curs d'ESO tal com es pot observar en el següent gràfic.

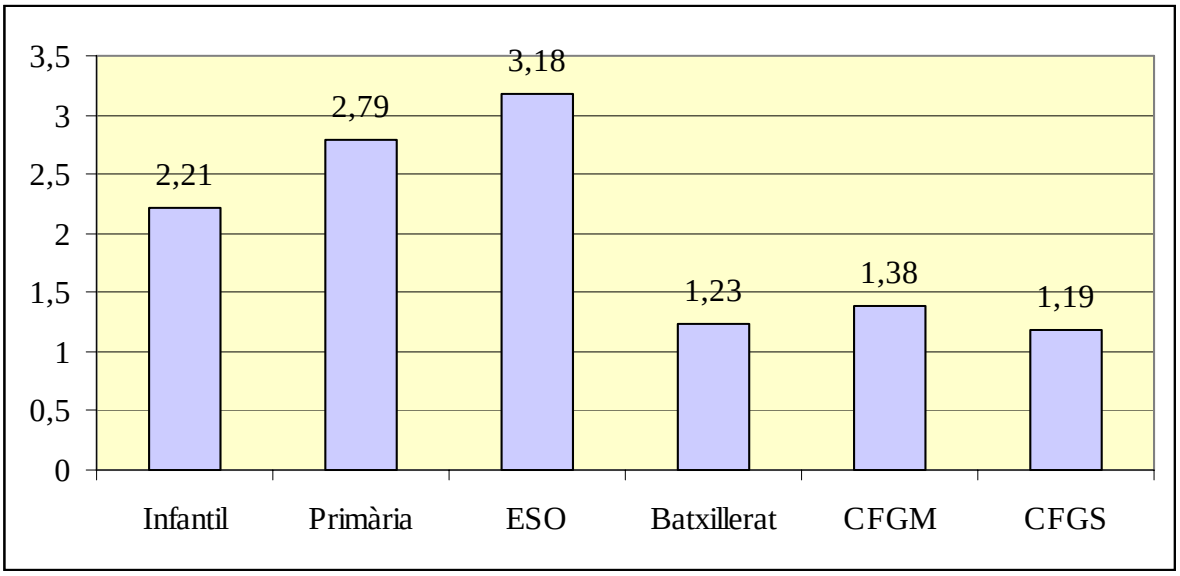
GRÀFIC 3 Nivell en què s'escolaritza l'alumnat estranger



Font: Dades presentades pel Departament d'Ensenyament en la Trobada de treball Catalunya-Quebec. Castella (2001).

El pes que té aquest alumnat respecte al total de l'alumnat en cada nivell es pot observar a continuació.

GRÀFIC 4 Escolarització d'alumnat estranger. Percentatge d'alumnat estranger respecte al total d'alumnat escolaritzat



Font: Dades presentades pel Departament d'Ensenyament en la Trobada de treball Catalunya-Quebec. Castella (2001).

L'índex d'immigrants matriculats en centres públics i privats presenta diferències molt notables segons les comarques, tant Osona com el Maresme serien la cara i la creu de la situació. El Maresme és una de les comarques amb major desequilibri entre l'ensenyament públic i privat-concertat, tot i que no hi ha escoles amb concentracions preocupants, ja que els immigrants s'han repartit en diferents barris. Per exemple, les dades aportades per la Subdirecció General d'Estudis i Organització del Departament d'Ensenyament (1999c) assenyalen que el curs 1998/1999 els centres privats sols tenien 101 immigrants entre el seu alumnat, davant els 1.140 de la pública. En canvi, Osona és una de les comarques on es registren menys diferències entre el nombre d'immigrants escolaritzats en centres públics (505) i el dels privats (214), mercès a la creació d'unes comissions d'escolarització

que reparteixen equitativament els immigrants en els diferents centres i que funcionen des de fa anys.

De les dades aportades per la Subdirecció General d'Estudis i Organització (Departament d'Ensenyament, 1999c) se'n desprèn que el perfil de l'alumnat estranger varia notablement en funció del grup d'origen, el qual és un indicador del nivell social, econòmic i cultural de la família d'aquest alumnat. En destacarem dos perfils: el de l'alumne europeu comunitari i el del magrebí, que es situen als dos extrems. Els primers assisteixen pràcticament per igual a centres públics o privats, i segueixen de manera majoritària ensenyaments postobligatoris, amb preferència pels estudis de batxillerat. En canvi, els segons van de forma gairebé exclusiva al sector públic, no cursen ensenyaments postobligatoris i si els realitzen són de tipus professional. Enmig d'aquests dos grups, es situa la resta: els provinents d'Amèrica del Nord i de l'Europa no comunitària s'acosten més al model dels europeus comunitaris; els procedents d'Àsia i Àfrica s'apropen més al col·lectiu magribí; en canvi, els que vénen d'Amèrica Central i del Sud queden a mig camí entre l'un i l'altre.

Per finalitzar la presentació de l'alumnat d'origen estranger volem fer esment d'un índex a partir del qual es classifica l'esmentat alumnat des de l'Administració educativa (Departament d'Ensenyament, 1999c). S'ha elaborat un model de classificació dels estrangers[30] d'acord amb dues variables: el nivell de desenvolupament del seu país d'origen i el coneixement previ d'alguna de les dues llengües oficials de Catalunya. Per mesurar el nivell de desenvolupament del país d'origen:

> "(...) s'ha utilitzat l'Índex de Desenvolupament Humà (IDH), que elabora el Programa de les Nacions Unides per al desenvolupament (PNUD). Aquest índex té en compte, a més del poder adquisitiu de la renda per càpita, altres aspectes que aquesta no recull, com són l'accés real que els ciutadans tenen a l'educació, la

[30] S'ha considerat que els que procedeixen d'un país desenvolupat han assolit els recursos mínims per adaptar-se a la societat catalana: l'aprenentatge d'una o dues llengües, el coneixement d'altres costums, etc., el fet de ser estrangers no els suposarà cap inconvenient afegit. Tal com diu Crespo: "La escolarización de niños de origen comunitario, estadounidense o japonés no suscita, por el momento, la misma inquietud que la presencia de estudiantes de origen magrebí, subsahariano o filipino. Ahora bien, ello no significa que cuando se utiliza el concepto de diversidad cultural no se incluya a todas las culturas presentes en la escuela; no vayamos a identificar multiculturalidad con culturas del Sur. Algo parecido ha ocurrido con otras denominaciones como minorías étnicas, que, según un profesor entrevistado, es un eufemismo para designar a la población marginada, porque generalmente se aplica a gitanos y extranjeros del Sur y pocas veces se utiliza para designar a otros grupos" (Crespo, 1997: 631).

> sanitat, la cultura i, en general, als béns públics. La llista dels països desenvolupats s'ha tancat amb l'estat membre de l'OCDE que ho és menys, que és Polònia" (Departament d'Ensenyament, 1999c: 79).

Pel que fa al domini d'alguna de les dues llengües oficials, es considera que el coneixement previ del castellà o del català facilita —en bona part— la tasca d'adaptació. En aquest grup s'han inclòs els qui vénen dels països del centre i del sud d'Amèrica que tenen com a llengua oficial el castellà.

Segons l'índex de desenvolupament humà (IDH) aplicat al total dels 16.620 alumnes que hi havia en aquell moment a Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1999c) la classificació estableix tres grups, de més a menys risc de no poder-se adaptar a la institució escolar:

- Un primer grup dels que procedeixen dels països amb un IDH alt i que està format per 4.604 alumnes;

- Un segon grup dels que tenen un IDH baix, però que tenen el castellà com a llengua materna, que estarà format per 2.193 alumnes;

- Un tercer grup que prové d'un país poc desenvolupat i no gaudeix d'uns coneixements lingüístics necessaris. Aquests estan considerats com els que presenten més risc de no poder adaptar-se i per tant subjectes a entrar dins del calaix de les necessitats educatives especials pel que fa a l'Administració. Representa 9.823 alumnes.

A continuació es pot observar la classificació dels països d'origen en funció d'aquest índex, a més s'hi recull també el coneixement de la llengua castellana. La taula es subdivideix en tres en funció de si es tracta de països amb IDH alt, baix amb coneixement de la llengua castellana i baix sense coneixement d'aquesta llengua. Aquesta diferenciació la fa la mateixa Subdirecció General d'Estudi i Organització.

TAULA 3 Alumnes estrangers segons l'IDH i la llengua. Curs 1998/1999

SUBTAULA 3.1 Països amb IDH alt

Sector País	Índex de desenvolupament humà	Llengua espanyola	TOTAL D'estrangers
Canadà	0,960		34
França/Andorra	0,946		864
Estats Units	0,943		175
Noruega	0,943		6
Finlàndia	0,942		14
Islàndia	0,942		8
Països Baixos	0,941		177
Japó	0,940		39
Nova Zelanda	0,939		2
Suècia	0,936		33
Estat espanyol	0,935		
Bèlgica	0,933		120
Àustria	0,933		27
Regne Unit	0,932		289
Austràlia	0,932		9
Suïssa	0,930		128
Irlanda	0,930		14
Dinamarca	0,928		29
Alemanya	0,925		800
Grècia	0,924		17
Itàlia	0,922		294
Israel	0,913		20
Xipre	0,913		1
Luxemburg	0,900		2
Malta	0,899		1
Antigua i Barbuda	0,895		1
Corea del Sud	0,894		27
Xile	0,893	Sí	190
Portugal	0,892		232
Costa Rica	0,889	Sí	17
Argentina	0,888	Sí	515
Eslovènia	0,887		1
Uruguai	0,885	Sí	125
República Txeca	0,884		17
Trinitat i Tobago	0,880	Sí	1
Eslovàquia	0,875		4
Panamà	0,868	Sí	13
Veneçuela	0,860	Sí	170
Hongria	0,857		15
Mèxic	0,855	Sí	109
Unió dels Emirats Àrabs	0,855		6
Polònia	0,851		58
TOTAL			4.604

SUBTAULA 3.2 Països amb IDH baix i amb coneixement de la llengua espanyola

Sector País	Índex de desenvolupament humà	Llengua espanyola	TOTAL D'estrangers
Colòmbia	0,850	Sí	336
Equador	0,767	Sí	144
Perú	0,729	Sí	724
Cuba	0,729	Sí	152
República Dominicana	0,720	Sí	616
Paraguai	0,707	Sí	10
Guatemala	0,615	Sí	18
El Salvador	0,604	Sí	42
Bolívia	0,593	Sí	66
Hondures	0,573	Sí	55
Nicaragua	0,547	Sí	30
TOTAL			2.193

SUBTAULA 3.3. Països amb IDH baix i sense coneixement de la llengua espanyola

Sector País	Índex de desenvolupament humà	Llengua espanyola	TOTAL D'estrangers
Kuwait	0,848		2
Seychelles	0,845		1
Tailàndia	0,838		4
Maurici	0,833		5
Brasil	0,809		247
Belize	0,807		2
Líbia	0,806		1
Líban	0,796		9
Bulgària	0,789		34
Bielorússia	0,783		3
Turquia	0,782		4
Aràbia Saudita	0,778		9
Rússia	0,769		163
Romania	0,767		73
Corea del Nord	0,766		5
Croàcia	0,759		10
Iran	0,758		23
Estònia	0,758		3
Litúania	0,750		4
Síria	0,749		13
Algèria	0,746		66
Tunísia	0,744		7
Jordània	0,729		2
República de Sudàfrica	0,717		12
Letònia	0,704		3
Kazakhstan	0,695		2
Indonèsia	0,679		2
Filipines	0,677		202

Armènia	0,674		16
Ucraïna	0,665		49
Uzbekistan	0,659		1
Albània	0,656		12
Xina	0,650		373
Namíbia	0,644		1
Geòrgia	0,633		12
Azerbaidjan	0,623		5
Egipte	0,612		23
Moldàvia	0,610		3
Cap Verd	0,591		5
Gabon	0,568		3
Sao Tomé i Príncipe	0,563		2
Vietnam	0,560		1
Marroc	0,557		7.189
Iraq	0,538		3
Congo	0,519		1
Papua-Nova Guinea	0,507		1
Zimbabwe	0,507		1
Camerun	0,481		24
Ghana	0,473		6
Guinea Equatorial	0,465		131
Kenya	0,463		6
Pakistan	0,453		191
Índia	0,451		103
Nigèria	0,391		3
Zaire	0,383		8
Bangla Desh	0,371		38
Costa d'Ivori	0,368		2
Mauritània	0,361		3
Nepal	0,351		20
Madagascar	0,348		1
República Centrafricana	0,347		2
Angola	0,344		6
Sudan	0,343		5
Senegal	0,342		75
Malawi	0,334		4
Txad	0,318		1
Guinea Bissau	0,295		8
Gàmbia	0,291		413
Moçambic	0,281		2
Guinea	0,277		7
Etiòpia	0,252		2
Mali	0,236		21
Burquina Fasso	0,219		1
Bòsnia i Hercegovina			65
Iugoslàvia			40
Taiwan			11
Afganistan			9
Somàlia			2
Ruanda			1
TOTAL			9.823

Aquestes classificacions, confeccionades a partir d'uns indicadors, diferencien els orígens que ho tenen més fàcil per adaptar-se a la societat catalana i aquells, els darrers, que poden presentar més dificultats socioeconòmiques i lingüístiques. Del nombre total d'alumnat present a les aules de Catalunya, els que tenen l'índex de desenvolupament humà baix i sense coneixement de la llengua castellana són més nombrosos (59%). Si ens fixem en qui compon aquest percentatge destaquen, per nombre, els alumnes d'origen marroquí, seguits dels gambians, xinesos, brasilers, filipins i, per no allargar-nos més, pakistanesos, guinea-equatorians, indis, senegalesos, algerians. El més interessant per nosaltres és fer esment que els mediadors interculturals que hem detectat que hi ha actualment a Catalunya coincideixen amb alguns dels anteriors orígens, mentre que no se n'ha trobat cap que no ho sigui. Sembla doncs que aquesta figura apareix, ja veurem si per voluntat pròpia o estimulada, en aquells orígens que pels indicadors ja es pot preveure que tindran més dificultats en la societat receptora.

1.4. Els progenitors procedents dels col·lectius minoritaris i la seva participació en la institució escolar.

Després de referir-nos als gitanos i als immigrants de forma global, considerem necessari i interessant aprofundir en la participació dels progenitors d'aquests col·lectius en la institució escolar. Els pares —fet especialment rellevant entre els pares immigrants (Comas i Pujadas, 1991)— transmeten les seves experiències i a partir d'aquestes projecten les seves expectatives i intenten modelar el futur dels fills. "(...) la implicación de la comunidad escolar —especialmente de los padres y de las madres— en el control y gestión de los centros educativos. Es cierto que éste es un terreno abonado para el desastre y que se ha convertido en un fiasco. En general la participación de los padres y madres es muy baja" (Feito, 2000: 115-116).

L'important paper dels progenitors fa que a continuació ens centrem en l'actitud d'aquests davant l'escola, per passar a referir-nos a les relacions que mantenen amb altres agents educatius i, en darrer lloc, referir-nos al debat existent entorn l'elecció de centre i la guetització escolar —a la qual ja ens hem hagut de referir.

1.4.1. L'actitud de les famílies davant l'escolarització dels fills.

Per Ines Alberdi (1991) diferents factors influencien en l'escolaritat: econòmics (despeses directes i d'oportunitat), familiars (necessitats d'ajut, germans petits, avis...), culturals, demogràfics (edat de casar-se les nenes gitanes...) i pròpiament escolars (repeticions que desanimen), distància, sobreprotecció de les dones sobretot passada la pubertat (virginitat) i el comportament escolar dels fills i l'actitud dels pares envers l'educació (expectatives), etc. Dins aquest conjunt de factors, els progenitors hi tenen un rellevant paper, particularment les seves actituds com un factor més a tenir ben present —més quan es tracta d'un dels agents educatius amb el que els mediadors interculturals han de fer la seva tasca.

A continuació ens referirem, per separat, a les actituds dels pares gitanos i als d'origen immigrant cap a l'escola. Referint-nos als primers, hem de recordar com la seva cultura tradicional sobrevalora l'educació tot i que, d'altra banda, la considera de poca utilitat per al seu col·lectiu:

> "Los gitanos van a la escuela sobre todo por dos cosas: o bien meramente el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura o bien la puerta para un oficio payo. Y todo ello además de una valoración general de los demás servicios que pueda prestarles a los niños, como el comedor o las colonias"(San Román, 1990: 109).

La institució escolar, element exterior, és pertorbadora, ja que trastorna l'educació interna dels gitanos alhora els pares veuen que els seus fills no escolaritzats es desenvolupen tan bé com els que ho estan, i que l'èxit escolar no és garantidor per si sol d'èxit social i econòmic (Liégeois, 1994b). Aquest fet comporta que el nivell educatiu sigui baix. Per Cebrián (1992) la deficiència educativa i la precocitat d'incorporació dels infants al món del treball nascuda de la necessitat familiar ha anat en detriment de la formació del col·lectiu. D'aquest punt sorgiran moltes deficiències, com el desenvolupament d'activitats laborals molt primàries, la manca de cobertura des de les institucions, la necessitat d'obtenir recursos per mitjans il·lícits, etc.

Així, el centre escolar, per a la minoria gitana, és un agent d'aculturació. Els infants es troben sovint entre dos requeriments culturals potenciats un per la família i el grup ètnic, l'altre per l'escola i la societat. L'escola té la finalitat de donar a cadascú uns instruments i uns mitjans d'autonomia però, alhora, la política assimilacionista no hi és absent en l'essència, ni tampoc en les pràctiques pedagògiques. Per a la cultura gitana significa una imposició. El centre escolar es converteix en una font de conflictes (Liégeois, 1988; 1994a). Aquesta actitud es veu refermada quan els infants d'aquesta minoria, i altres col·lectius, a l'escola es dediquen a «matar el temps». Al no seguir i al considerar el professorat i ells mateixos que no ho poden fer malgrat els esforços que hi dediquin es creen dos grups a l'aula (els que segueixen i els que no ho fan), un dels quals es dedicarà a fer activitats (pintar, dibuixar, etc.) per que no molestin als altres —evidentment ja sabem de qui es tracta. Aquest fet incrementa la percepció de perdre el temps, dels alumnes i dels pares, distanciant-se encara més, si cap, del centre. Com afirmen Hernández, Marzo i Rodríguez (1999) l'escolarització bàsica obligatòria no està orientada cap al real futur d'aquests infants i joves gitanos i planteja una orientació cap a la formació superior o el món laboral que no s'adapta a les expectatives de futur ja que les sortides laborals que esperen els gitanos no s'acostumen a obtenir per la formació reglada.

L'experiència dels pares gitanos a l'escola no és gaire més satisfactòria que la dels seus fills, en poques ocasions reben notícies positives[31]. Fet que es posa de manifest en la baixa participació en reunions escolars, activitats, etc. Entre altres, M. Fernández Enguita (1996) esmenta que quan superant la repugnància que els produeix el contacte amb qualsevol institució paia, s'apropen a l'escola, aquesta els rebutja, els diu que no han vingut en el moment oportú i que tornin demà, que les seves pretensions són fora de lloc, etc. Evidentment, la comunitat gitana (Hernández, Marzo i Rodríguez, 1999) pren mesures per evitar que la disociació entre educació familiar i escolar perjudiqui a la primera. Entre elles es pot mencionar: la tendència a agrupar als nens gitanos a la mateixa escola; no implicar-se directament la família al món escolar; traspassar la responsabilitat de les aules als docents...

[31] Generalment se'ls crida pel que fa referència a l'actitud i el comportament negatiu dels seus fills (no segueixen el ritme de la classe...), per qüestions d'higiene, de baralles, entre d'altres (Fernández Enguita, 1996).

Aquestes actituds dels gitanos, que s'han de distingir segons el grau d'aculturació (vegeu San Román 1994; 1996), comporten a més a més de l'esmentada deficiència educativa fruit de l'abandonament, que les noves generacions sofreixin les conseqüències de l'absentisme. Una de les qüestions més complicades de resoldre és aquest absentisme, que per un reduït nombre de famílies es pot convertir en una estratègia de pressió cap a l'administració: davant una necessitat de la família, i tenint present que l'administració atorga «beneficis socials» per dur els infants a l'escola, aquesta pot optar, i opta en ocasions, per no dur els infants a l'escola amb l'objectiu de rebre la visita del representant de l'administració i poder negociar l'obtenció d'un recurs a canvi d'escolaritzar el fill (Fernández Enguita, 1996). Un exemple d'això són les polítiques de reallotjament condueixen a una idèntica dinàmica pel control de «censos» realitzat pels treballadors socials en l'elecció de les famílies a les quals es donarà un habitatge: s'insisteix, un altre cop, en l'obligatorietat de dur els infants a l'escola.

Per altra banda, referint-nos ja als progenitors d'origen immigrant, davant la ruptura de l'equilibri familiar motivada per la immigració, els pares adopten diferents conductes d'adaptació que poden incentivar o no l'èxit escolar dels seus fills. En migrar, les famílies porten un projecte i una voluntat d'ascensió social que té com a principal objectiu l'acumulació de capital econòmic per accedir a una millor posició social. Les vicissituds que els esperen (no podent realitzar el que esperaven en el moment de prendre la decisió d'emigrar) en la nova situació poden provocar que el projecte de millora es desplaci, en part o totalment, cap a l'escolaritat dels seus fills esperant obtenir millors resultats. Algunes famílies consideren que els estudis dels seus fills són una inversió, una adquisició de capital cultural —el títol— que es transformarà posteriorment en capital econòmic (Garreta, 1994; 1998b)[32].

[32] Un estudi de J. Garreta (1994), realitzat amb entrevistes a progenitors de famílies africanes a la província de Lleida, observà que es polaritzaven les seves actituds i expectatives en funció del projecte familiar. El sociòleg els divideix en tres grups: el primer seria aquell que inclou a les persones que estan il·lusionades per aquest projecte, ja es tracti del familiar —incloent als fills— o sols en els seus, sent no una millora social qüestió desestimada, sinó una bàsica supervivència; seguidament el grup dels individus amb una actitud negativa, desil·lusionats (en tots els casos el cap de la família sofreix inestabilitat laboral, o bé, es troba en situació d'atur i s'adreça a diferents organitzacions o institucions no governamentals com Càrites, Creu Roja, etc. pensant sovint amb el mite del retorn) pels que és important mantenir, almenys en part, les tradicions del país d'origen (no volen, per exemple, que els fills perdin les costums pròpies de la religió musulmana); entre els dos grups anteriors es situen algunes entrevistes que estan en transició cap a la desil·lusió amb la idea de retorn, subjecte a la situació laboral i econòmica del nucli familiar. Posteriorment el mateix autor complementava l'anterior treball amb d'altres (Garreta, 1998a; 1999b) que li van permetre comparar el nivell educatiu d'immigrants (africans i asiàtics) amb el dels gitanos, tant en les expectatives com en la participació. De les dades obtingudes es desprèn que hi ha una relació entre la participació voluntària i, concretament, en les reunions de pares, el nivell educatiu i les expectatives escolars. Constata que la participació en les reunions s'incrementa al fer el mateix les

> "Els pares veuen l'escola com el possible —o gairebé únic— ascensor social per als seus fills. No s'ha d'oblidar que moltes d'aquestes famílies han emigrat justament per trencar el trist destí de pobresa que els esperava en el seu país d'origen; per això animen els fills (segona generació) a dur a terme una mena d'immigració interior, és a dir, passar de la dura realitat que viuen com a immigrants a una vida professional digna, difícilment assolible sense una acreditació acadèmica mínima" (Jordán, 1998: 126).

Així, per exemple, els progenitors immigrants (marroquins en l'estudi del Colectivo IOÉ, 1994) atorguen molta importància a la integració laboral i social dels fills. L'escola és vista com una institució que pot cobrir les necessitats que ells van solucionar per altres vies durant la infantesa (família, escola alcorànica, etc.) però que ara no són al seu abast. Ha canviat el context de la socialització, i amb ell les expectatives socials respecte els infants.

Seguint amb aquest col·lectiu tan heterogeni i centrats en els extracomunitaris, aquests veuen l'escola de forma ambivalent: per una banda com valor instrumental —obtenció de certificat, posició en el mercat de treball, cobertura de les necessitats educatives, etc.— i per l'altra, la imposició d'uns valors diferents que obliguen a l'assimilació (Garreta i Llevot, 1999). En resposta, els pares realitzen demandes diferents (instrucció en la llengua materna[33], les formes de comportament i pensament pròpies i respecte als valors i costums —indumentària, alimentació, entre d'altres —), encara que entrin en conflicte amb l'oferta del centre escolar o, fins i tot, que impliquin no dur als seus fills a l'escola a destí[34]. D'aquesta forma no tots confien en l'educació espanyola doncs creuen que no educa per què no transmet els valors i habilitats que consideren bàsics (per exemple el respecte a l'autoritat paterna, el manteniment de les costums pròpies, el manteniment de la

altres dues variables els que tenen estudis superiors i expectatives universitàries són els que més hi assisteixen. A més a més, les expectatives i el nivell educatiu de les futures generacions estan relacionats amb el model educatiu i el seu efecte en qüestions culturals com: religió, forma de vida, costums, etc.

[33] No són massa les iniciatives dutes a terme a Catalunya en ensenyament de la llengua materna, per sintetizar el Grup FUS (1999) en destaca: a Barcelona i comarques l'Associació d'Amistat amb els Pobles Àrabs des de finals dels 80 en realitza un conveni amb el Departament d'Ensenyament; a Girona i comarques la Fundació SER.GI i l'Associació GRAMC el 1991 en van iniciar a les escoles de Palafrugell i Calonge —posteriorment a més de l'àrab es va ofertar el tamazigh i el sarahole, en algunes mesquites de Catalunya hi ha la possibilitat de rebre clases d'àrab. Per aquesta qüestió també es pot consultar Crespo (1997).

[34] Una de les opcions que poden prendre, i alguns prenen, és, davant la por a l'aculturació, dur els seus fills a origen en el moment que haurien d'entrar a l'escola. No vol dir que la resta no ho tingui present l'aculturació, l'interès per la continuïtat de la seva cultura i religió és quelcom comú a la majoria, tot i que es diferencien pel grau de renúncia a la mimetització a la que estan disposats.

religió[35], etc.). Per alguns, les noves generacions s'alliberen i modernitzen massa en contacte amb els seus iguals autòctons.

Com succeeix entre els gitanos, existeix també una altra possible limitació, l'abandonament escolar abans d'acabar l'obligatòria. Alguns pares volen posar els fills a treballar ben aviat, abans dels setze anys, per exemple algunes nenes magrebís o paquistanis no finalitzen el període d'ensenyament obligatori doncs els pares pensen que han de treballar a casa (Crespo, 1997). Tot i això, són conscients de la necessitat d'un aprenentatge bàsic per aquesta inserció i promoció en el mercat del treball[36].

Comparant ambdós grups, gitanos i immigrants extracomunitaris[37], el treball realitzat per Garreta (2002) analitza l'ideal d'escola, és a dir, cap on hauria d'anar el model actual. El primer que es pot observar, és que no s'accepta una escola o aula diferent per gitanos i paios, sinó que, es creu que la comunicació intercultural[38] facilita el coneixement mutu i l'intercanvi en un diàleg crític i autocrític, elimina els estereotips negatius de les altres cultures, permet la negociació a partir de la igualtat i relativitza la pròpia cultura. Per altra banda, respecte al professorat dels fills, una de les primeres exigències dels pares és que siguin bons educadors i sàpiguen tractar-los. Es valora la professionalitat i el tracte correcte, sent el racisme del professorat, tot i que consideren que és minoritari, una de les problemàtiques amb què volen enfrontar-se pares, infants i associacions, i al que creuen cal donar prioritat per solucionar-ho. La introducció de professorat gitano o del seu país d'origen a l'aula no obté una resposta que permeti constatar que existeix aquesta necessitat, però per alguns és una forma de resoldre aquestes situacions de discriminació. El principal és que coneguin les seves peculiaritats culturals i els tractin en conseqüència, això evitaria situacions discriminatòries, no havent necessàriament de passar pel

35 A partir de la decisió del Consell de Ministres de març de 1996, fruit de l'acord entre el Govern espanyol i les Comunitats Islàmiques el 1992 (Llei 26/1992 de 10 de novembre), els alumnes de primària i secundària poden rebre l'ensenyament de la religió musulmana en les mateixes condicions que els alumnes de la confessió catòlica. Fins aquest moment podien seguir altres matèries (ètica, coneixement de l'entorn, etc.) o rebien reforç de català o altres matèries. Aquesta llei encara és teoria doncs el desenvolupament pràctic de l'acord es troba en fase de disseny i organització ja que hi ha diferents aspectes encara no resolts: la formació del professorat o qui ha de finançar aquestes classes (Crespo, 1997).

36 A Catalunya, el fet que en l'escolarització obligatòria la llengua d'aprenentatge sigui principalment el català no sempre agrada els pares, doncs la mobilitat laboral i residencial els pot fer canviar d'àrea lingüística. A més a més, sovint la llengua del carrer, del barri on resideixen, és el castellà, doncs hi acostuma a haver d'altres immigrants, en concret procedents de la resta de l'Estat espanyol que parlen sobretot castellà (Ramírez Goicoechea, 1996).

37 L'estudi, quantitatiu i qualitatiu, es centra en africans i asiàtics per ser els col·lectius presents a la zona d'interès (comarques de Lleida i Osca).

professorat gitano o extracomunitari. Tot i això, resulta evident que, quan se'ls exigeix una resposta a favor o en contra de la incorporació de professorat del seu col·lectiu, els gitanos consideren que seria més adient, perquè llavors es garantiria el seu interès i coneixement; en canvi, els extracomunitaris s'inclinen per la resposta negativa, implícitament, ja que no volen ser tractats ni ser vistos com a diferents en l'escola.

Pel que demanen i pensen els pares, sembla que és necessari i beneficiós afavorir la comunicació i la implicació d'aquests en els establiments escolars, això hauria d'afavorir l'èxit escolar dels infants, fet que s'accentua en el cas de col·lectius minoritaris:

No hem de vincular immigració o ser gitano amb desinterès i amb poca participació (tot i que pel que fa aquest darrer col·lectiu la relació és més certa) ja que les famílies immigrades acostumen a tenir més confiança que les autòctones (de similar estatus social) sobre el procés d'escolarització dels seus fills) cal tenir present les diferents concepcions dels pares del seu paper i el dels professors, a més de l'esmentat valor atorgat a l'escola.

> "Alguns professors es queixen que les famílies d'aquests nens i nenes participen poc en la dinàmica escolar. Tanmateix, la seva absència no sempre significa desinterès; de vegades vol dir justament el contrari: una confiança cega en els professors i professores, a qui consideren els experts de l'ensenyament" (Jordán i Pintó, 1998: 126).

La realitat fa que no sempre hi hagi el factor de motivació. Sovint, com afirma Jordán (1998), s'estableix una jerarquia de prioritats en les situacions de pobresa i marginalitat. Per això, prioritzem cobrir les necessitats primàries i immediates de supervivència abans que anteposar-ne d'altres que poden representar (i no sempre) guanys a més llarg termini (com seria a través de la institució escolar). Jordán, davant aquesta situació, aposta per reordenar les prioritats mitjançant una política socioeducativa integradora que, per exemple, podria ser l'ajuda periescolar que pretén igualar tant com sigui possible les oportunitats escolars dels nens, per tal de compensar la manca d'estimulació de les seves famílies i del seu entorn social. En la mateixa direcció, però en un altre text, Jordán i

[38] Per ampliar sobre aquest concepte es pot consultar Rodrigo (1999) i Maya (2002).

Castella (1998) insisteixen en la conveniència d'afavorir la relació família-escola en un sentit bidireccional i suggereixen algunes iniciatives per assolir-ho:

1. En un primer pas, per atansar-los caldria donar a conèixer el funcionament de la institució per mitjà de fullets o tríptics redactats en la seva llengua. Més tard, seria idoni ensenyar les instal·lacions, les aules i, fins hi tot, convidar a participar en una jornada escolar ordinària.

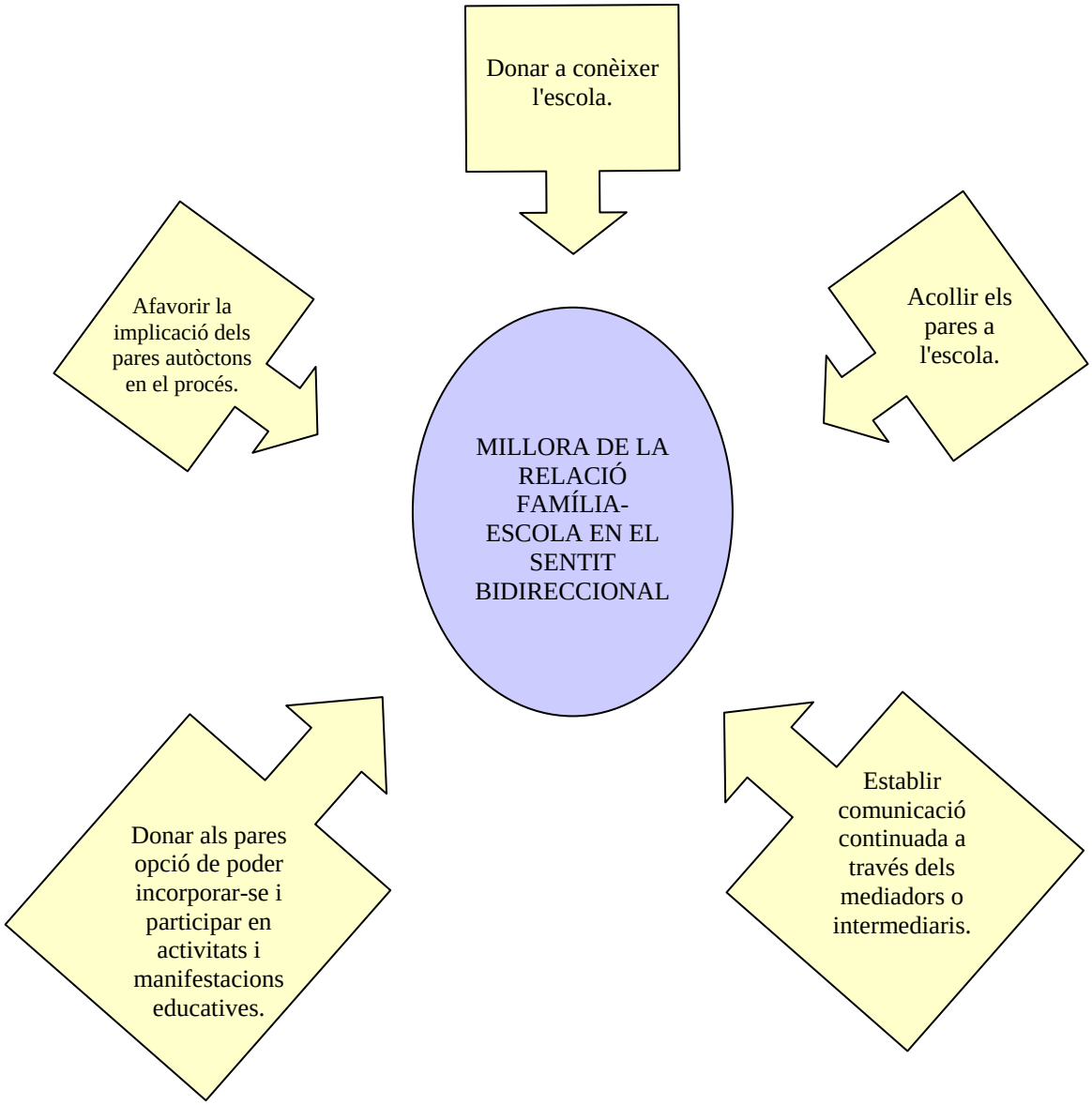
2. La segona de les opcions sembla inherent a la pràctica de qualsevol docent, el fet de crear un clima d'acolliment afectiu, amb les famílies, que, moltes vegades es realitza de forma inconscient, és a dir, de forma gestual saludant les mares, amb la mà, fent una mostra d'afecte al nen al matí, etc.

3. Una tercera modalitat és la d'establir una comunicació continuada entre el professorat i les famílies per mitjà d'agents socioeducatius (que poden sorgir de la mateixa comunitat preparats adequadament) que realitzen el paper de mediadors o intermediaris entre els dos col·lectius.

4. A més tenen en compte l'opció de poder incorporar-se i participar en les activitats i manifestacions educatives: des d'una pràctica extraescolar fins a la inclusió en les aules sobre aspectes curriculars de la cultura (sense caure en la part folklòrica i desconnectada del currículum anecdòtic i superficial).

5. En darrer lloc suggereixen les accions voluntàries d'atansament i ajuda promogudes per les famílies autòctones que poden comportar la creació d'uns nous lligams amb les famílies immigrants.

ESQUEMA 1 Iniciatives per afavorir la relació família-escola bidireccionalment



Font: Jordán i Castella (1998). Elaboració pròpia.

En una direcció semblant, però emfasitzant més en l'educació no formal, Aguado (1996) considera que el centre educatiu ocupa una posició privilegiada com agent promotor i canalitzador d'iniciatives que afavoreixin la vinculació del sistema educatiu general —educació formal— amb intervencions pròpies de l'educació no formal. Les fórmules per articular la vinculació escolar, familiar i comunitària són, al seu parer, vàries: col·laboració i participació de les famílies i la implicació del centre en les iniciatives de la comunitat, programes d'animació de pares, animació sociocultural i educació permanent:

- La col·laboració i participació dels pares proporciona la més rellevant informació per satisfer les necessitats individuals dels alumnes i tenir en compte les diferències culturals. Assolir-la implica establir comunicació escrita d'informació sobre el centre, els programes, les decisions educatives, etc. mantenir contacte amb els pares, visites a la llar, representació dels pares als òrgans de govern, comptar amb la seva ajuda al fer sortides, excursions, tallers, etc.

- La implantació de programes de formació de pares orientats a recolzar a les famílies com educadors dels seus fills, focalitzant l'atenció en els problemes derivats de la distància cultural entre ambdós medis (llengua, expectatives, interessos, capacitat comunicativa, etc.). Programes centrats en l'aplicació de programes d'aprenentatge o en l'adquisició de capacitats comunicatives.

- Accions d'educació permanent, entesa com marc global d'educació formal i informal que es proposa el desenvolupament individual i el progrés social (l'animació sociocultural): ideals democràtics, capacitat per fer eleccions raonables, aprendre a aprendre, accedir a recursos socials, etc. afegint-se no obstant la competència multicultural. Un exemple, objecte del nostre estudi, és la formació de mediadors culturals que puguin servir de catalitzadors en les relacions entre el medi educatiu, la família i la comunitat.

Sembla, del tot el dit, que existeix la necessitat d'aproximar els diferents agents educatius —pares, professors, comunitat...— i que hi ha una sèrie d'estratègies per fer-ho. Algunes han estat exposades, altres, no per manca d'interès, han estat obviades ja que hem volgut atorgar un paper rellevant als debats de més plena actualitat. Un d'aquests és el tema que segueix. Des de fa temps la qüestió de les relacions entre agents educatius i la qüestió de la concentració de determinades minories en uns pocs centres (públics, sobretot, com les dades anteriors presentaven) s'ha convertit en el nucli de molts debats i no pocs desacords.

1.4.2. Les relacions entre els agents educatius presents a les institucions escolars.

Una de les qüestions a les que volem atorgar importància és la distància existent entre majoria i minories en quan als estereotips i al racisme mutu que existeix. Tot i ser de les diferents «parts», havent-nos referit abans als progenitors, a continuació volem parlar de les actituds del professorat respecte a les minories.

Pel que fa als gitanos les actituds de recel, temor i desconfiança s'incrementen, ja que, la població gitana, com hem dit anteriorment, està fortament estigmatitzada. Els llocs precaris del mercat laboral els trobem ocupats per immigrants estrangers de països pobres (que en els anys 60 havien cobert africans, marroquins i gitanos), per què és més convenient, barat i flexible, tal com assenyala San Román: "Un gitano té més costos perquè els seus drets són els d'un ciutadà corrent, és a dir, tenen els drets que, almenys sobre el paper, van aconseguir des de Carles III, que de tan poc els han servit perquè ningú no va tenir el més mínim interès a aplicar-los, i ara, a sobre, són el seu pitjor enemic" (San Román, 1994: 134).

El rebuig de la societat és per que hi ha present uns estereotips ètnics xenòfobs contra els gitanos, que són lladres, incestuosos, violents, bruts i ganduls; i a més a més, tots venen droga i tenen sida, atributs personalitzats i asocials que ronden el món de la misèria i la marginació i que s'aboquen al boc emissari de la minoria marginal gitana (San Román, 1994).

Quant al professorat en exercici, J.P. Liégeois (1998) referint-se als gitanos afirma que una de les principals dificultats actuals en la seva escolarització «normalitzada» són les actituds dels docents. L'acollida reservada a aquests infants és considerada dolenta en el seu conjunt, tot i ser bona en algunes aules, per l'existència de prejudicis negatius que els fan creure i dir que no hi ha cap element cultural de la minoria que es puguin incorporar a l'escola. Consideren que la seva aportació no té cap valor i s'arriba a donar el cas de que no sentin la més mínima necessitat de tenir un material pedagògic relacionat amb la cultura dels seus alumnes, tot i pensar que el material que tenen no és adequat.

Per altra banda, abans de referir-nos a algun estudi que analitza les actituds respecte a gitanos i immigrants ens referirem a aquests darrers. Per D. Juliano (1993) la presència d'importants fluxos d'immigrants interiors i exteriors s'ha traduït en l'existència de cercles concèntrics de prestigi decreixent, que van des d'un «nosaltres», és a dir, catalano-parlant i fill de catalans, a un «xarnego», fill d'un matrimoni mixt, ser immigrant de primera generació, ser sudaca, ser gitano, ser negre... El quadre de prejudicis que existeix en la societat, i entre el professorat, es reflexa sobretot en els resultats escolars. Així, per exemple, en alguns estudis pilot citats per l'antropòloga realitzats el curs anterior s'observa l'efecte Pigmalió[39] (una espècie de profecia que es compleix): entre els nens que obtingueren excel·lent (un 5,3 % del total) hi són absents els fills d'immigrants; entre el 10,1 % que obtingué notable hi estan representats proporcionalment el catalans, sobre-representats els immigrants del Primer món, sots-representats els de la resta de l'Estat espanyol i quasi exclosos els procedents del «Tercer Món». D'aquestes dades D. Juliano, recordant que són encara aproximacions, en conclou que és més fàcil superar les barreres de classe que les ètniques, incloent l'absència de conflicte ètnic visible. El mateix any va aparèixer un estudi a Lleida de Ll. Samper (1993) en el qual s'analitza el racisme entre els futurs educadors, els estudiants de magisteri, les conclusions apunten a que el racisme explícit és minoritari, però indica que són més evidents les actituds de segregació. La coneguda jerarquització (gitanos, magribins, negres, sudamericans) i la discriminació que

[39] El terme de profecia de compliment obligat va ser acunyat per Robert Merton (1948) com una definició falsa de la situació que evoca un comportament nou que fa que la concepció originalment falsa es faci realitat. En 1968 Rosenthal i Jakobson van publicar un dels estudis més coneguts sobre l'efecte Pigmalió, la trascendència del qual serà reconeguda des de perspectives diferents, per altres autors com Jackson (1968) introduït a partir d'un estudi d'etnografia escolar, la seva conceptualització de currículum ocult que traspua les relacions quotidianes entre professorat i alumnes (és a dir, el conjunt de normes, creences i valors basats en prejudicis que informen la transmissió d'aquest currículum) pot arribar a estructurar un aprenentatge paral·lel decisivament influent en l'autovaloració dels educands i, per tant, en les actituds que aquests aniran prenent en el seu itinerari escolar i social (Alegre i Herrera, 2000). El terme Pigmalió procedeix del mite grec segons el qual es va dónar vida a una estàtua mitjançant el poder del pensament positiu.

sofreixen algunes minories expressen la presència d'estereotips ètnics, és a dir, que es construeix la imatge de la minoria com a contaminant, amenaçadora i perillosa pel grup majoritari. Altres recerques del mateix autor (Samper, 1996) constaten la importància de les actituds cap a les minories i cap als processos d'etnificació en aspectes com el currículum amagat en l'escola i la formació dels docents. L'existència d'actituds etnocentristes i racistes, porta a Samper a considerar i invitar-nos a tenir-les en compte, dins del discurs de la multiculturalitat i la interculturalitat, fent una crítica als límits i les possibilitats de les institucions responsables de la formació en les seves contradiccions entre els discursos acadèmics i els currículums amagats que porten als estudiants a una ambigüitat respecte a les minories ètniques.

La presència forana i les actituds que genera entre el professorat també és analitzada pel Colectivo IOÉ (1996) que en diferencia tres actituds, això sí concretant-ho en el grup d'alumnes marroquí, però que ens és útil per obtenir una visió de conjunt:

1. Un primer grup de professors no veu en la presència d'aquests alumnes un problema especial: consideren que en els seus centres s'han integrat perfectament, circumstància que atribueixen a l'arrelament de les famílies i a que els nens han iniciat l'escolarització aviat (sovint s'evidencia que la incorporació en cursos superiors —tardana[40]—, sense una base, incrementa la dificultat de seguiment i d'èxit en el sistema educatiu del país d'acollida, per exemple, pel desconeixement de la llengua).

2. Un segon grup de professors és més crític, doncs, afirmen que no existeix una bona acollida generalitzada per part de les escoles ja que hi ha centres que eviten la matriculació d'aquests infants i a més a més l'administració dóna escasses orientacions per treballar la diversitat cultural (els carrega la situació al professorat que reconeix no tenir una formació adequada i ha d'anar fent bricolatge i improvisant).

3. En tercer lloc, hi hauria un grup de professorat (sempre són «els altres») que són contraris a l'escolarització d'aquests nens en les seves aules, sobretot per que la seva presència suposa anar en detriment de l'educació de la resta d'alumnes. Es tractaria de

[40] Vegeu Castella (2001).

> professors que veuen aquesta presència com una càrrega suplementària al seu treball o que consideren que aquests nens porten unes actituds i costums pernicioses i incompatibles amb les pautes educatives de l'escola catalana.

Com veiem són diferents valoracions i, fins i tot, oposades que es basen (entre d'altres factors) en: la densitat d'alumnat de minories a l'escola, si es tracta de famílies recent arribades o arrelades, la presència o absència del recolzament de programes específics, etc. Cadascun d'aquests factors van marcant la forma com cada centre i cada professional s'enfronta a la nova realitat sorgida de la presència de minories no nacionals. Aquesta presència porta al redescobriment de la diversitat —en el sentit que ja hi havia diversitat cultural però no era considerada— i a la necessitat de fer-hi quelcom, doncs respecte els gitanos sovint ja es creia que hi havia poc a fer sinó era que aprenguessin el més bàsic i si era possible que finalitzessin l'escolarització obligatòria.

Un altre estudi sobre les actituds del professorat en la integració escolar dels alumnes immigrants estrangers de les comarques mineres del Bierzo (Nicasio, Cantón i Palomo, 1998) destaquen la importància de la formació[41] pel repte de la interculturalitat:

> "(...) las actitudes y actuaciones de los profesores ocupan un lugar primordial en la compleja tarea de crear un ámbito escolar donde todos los alumnos de ambos grupos (mayoría y minorías) desarrollen una convivencia basada en el respeto mutuo. Aunque no se debe olvidar que la integración social requiere además de la preparación del profesorado y del centro escolar la colaboración con otras instituciones y la sociedad en general"(Nicasio, Cantón i Palomo, 1998: 172).

També cal referir-nos als grups d'iguals i les relacions que es donen quan hi ha un nombre suficient d'alumnat pertanyent a una minoria. S'ha observat el tancament en si mateixos entre els gitanos i immigrants extracomunitaris —aquests a l'ensems diferenciats entre d'altres variables com país de procedència— és força present en la institució escolar, el que s'ha anomenat relacions ètnicament segregades.

[41] Així també al Butlletí del Centre de Documentació Gitana de l'Associació d'Ensenyants amb Gitanos (1999) es dedica un monogràfic a l'educació intercultural i la formació dels docents a les diferents Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol.

Tot i que no hi ha molts estudis al respecte, per exemple en les aules mixtes, aquestes relacions generen reticències a determinades edats, especialment entre els gitanos[42]. Per les noies, l'aula mixta i l'escola, en general, incorporen un potencial perill que és motiu d'absentisme i posterior abandonament escolar femení. Com afirma Fernández Enguita (1996), a l'ampli ventall de factors negatius cal sumar-hi, en el referent a la dona, el voler conservar-les com patrimoni intacte fins al moment del matrimoni. La part central del llinatge es projecta en l'exigència de virginitat (de la dona) i absoluta fidelitat una vegada casada com a garantia de la puresa de la descendència. El matrimoni a edats joves elimina temps de riscos. L'escola es converteix per les joves gitanes, des de la perspectiva dels pares i dels coetanis homes, en lloc que cal vigilar. Amb el criteri d'agrupament mixt s'allunya del model que volen seguir els gitanos (potenciant entre d'altres reaccions el reagrupament dels infants gitanos, i en determinades edats en subgrups en funció del gènere).

Per altra banda, Colectivo IOÉ (1996) referint-se, exclusivament, als marroquis constata que el més habitual és que siguin acceptats per part dels seus companys, però també es detecta el rebuig; en concret de dos tipus: un de caràcter general que pot afectar a qualsevol infant i un altre concret pel fet de ser d'una minoria. Respecte aquest darrer es pot veure com entre els companys és freqüent que en les discussions que mantenen utilitzin l'adscripció ètnica com a «projectil» per atacar l'altre, per exemple, dirigint-se despectivament a aquests nens amb el qualificatiu de «moro» o per exemple a una nena que porti el mocador al cap se li digui «ninja». Podem veure en els exemples que uns determinats col·lectius es veuen més afectats pel rebuig o la discriminació i que els infants que reprodueixen el que observen en la població adulta discriminen més a gitanos i àrabs. Segons Crespo (1997), sembla ser que en el parvulari i en els primers cursos de l'obligatòria la diferència cultural no suposa cap problema, és en els cursos superiors quan apareixen el major nombre de comentaris racistes i xenòfobs en les relacions entre iguals.

Per finalitzar aquest apartat, ens referirem a un recent estudi, encara no publicat (Garreta 2002), que analitza, partint de que per què l'educació intercultural es desenvolupi és important que els docents tinguin actituds i expectatives positives respecte de tot el seu alumnat,

[42] La sociabilitat amb la població paia és, generalment, escassa i en alguns casos es pot reduir als contactes que mantenen amb l'escola.

ambdues qüestions respecte les minories ètniques (gitanos i immigrants extracomunitaris) a partir d'una enquesta a docents de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria de Catalunya (tan escoles públiques com privades). Quant a les expectatives educatives atribuïdes als progenitors, aquestes es dibuixen com a diferents en funció de l'origen etnocultural. Així, mentre que són els progenitors d'origen català i de la resta de l'Estat espanyol els situats en les expectatives més elevades, els subsaharians, els magribins i els gitanos se situarien en el nivell més baix —ara bé, tals interpretacions no sempre coincideixen amb la realitat donada l'heterogeneïtat d'expectatives internes en cadascun dels esmentats orígens. Aquesta atribució d'expectatives va molt relacionada amb el grau de participació dels progenitors, clau en el procés educatiu, definida pels docents i que es presenta com heterogènia i influïda per quatre grups de dificultats: lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals. Però són les tres primeres les que creuen els docents que és necessari treballar per millorar la comunicació entre escola i família. El professorat, sense adonar-se que la institució també ha de fer passes perquè pugui ser considerada un lloc accessible, on les famílies tenen el dret i el deure de participar, i ells, els docents, adoptin una actitud positiva respecte a aquest alumnat i les seves famílies..., traslladen la responsabilitat de millorar-ho a les mares i als pares.

En aquest estudi es confecciona una tipologia d'actituds, que presenta l'existència de diferents percepcions de les minories ètniques: des de les més positives a les més negatives. Així, des d'uns pocs docents que no s'hi volen posicionar, n'hi han altres que mantenint una jerarquització de menys a més influència negativa entre els tres col·lectius testats (subsaharians, magrebins i gitanos) tenen una actitud «positiva» o «negativa». Entre aquests, són els que tenen una actitud «positiva» els que tradueixen en pràctiques, i algunes dins la línia de l'educació intercultural, el seu discurs. Malgrat el que es pot pensar, els que encara manifesten un discurs més positiu, com la resta, no es caracteritzen per aquesta aplicació. Finalment, resten dos grups més, situats en els extrems, i que expressen actituds «molt positives» o «molt negatives» respecte aquesta presència. Aquests han estat considerats discursos arrelats i ideològics, reals o ficticis, i probablement més resistents a l'educació intercultural, l'un per rebuig i l'altre perquè al semblar molt motivats es pot pensar que no cal convèncer-los més però en realitat no porten més enllà el discurs.

1.4.3. El dret dels pares a escollir els centres educatius per als fills i el paper de l'administració davant la guetització escolar.

La concentració residencial dels col·lectius minoritaris, l'elecció per aquests d'una escola on no hi ha altres gitanos o immigrants del seu origen, la fugida —que sovint es dóna quan es comença a percebre aquesta presència com a reductora del nivell— d'altres alumnes i el fet que determinades escoles facin una selecció prèvia del seu alumnat per motius econòmics i de coneixements o senzillament sense fer-ho públic es neguen a rebre aquests alumnes —sobretot per evitar el punt anterior— han portat que en algunes escoles hi hagi una concentració natural i/o artificial de minories. Pel Consell Escolar de Catalunya (1999), l'existència d'aquestes concentracions acaba produint un efecte bipolar i pervers que dificulta o impossibilita les integracions cultural i social:

- Per una banda, l'increment del nombre d'alumnes en una escola pública provoca un trasllat de nens i nenes immigrants procedents d'altres escoles, perquè desitgen conviure amb membres de la mateixa comunitat,

- Paral·lelament, això provoca un trasllat d'estudiants cap a altres centres, a causa no només de la influència de la immigració, sinó també de la classe social o el nivell de rendiment acadèmic.

Per tot això, d'un temps ençà la qüestió de la concentració d'alumnes immigrants i gitanos en determinades escoles és motiu de creixent preocupació per la comunitat educativa[43]: si a la dècada dels vuitanta fou el transvasament de nens gitanos de les escoles pont als centres ordinaris, en la dècada següent el debat es centra en la controvèrsia del llindar de

[43] Les recomanacions sobre la matriculació i l'escolarització dels alumnes en risc de marginació havia de ser objectiu de tots els serveis i els programes del Departament d'Ensenyament, per tant es coordinaven les actuacions amb els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i els Centres de Recursos Pedagògics (CRP); paral·lelament, es constatava que entre les famílies autòctones hi havia una marcada tendència a treure els fills d'aquells establiments on es localitzaven una quantitat significativa d'alumnes amb problemes de marginació ètnica i/o social. Per aconseguir una bona inserció en el medi escolar, que facilités la convivència i els aprenentatges, era important que el nombre d'alumnes escolaritzats amb normalitat fos superior als que, fins llavors, no havien gaudit d'aquesta situació. Aquestes reflexions i criteris van ser transmesos als presidents de les comissions d'escolarització per tenir-ho en compte a l'hora d'indicar l'assignació de places.

tolerància (concretament del 15% que ha marcat l'Administració[44]) per l'encapsulament de determinats col·lectius. Des del Departament d'Ensenyament aquest fet ha comportat que es digués en reiterades ocasions que s'han portat a terme iniciatives[45] de desconcentració, vinculades a les característiques de l'entorn i que han cercat la col·laboració de les administracions, les persones, les institucions i els centres educatius. Cal destacar que hi ha hagut un alt nivell de col·laboració i participació que ha fet possible l'acció realitzada. La qüestió ultrapassa, doncs, l'àmbit educatiu per implicar-hi tota la societat, el que cal saber és si es produeix o no algun tipus de segregació i, en cas positiu, si s'acompanya d'estigma ètnic.

A partir de la convicció sobre la conveniència d'impulsar la integració cultural, s'insisteix en la repartició i distribució de l'alumnat: "(...) la desconcentració realitzada per zones, localitats o barris és possible si es realitza amb sensibilitat pedagògica, flexibilitat i una acurada acollida dels nois i les noies, amb el benentès que s'aconsegueixi el consens institucional i social" (Consell Escolar de Catalunya, 1999: 19).

Però alhora, cal destacar la preocupació manifestada[46], reiteradament, en aquests darrers anys per l'administració educativa, de respectar el dret dels pares a escollir l'educació dels seus fills; que no sembla gaire legítim si no es compleixen —al menys— quatre requisits previs (Grup FUS, 1999):

44 A la pràctica, a causa de les crítiques que aquesta mena de classificació del llindar de la tolerància ha rebut, va ser retirada i va quedar en mans de l'Administració local i de la Inspecció de la zona la recerca de solucions, fet que va portar a resoldre les responsabilitats de distribució a les comissions de matriculació (formades per la Inspecció de la zona, el regidor d'educació, els serveis socials municipals i, a vegades, els docents de Compensatòria) (Alegre i Herrera, 2000). La important arribada de nens un cop ja ha començat el curs agreuja el procés de la seva inserció social, ja que, tan sols tindran dret d'inscriure's en les escoles que disposen de places lliures. Tal com s'indica en el II Informe sobre immigració i treball social (Crespo, 1997), aquests centres solen ser les escoles públiques amb més presència de població marginal.

45 Recordem el tancament d'alguns centres: el CEIP Guiu Clara de Mollerussa (Lleida) l'any 1996; el mateix cas l'any següent de l'IES Badalona 9. En canvi, a la ciutat de Vic, amb aproximadament 30.000 habitants, compta a prop de 3.000 immigrants (majoritàriament magribins) ha impulsat polítiques pioneres d'integració, com la fusió de quatre escoles i la distribució de tots els immigrants entre els centres per evitar guetos, així com també ha creat un fòrum intercultural de debat permanent sobre immigració, sobre aquest tema es pot consultar Carbonell (2000).

46 "No es pot deixar, de cap manera, en mans de la llei d'oferta i la demanda una qüestió socialment tan sensible com aquesta, amb una repercussió tan important en els processos de marginació, així com en la creació i el reforç de la desigualtat real d'oportunitats de totes les persones. És a dir, s'ha estat extraordinàriament bel·ligerant en la defensa del dret d'elecció dels pares, encara que el cost fos perdre terreny de manera ben significativa en la defensa de la igualtat d'oportunitats" (Grup FUS, 1999: 17).

1. La seva definició vinculant aquest dret al període d'escolaritat obligatòria establert per la LOGSE, i aclarint la seva interpretació (en qualsevol circumstància) sobretot pel que respecta a la multiculturalitat en la nostra societat.

2. La intervenció activa del Departament d'Ensenyament per garantir-lo en igualtat de condicions per part de tots els ciutadans (tenint especial cura dels col·lectius en més risc de marginació social i cultural).

3. La seva reglamentació i seguiment adaptats a l'evolució i mutació de la societat.

4. La garantia que el seu exercici no sigui la causa de la desviació o omissió d'altres drets que perpetuïn o derivin en situacions de desigualtats socials injustes.

Atès que l'escolarització dels fills suposa un pas fonamental en el projecte de les famílies, convé seguir analitzant fins a quin punt el marc jurídic actualment vigent facilita o dificulta la inserció escolar dels infants. Centrats en els immigrants que pel fet de no ser ciutadans tenen una situació específica i diferent als gitanos, val a dir que el tractament jurídic que rep el dret a l'escolarització és significativament desigual en funció de la procedència comunitària o extracomunitària de l'immigrant (Alegre i Herrera, 2000). Sembla interessant, en aquest punt, recordar dos informes:

1. L'Informe del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya de 1997, pretén analitzar la integració dels infants i adolescents immigrants en el sistema educatiu i concretar propostes jurídiques encaminades a esmenar les deficiències que es puguin detectar. Es tracta de donar resposta a unes qüestions estructurals (la possibilitat d'atorgar títols d'ensenyament bàsic als alumnes estrangers en situació no legalitzada i l'accés al mercat de treball dels immigrants que han estat escolaritzats a l'Estat espanyol) i a unes altres de conjunturals (la concentració en determinades escoles i la manca de places a les llars d'infants i centres d'educació infantil). Per tal d'evitar una massificació d'alumnes amb necessitats educatives especials (es fa

referència a minories ètniques o culturals), en alguns centres proposa que es prenguin les mesures pertinents per assolir una desconcentració limitada[47] que recorden el criteri de l'Administració de limitar a un 15% els alumnes en risc de marginació (Bartlett, 1999), tot i que es manifesta contrari a allunyar els alumnes del seu entorn escolar natural (barri o residència).

El Síndic de Greuges[48] aposta perquè les escoles concertades de les zones d'assentament d'immigrants també tinguin l'obligació d'acollir-los (Bartlett, 1999), és a dir, per la repartició (com a solució[49] als problemes reals de concentració artificial i de guetització escolar creixent).

2. Per altra part, la Sentència 795 de 1998 del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, en la qual es reconeix la necessitat que s'impliquin tots els centres sostinguts amb fons públic.

Concretant més, alguns municipis han procedit a diverses pràctiques[50]: des de repartir alumnes estrangers en centres (fins i tot en l'àmbit supracomarcal, aprofitant la proximitat i l'acord amb altres municipis), fins a tancar-los o deixar-los i reconvertir-los en centres d'atenció educativa preferent. La por a la concentració d'alguns col·lectius[51], entesa com

47 "Pel que fa a l'opció de desconcentració limitada, proposta número 5 del Síndic, les previsions de la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de centres docents no universitaris (BOE, núm. 278, de 21 de novembre de 1995), són cabdals" (Bartlett, 1999: 163).

48 Publicat en el Butletí Oficial del Parlament de Catalunya, número 266, de 20 de març de 1998, pàg. 21.688-21.697.

49 En canvi, s'hauria de proposar que si alguna cosa cal repartir millor pot ser la dotació dels recursos generals (humans i materials així com no sols comptant amb els del Departament d'Ensenyament) per consolidar una partida pressupostària eficaç donant més prioritat als reptes educatius de la diversitat: "(...) col·laborar des de la primera línia a la cohesió social, en uns contextos cada vegada més plurals, estratificats i complexos" (Grup FUS, 1999: 20).

50 Cal recordar les campanyes institucionals o de les persones que predicaven eslògans (per exemple: "Som iguals, som diferents") que han afavorit (sense proposar-s'ho de forma conscient) l'anomenat *racisme diferencialista* d'una part de l'Administració i de l'opinió pública. El missatge de la campanya era: tots som iguals i, per això, tots tenim dret a rebre educació; però a la vegada també comportava tots som diferents i per això és lògic que tinguem escoles diferents i per tant, escoles segregades i apartades, per a gitanos o bé per a immigrants, ben aïllades de la resta. Això ha propiciat l'escola-gheto, és a dir, una institució escolar que reuneix en un mateix espai tres aspectes: la marginació social, la grupal i l'exclusió econòmica, antítesi de l'educació intercultural (Grup FUS, 1999).

51 Les escoles, en canvi, amb un alt percentatge d'alumnat anglès, francès, japonès, etc. no desvetllen, en general, animadversió, tampoc no produeixen segregació i estigmació ètnica; ans al contrari, atreuen públic forani. Així com els centres amb una majoria escolar castellano-parlant, no semblen estar, per aquest fet, sotmesos a cap sagnia d'estudiants que s'escapin pel contagi d'un estigma; per la seva banda, els centres que han assolit el reconeixement d'escola catalana gaudeixen de moltes demandes (fins i tot de pares que no tenen com a primera llengua el català) (Pascual, 1998).

un problema en si, pot caure en el fet de no veure l'evidència que pot ser l'ocultació d'altres problemes bastant més greus: "(...) es parteix massa sovint d'un concepte d'integració que és urgent i necessari revisar a fons. Moltes de les propostes de repartir aquests alumnes responen a la voluntat, tàcita o explícita, d'assimilar-los com més aviat millor, de procurar que es dissolguin i desapareguin com a cos estrany" (Grup FUS, 1999: 20).

Per canviar les condicions actuals que faciliten l'emergència i la consolidació de centres gueto[52], en opinió del Grup de Treball de la Fundació Jaume Bofill (Grup FUS, 1999), és necessària:

- La presa de consciència per part de la Generalitat que, a més, ha d'afavorir campanyes globals de sensibilització i informació dirigides a la població autòctona per tal de potenciar la cohesió social i l'anteposició dels interessos grupals o col·lectius als personals.

- La creació de plans específics d'habitatge contra la guetització de les minories socioculturals.

- La revisió dels concerts amb les escoles privades, de manera que no es converteixin en un mecanisme afavoridor d'un doble sistema educatiu finançat amb fons públics, és a dir, un per a uns grups socials dominants i l'altre per als exclosos.

- La garantia que l'administració prengui mesures específiques per assegurar una correcta igualtat d'oportunitats, amb qualitat i homologació dels nivells assolits, en tots els centres (públics o privats amb fons sostinguts).

[52] Troyna (1992) fa un recorregut històric sobre el terme situant el seu origen en dos moments: el primer a l'Europa de l'Edat Mitja, quan s'anomenaven així les zones ocupades pels jueus per motius defensius i el segon al segle XVI per a designar un barri jueu de Venècia. Per situar l'origen d'aquesta paraula seguirem la següent frase: "(...) és el nom d'una petita illa que hi ha al davant de Venècia (Itàlia). En 1516, els jueus de Venècia van ser envaïts a aquesta illa, separats de les altres comunitats. El gheto és una forma de presó. En qualsevol cas, és una discriminació. Quan s'obliga una comunitat, ètnica o religiosa, ajuntar-se per aïllar-la de la resta de població, es creen els anomenats ghetos" (Ben Jelloun,

- L'atorgació de més autonomia i poder de decisió per als Consells Escolars Municipals per ajudar a lluitar contra l'exclusió, el racisme i la marginació.

- La creació de zones d'atenció educativa preferent[53] (ZAEP).

Amb vista a les polítiques educatives d'atenció a l'alumnat d'educació infantil procedent de minories ètniques, la proposta d'aquest mateix Grup de recerca té a veure amb l'augment i creació de places públiques gratuïtes, fet que comporta una sèrie de condicionants:

- L'aplicació d'una política, de discriminació positiva, que afavoreixi l'augment del nombre de centres públics en aquells barris, ciutats o pobles que tinguin un percentatge considerable de famílies subjectes a processos d'exclusió o en risc d'estar-hi, o bé, amb infants amb necessitats educatives especials per raons socials o culturals.

- La creació d'un pla interdepartamental que faciliti la coordinació entre serveis educatius, sanitaris i d'atenció social per arribar als infants que ho necessitin.

- El reforç del moviment associatiu de base dels membres de les minories culturals o col·lectius en risc d'exclusió.

- La vinculació de les escoles d'educació infantil a les de primària de la mateixa zona, de manera que s'estableixin itineraris d'escolarització (des del seu inici fins a la fi de l'ensenyament obligatori).

1998: 20). Aquest terme ha estat utilitzat sovint imprecisament i s'usa quan es vol donar un sentit peioratiu a una concentració especial d'immigrants o de minories ètniques.

53 A l'empar de l'apartat g, del capítol XI, de la Resolució 848/V del Parlament de Catalunya sobre política educativa, adoptada pel Ple del Parlament el 26 de febrer de 1999.

- La dotació de recursos, als centres, a fi que s'aconsegueixi que els pares participin en el procés d'adaptació i de seguiment dels alumnes.

- La creació d'espais compartits, de socialització familiar o de suport per millorar l'empatia i la comunicació intercultural entre famílies i educadors especialitzats.

- La facilitació de recursos i normativa per què els membres de les comunitats minoritàries formin part dels equips de mestres i educadors d'educació infantil i la creació de la figura de l'educador auxiliar defugint de la del mediador ocasional.

- L'organització de cursos de formació permanent (sobre l'exclusió, la relació amb les famílies, pautes de diversitat cultural, entre altres temes) per a aquells equips docents que treballen en centres amb un percentatge significatiu d'alumnes pertanyents a les minories culturals, fet que comporta elaborar un pla d'educació cívica i intercultural del centre i, si escau, un pla d'acollida específic.

- La coordinació i el treball en equip entre els diferents serveis de la mateixa zona.

Tota aquesta preocupació d'institucions diverses i també de l'Administració educativa s'ha traduït en el Decret 31/2002 de 5 de febrer (DOGC número 3573) pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnat dels centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics. Aquest decret, en el seu article 16, estableix les garanties i recursos per a l'atenció d'alumnat amb necessitats educatives especials cercant garantir la seva integració i la cohesió social mitjançant l'escolarització, als ensenyaments sufragats amb fons públics i en tots els centres que els imparteixen, de l'alumnat discapacitat físic, psíquic o sensorial, que manifesti trastorns greus de conducta i els que es troben en situacions socials o culturals desfavorides. Concretament, es situa en aquesta darrera categoria l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu. L'article següent estableix com a mecanisme d'integració d'aquest alumnat la reserva de dos llocs escolars per grup al segon cicle de l'educació infantil, a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, i un lloc escolar per al primer cicle de primària. Això sí, es deixa

marge de maniobra als delegats territorials, tenint en compte els dictàmens d'escolarització dels EAP (s'unifica el protocol que hauran de seguir durant el període de preinscripció per a la determinació de necessitats educatives especials derivades de situacions socials i/o culturals desfavorides a petició del president de la comissió d'escolarització, tal com consta en l'article 18.4 del decret), els informes dels serveis socials i els informes de la inspecció educativa, per establir altres criteris. És evident que més enllà del que estableix el decret el seu desenvolupament (pel curs 2002/2003) i l'assoliment dels objectius està condicionat a com s'apliqui i com s'interpretin els marges de maniobra que tenen els delegats. De fet, si hi ha més excepcions de centres públics o privats finançats amb fons públics que no reserven aquestes places, l'efecte pretès, que caldrà veure en un futur si beneficia l'alumnat d'origen immigrant, pot quedar en ben poca cosa. Un pas més en la concreció d'aquest «nou règim» es fa recentment en la resolució 524/2002 d'11 de març (publicat al DOGC núm. 3596 de 15 de març de 2002) per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matrícula d'alumnat als centres docents sufragats amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general, d'arts plàstiques i disseny i de grau mitjà de música i dansa, per al curs 2002-2003 i en les que es desplega el citat Decret 31/2002, de 5 de febrer.

2. L'evolució de les polítiques d'escolarització de les minories a Catalunya.

2.1. Introducció.

L'explosió demogràfica i la penúria econòmica dels països anomenats del «Tercer Món» s'han traduït en una remarcable presència de persones procedents d'aquests països que, malgrat que encara quantitativament no sigui molt significativa en comparació amb altres països de la Unió Europea, comença a generar fenòmens i brots de racisme i xenofòbia[54]. Cal afegir també la nostra peculiar història de marginació cap a l'ètnia gitana. L'educació, doncs, ha de preveure el multiculturalisme i paral·lelament arbitrar elements de caràcter intercultural, qüestió difícil però del tot necessària per viure i conviure en la diversitat. El respecte a la diferència, en la seva base, comporta implícitament el compromís per assolir una veritable igualtat d'oportunitats i de realització personal per a tots els alumnes, independentment del seu origen, ètnia, nacionalitat, religió o gènere.

Catalunya, com veurem a continuació, ha evolucionat en plantejaments teòrics i en polítiques aplicades i sembla que s'està dirigint cap a l'educació intercultural —certs documents de l'administració catalana apunten en aquesta direcció. En efecte, l'increment de la diversitat cultural existent ha originat situacions que l'Administració educativa, molt recentment, està intentant reorientar amb lleis i directrius noves (Jordán, 1998). Tot i això, el camí a recórrer sembla que encara és considerable a l'hora de prendre decisions transcendents i dedicar importants esforços en la lluita contra la discriminació i l'exclusió als establiments escolars.

2.2. La diversitat cultural i les polítiques aplicades.

La presència d'infants d'origen immigrant —provinents de països amb llengües, cultures i costums diferents— a les institucions escolars de Catalunya ha comportat una major heterogeneïtat sociocultural dins les aules[55] que ha generat, segons Palaudàrias (1998a), accions en tres nivells:

[54] Recordem, entre altres, a Catalunya les situacions de can Anglada a Terrassa, Girona, Banyoles, Barcelona, Premià de Mar, i, dins l'Estat espanyol, El Ejido, Barakaldo, Ceuta.

[55] Tot i que es pot constatar un ventall considerable de diferències en l'heterogeneïtat interna dels col·lectius (tant o més significativa que la de qualsevol altre): si el nen ha nascut al nostre país o ha vingut més tard, si fa molts o pocs anys que

a) Discursiu, tant per part de l'Administració educativa com dels programes i serveis, s'han envaït de conceptualitzacions sobre aquestes temàtiques, sobretot des d'un vessant assimilador i dominant, promovent-se actuacions que no qüestionen la cultura majoritària, el currículum, l'educació de les minories culturals, les desigualtats socioeducatives i el paper adjudicat als immigrants. Les actuacions, doncs, queden reduïdes a una visió folklòrica i simplista de les minories, aquestes últimes desvinculades del debat per causes de la immigració, del racisme i de la marginació. Respecte a les pràctiques escolars, en paraules de Jordán (1998: 65): "(...) aquestes inclusions puntuals estan desconnectades del currículum ordinari i quotidià, de manera que aquest continua sent monocultural".

b) Normatiu, que es pot subdividir en dos apartats:

- La normativa general. Des de la Constitució espanyola de 1978, es reconeix l'educació en els termes de la Declaració universal dels drets humans atribuint als poders públics la seva promoció i esdevenint un tret social bàsic. Per aquest motiu, l'alumnat immigrant o d'origen estranger, independentment de la seva nacionalitat i situació, té ple dret a una escolarització que respecti la seva identitat, cultura i religió així com també el projecte educatiu de la seva família —no caldria recordar que els gitanos pel fet de ser ciutadans tenen tots els drets i deures que això comporta. En principi, la igualtat d'oportunitats implica ajudar els més desfavorits, per això regula una sèrie de mesures positives de caràcter compensador. El Reial Decret 1174/1983 de 27 d'abril va impulsar iniciatives per ajudar a pal·liar les insuficiències del sistema educatiu. Més tard, la Llei Orgànica 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació, reconeix aquest dret a tots els espanyols i als estrangers que resideixen a l'Estat espanyol, sense que pugui estar limitat per raons socials, econòmiques o de residència. Especial incidència ha tingut el sistema de beques i ajudes per a l'estudi dels nivells no obligatoris d'ensenyança adreçats als estudiants amb aptituds però sense mitjans econòmics regulat en el Reial Decret 2298/1983. La realitat educativa espanyola, però, requeria no sols mesures parcials

ha arribat, el nivell d'inserció econòmica i sociocultural de la família, si ha estat escolaritzat, el grau de coneixement del nen i dels progenitors de les llengües oficials a Catalunya, etc.

sinó la reordenació general del sistema educatiu, que va regular les bases de la Llei Orgànica[56] 1/1990 de 3 d'octubre, que presenta com a principal objectiu del sistema educatiu l'educació permanent, aportant mesures com l'ampliació del període d'escolaritat obligatòria fins als setze anys i una ensenyança comprensiva com a marc idoni per atendre i donar resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes en situació de dèficit i/o de risc per factors d'origen social, econòmic o cultural. A més, l'últim decenni s'han introduït mesures de compensació educativa per als alumnes de les escoles rurals al generalitzar-se la implantació de l'educació infantil i primària i al reordenar-se els serveis per mitjà dels col·legis rurals agrupats. La Llei Orgànica 9/1995 de 20 de novembre sobre la Participació, l'Avaluació i el Govern dels centres docents ha definit la població escolar amb necessitats educatives especials, referint-se tant als que presenten handicaps i trastorns de conducta com als que estan en situacions socials o culturals desfavorides. Aquesta llei obligava els centres privats sostinguts amb fons públics, és a dir, als concertats a escolaritzar, aquests estudiants. La política utilitzada per l'Administració educativa d'ofertar i augmentar línies en unes determinades zones, incrementant els concerts i les línies amb la privada, ha aguditzat i empitjorat el problema, per no posar al servei mecanismes de correcció d'aquestes desviacions. De fet, en els últims anys alguns experts (Carbonell, 1999) consideren que l'increment, voluntari o involuntari, d'aquest enclaustrament guetitzat està portant a situacions confuses tant des de l'administració educativa com de les associacions d'immigrants i ONG.

- Respecte al paper de l'acollida s'han realitzat poques experiències serioses. Cal reflexionar sobre el rol que ha de desenvolupar la cultura i la llengua dominant en la institució escolar davant una societat pluricultural, a partir de les normatives consensuades per la Unió Europea i també de la pròpia experiència. Per això, ara esdevé un factor rellevant per la integració dels nouvinguts aquest tema: "Els centres educatius, escoles i instituts, haurien d'establir un pla d'acollida per a tot l'alumnat, amb una atenció especial a l'alumne immigrant. L'objectiu principal d'aquest pla ha de ser la seva integració al centre escolar. Aquest pla ha de

[56] És d'especial rellevància l'article V sobre la compensació de les desigualtats i les mesures a adoptar per part de l'Administració educativa.

comportar no únicament un marc de coherència de l'actuació del centre, sinó també una garantia que l'alumnat rebi els ajuts necessaris per incorporar-se plenament a les activitats d'ensenyament i aprenentatge" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants, 1999: 20).

c) Accions per a la compensació de les desigualtats, és a dir, el nivell programàtic. En el marc escolar de Catalunya quan es parla de les problemàtiques escolars causades per dificultats socials i/o culturals s'aplica sempre una política basada en un model compensador, la qual vol evitar les desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics, etc. L'educació compensatòria adquireix una esperit preventiu al pretendre protegir i proporcionar un lloc a tot l'alumnat. L'aspecte positiu és que en l'àmbit de les ajudes es preveu una reserva tant per als llibres i la resta de material escolar, així com per al menjador per tal d'afavorir l'assistència regular a les aules.

Tot i que tot seguidament aprofundirem en algunes de les qüestions esmentades, és interessant recordar que podem veure els efectes de la diversitat cultural a partir del moment que aquesta es vol tindre en compte en l'aspecte discursiu, normatiu i programàtic. Per encaminar-se a l'educació intercultural cal fer un replantejament dels elements d'identitat, de les actuacions i estratègies organitzatives dels centres com, per exemple, el projecte educatiu, el disseny curricular i els objectius pedagògics que es realitzen per donar resposta a la diversitat. Per d'altra banda, l'escola és, almenys en teoria, un espai de convivència que facilita la relació d'igualtat entre els seus membres i, per tant, es converteix en un instrument fonamental per a l'adaptació de la població immigrada en la societat receptora i del conjunt de les minories ètniques, d'aquí sorgeix l'interès per conèixer la resposta del sistema educatiu al repte de futur que se'ns planteja (Sarramona, 1998).

P. Hansen (1998), analitzant els antecedents i les definicions contemporànies de l'educació intercultural dins el marc del Consell d'Europa i la Unió Europea, situa els inicis del discurs intercultural en el camp educatiu, inicialment de manera implícita, en la dècada dels 80, moment en què es va considerar necessari adreçar-se cap a una educació

intercultural per a tots. La seva introducció no constitueix cap ruptura amb les polítiques fetes a mesura per als fills d'immigrants, sinó que és més aviat un canvi d'èmfasi.

> "El replanteamiento de las viejas políticas educativas y la creación de otras nuevas centradas en cuestiones culturales fueron, por tanto y por lo que respecta a las primeras, el resultado del establecimiento permanente de grandes cantidades de inmigrantes; y, por lo que se refiere a las últimas, de las exigencias de una sociedad multicultural" (Hansen, 1998: 71).

L'educació intercultural és percebuda per la Unió Europea com un conjunt de pràctiques educatives dissenyades per fomentar el respecte mutu i l'entesa entre l'alumnat més enllà del seu origen cultural, lingüístic, ètnic o religiós.

A Catalunya l'educació intercultural parteix de polítiques globals dirigides a tot l'alumnat que es caracteritzen per la preparació per viure en societats multiculturals, el respecte i la crítica de totes les cultures, el principi de l'intercanvi i la comunicació per sobre de la potenciació de les diferències i el rebuig actiu del racisme i la xenofòbia[57]. L'educació intercultural busca preparar totes les persones per viure la multiculturalitat social i destaca, especialment, les dimensions comunes que possibiliten l'entesa i la convivència, en lloc de les diferències, tot respectant la diversitat cultural.

Per M.A. Essomba (1999b), parlar d'objectius i d'educació intercultural suposa referir-se a les funcions: transformadora, de control del procés i prospectiva. La funció transformadora demana que no ens quedem en esforços de canvi d'actituds, cercar el respecte recíproc... sinó no que també cal assolir canvis contextuals en el marc jurídic, respecte a la igualtat de drets, etc.

> "Una acción intercultural integrada no debe realizarse tan sólo desde la perspectiva educativa, sino también desde una dimensión política, económica y cultural, y ha de provocar cambios en la sociedad de acogida que no siempre está dispuesta a aceptar. En todo caso, las aportaciones del sistema educativo son el primer paso para un cambio de mentalidad que se prevé aún lejano (...)" (Ferrer, 1992: 125).

[57] De fet per F. Ouellet (1991) els esforços de promoció de l'educació intercultural es poden agrupar en tres paradigmes segons en quina direcció es posa més èmfasi: la promoció del pluralisme cultural (on s'insisteix a promoure les identificacions i adscripcions i reflectir les característiques ètniques de l'alumnat), la presa en consideració de les diferències culturals (on es prepara l'alumnat per viure en una societat culturalment diversa) i la lluita contra el racisme

Quant al control del procés cal verificar moltes variables i corregir les desviacions que vagin apareixent. En darrer lloc, la funció prospectiva implica que cada pas fet sigui un referent per a la continuació, per anar més enllà, ja que sovint en aquest camp és inèdit o poc aplicat.

Certament, l'educació intercultural ha d'implicar tres nivells: el dels coneixements, el de les voluntats i el de les pràctiques. Implica una revisió del discurs i de la pràctica pedagògica que no sempre ha estat fàcil perquè no és l'únic canvi que han d'afrontar els centres. Amb l'aplicació de la Reforma[58] el sistema educatiu català travessa un moment de transició especialment conflictiu pel que fa a l'ampliació de l'edat marcada per la introducció de l'ensenyança secundària obligatòria. Per això, podem afirmar que l'escola de Catalunya ha d'afrontar dos nous reptes que cavalquen al mateix temps: respondre a les necessitats de la diversitat d'usuaris —interessant per nosaltres és l'augment d'alumnes nouvinguts així com també «redescobrir» la presència dels gitanos— i l'adaptació al nou sistema educatiu. La llei orgànica 1/1990 del 3 d'octubre d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) estableix els principis que han de regir la pràctica pedagògica. Alguns d'aquests es centren en el tractament de la pluralitat cultural, per citar un exemple, en el paràgraf 5è del preàmbul diu: "La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

Però per arribar a aquest possible futur s'han fet una sèrie de passos d'acord amb el desenvolupament i l'evolució de la societat en el seu conjunt. Durant la dècada dels 60 als 70, per exemple, davant l'escassa preocupació dels centres públics es produeixen diferents iniciatives benèfiques i religioses que inicien una tasca d'alfabetització. Tot i això, a poc a

(on s'insisteix en la lluita contra el racisme). Evidentment, hi ha altres classificacions de les actuacions preses, vegeu: Banks (1986b) i Pagé (1993).

58 La Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) de 1990 tracta de respondre a un Estat de les Autonomies cada vegada més pluralista i on l'estructura social es dirigeix progressivament cap a la societat de la informació. Pel que fa a la nova reforma, implica canvis educatius molt importants com: la perllongació de l'ensenyament secundari, la creació d'un departament d'orientació escolar i professional en cada centre de secundària, el canvi de la formació professional, la introducció dels Programes de Garantia Social, la importància de la flexibilitat i de la diversitat en els currículums a fi d'adoptar mesures per lluitar contra el fracàs escolar, etc. La noció de diferència (cultural, lingüística, autonòmica, cognitiva, social,...) constitueix l'anomenada «pedra angular» de l'esperit de la nova legislació.

poc es va actuant en l'ensenyament obligatori (anomenat Ensenyament General Bàsic fins a la Reforma) per atendre la diversitat cultural a l'Estat espanyol. Garrido i Torres (1986), agrupant les experiències escolars (orientades bàsicament al col·lectiu gitano en situació marginal[59], ja que és el que ha requerit resposta des de fa més anys), distingeixen diferents etapes en l'evolució de l'atenció:

a) *Escoles segregades per a gitanos* —per exemple, l'experiència de les escoles pont[60] (com a etapa transitòria) que atenien, quasi exclusivament, nens gitanos, amb l'objectiu d'integrar-los posteriorment. Regides pel Secretariat Gitano mitjançant el conveni del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). Dins aquestes es pretén proporcionar als infants gitanos el nivell d'aprenentatge necessari per a la seva incorporació sense deficiències greus a les escoles públiques. Els nivells d'aquestes escoles estan bàsicament per sota de la mitjana i, a més a més, eliminen del procés educatiu un factor tan important com és la socialització interètnica i, en conseqüència, perpetuen la marginació i segregació com a forma de vida pròpia del col·lectiu gitano. Això sí, el resultat obtingut també depèn de l'adaptació que les escoles ordinàries han de realitzar per acollir amb respecte la població gitana.

b) *Aules segregades per a gitanos*. És una variant de l'anterior que volia representar una proposta integradora i dins la qual s'han establert diverses i estranyes actuacions, com el cas de les escoles on els gitanos tenien horaris d'entrada i de sortida diferents, per no coincidir en l'esbarjo i el menjador amb la resta d'alumnat. En d'altres, aquests horaris eren comuns però l'aula estava completament apartada sent només viable el contacte interètnic a la sortida. I, per últim, experiències que imposaven normes específiques pel simple fet de pertànyer a aquest grup (per exemple, dutxar-se abans d'entrar). El més inhòspit d'aquesta situació —que els autors consideren com més marginalitzadora que l'opció anterior— és que s'accepta per part de la comunitat educativa com la més raonable i viable.

[59] S'entén així la població gitana que habita en zones suburbials, en condicions precàries (barraques, cases prefabricades, pisos de barris en remodelació, etc.) i no té un lloc de treball en el sistema productiu (obtenen pocs recursos per viure o bé, estan dins del que s'anomena economia submergida).

[60] El tancament i eliminació d'aquesta iniciativa, per Fernández Enguita (1996), va significar llançar als centres de la zona (concretament als públics) un contingent de nens gitanos molt superior al que estaven acostumats a albergar. Per

c) *Escoles en barris de població exclusivament gitana*. En aquest cas, hauria estat necessari modificar el context urbà si es pretenia assolir una incorporació social. L'escola proporcionava alguns elements d'aprenentatge però que eren del tot insuficients. No es minimitza la seva importància però sí que s'assenyalen els seus límits en un marc molt més general. Quan la institució es fa responsable d'això pot desenvolupar un paper considerable en la presa de consciència de la comunitat gitana.

d) *Infants gitanos incorporats a les escoles públiques*. Aquestes situacions han crescut en els darrers anys per la generalització dels reallotjaments per eradicar el barraquisme existent. Les escoles que van escolaritzar aquests nens normalment ho feien sense cap tipus de recolzament pedagògic. En general, s'ha regulat la seva distribució per diferents nivells decantant-se més pels coneixements que per l'edat, provocant amb això problemes d'adaptació i d'aprenentatge, en lloc de resoldre'ls. Sembla que seria una de les causes més comuns de l'increment de l'absentisme i posteriorment de l'abandonament escolar.

Seguint el discurs de Garrido i Torres (1986) hi ha una sèrie d'estratègies que evitarien cometre errors del passat, i haurien de partir dels següents principis bàsics:

1) L'acció educativa ha de ser considerada part essencial d'un projecte de desenvolupament comunitari més ampli i complex, és a dir, que no es pot apartar d'una acció global de desenvolupament i ha vincular-se amb altres actuacions recíproques (el treball social ha de relacionar-se amb l'educació i les institucions educatives; també les famílies gitanes necessiten gaudir d'unes infraestructures mínimes —sanitàries, laborals, etc.— de desenvolupament integral).

2) L'escola no ha de convertir-se en un factor de segregació social, és a dir, no ha de ser un gueto. Un dels pilars bàsics del procés educatiu és la socialització, per tant, no s'ha d'excloure els nens gitanos d'aquest element d'integració al medi social.

aprofundir en aquesta qüestió es pot consultar també una recerca sociològica sobre les escoles pont per als nens gitanos, a Secretariado Nacional Gitano (1982).

3) L'ensenyança ha de ser especial la qual cosa no és contradictòria amb el punt anterior, sinó que es preveu uns apartats de flexibilització (com poden ser la modificació de la ràtio —un màxim de 15— d'alumnes per educador, elecció i preparació del professorat, programes i mitjans didàctics de caràcter funcional, organització dels nivells més elàstics flexibilitzant, a vegades, l'edat i, en altres ocasions, el nivell d'aprenentatge), de transformació (dels locals i equipaments: tallers, menjador escolar, material didàctic), de serveis socials (assistent social, servei sanitari, educador de carrer, etc.).

2.3. Els programes i serveis pedagògics que afavoreixen la integració escolar de l'alumnat gitano i immigrant.

Així, amb els gitanos i, també, els immigrants dins les escoles públiques sense cap intencionalitat segregadora per aquest factor —cal especificar com a Catalunya, d'acord amb la legislació vigent, l'escolarització dels fills d'immigrants no depèn de la situació legal o administrativa dels progenitors— es desenvolupa la compensació (anys 80). També la LOGSE, anys 90, indica que les autoritats educatives han d'assegurar l'acció preventiva i compensatòria, garantint, si és apropiat, condicions més favorables per a l'escolarització durant l'educació infantil per als nens la situació personal dels quals provoca desigualtats inicials en l'accés i continuïtat a l'educació obligatòria. Però és evident que es van realitzant un conjunt d'actuacions. La Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades[61], creada per resolució del llavors conseller d'Ensenyament (Hernández, 1999), va elaborar un informe de la situació dels estudiants estrangers a les escoles i instituts de Catalunya en què s'indiquen les actuacions realitzades pel Departament d'Ensenyament per acollir aquest alumnat al sistema educatiu: el Programa de Compensatòria, el Servei d'Ensenyament del Català, la proposta d'un pla d'acollida (per a la infància nouvinguda i les seves famílies) centrat en el període de la matriculació, el suport específic per l'escolarització i el projecte Anselm Turmeda (dirigit a l'aprenentatge de la llengua catalana per a l'alumnat d'incorporació tardana que més

[61] El curs 1998/1999 es va constituir des del Departament d'Ensenyament una comissió d'experts amb la finalitat d'analitzar quina era la situació actual de l'alumnat immigrant, quins eren els factors que influenciaven la seva escolaritat i quins elements de millora es podien introduir en els centres escolars. La comissió va elaborar un informe final que es va distribuir a tots els centres educatius.

endavant concretarem). Entre les mesures compensatòries que s'esmenten destaquen tres programes i serveis educatius amb més incidència[62] en les intervencions professionals amb els alumnes estrangers extracomunitaris que s'ofereixen des del Departament d'Ensenyament i que, seguidament, desenvoluparem:

- El Programa d'Educació Compensatòria (PEC), també anomenat Programa de Marginats Socials;

- El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC);

- L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

2.3.1. Creació, desenvolupament i àmbits específics del Programa d'Educació Compensatòria.

Segons Sarramona (1985), la igualtat d'oportunitats referida a l'àmbit educatiu apareix com un concepte paral·lel al de democratització. Però aquest principi bàsic ha estat interpretat de moltes maneres al llarg de la història; a primera vista, semblaria que totes les persones haurien de gaudir d'igual accés a les estructures educatives, és a dir, que existeixin possibilitats obertes a tots d'escolaritzar-se. Però això és contradictori ja que l'alumnat prové d'ambients familiars molt dispars i des del principi el tractament resulta molt variat[63]. Malgrat aquesta constatació, el sistema educatiu és aliè inicialment a les desigualtats que es donen entre els diferents grups socials, per aquest motiu es pensava que mitjançant l'alternativa de l'educació compensatòria (acció pedagògica escolar) es podrien reduir aquestes mancances. Com afirma Schwartz (1979), aquesta suposa oferir un tracte més favorable (desigual) als sectors de la població que es consideren més perjudicats amb l'objecte de fer possible una situació més equilibrada. D'aquesta postura van néixer en alguns països anglosaxons, en la dècada dels 60, programes d'intervenció pedagògica

[62] Aquests dispositius pedagògics poden ajudar-nos a desxifrar algunes de les mancances i problemàtiques més quotidianes en la relació escola-alumne amb risc de marginació social i cultural, tot i que la responsabilitat d'acollir-los i inserir-los en la dinàmica escolar correspon sempre a tota la comunitat escolar.

[63] Segons Flecha i Gómez (1999), membres del Centre de Recerca Social i Educativa (CREA), qüestionen que l'aprenentatge dels alumnes depengui exclusivament de l'aula i, en canvi, sí molt significativament de la coordinació entre el que succeeix en l'espai vital (aula, llar i carrer). "Sin embargo, las reformas de la diversidad se orientan a una

destinats als nens i nenes de grups socials marginats, com els programes *Head Start*[64], generalment d'educació infantil que es centraven a estimular les capacitats cognitives que contribuïen a pal·liar el fracàs escolar, en especial l'adquisició de la lectoescriptura i del càlcul. Aquests programes, organitzats per organismes públics, estaven destinats a lluitar contra la pobresa (Bernstein, 1998). Per sintetitzar, aquest tipus d'educació té, per definició, la voluntat de reduir dèficits, d'intentar cobrir carències i pal·liar desigualtats en una línia paternalista i assimilacionista[65]. Per Fidel Molina (1994; 1998), per citar un exemple de la crítica que s'hi fa des de plantejaments més interculturals, des d'aquesta visió s'etiqueta els alumnes com a inferiors i es ressalten les seves debilitats més que les seves potencialitats, sense preocupar-se de conèixer la cultura i comprendre la majoria de les seves actuacions.

> "La intervención socioeducativa no se centraba en compensar las desigualdades económicas y sociales (en el terreno de los derechos políticos, por ejemplo, o de acceso al mercado de trabajo), sino que la diferencia cultural se concebía como un déficit, un obstáculo en el proceso de integración de estos colectivos, que han de cambiar sus pautas culturales y adquirir las de la sociedad receptora, como ha ocurrido con el pueblo gitano" (Crespo, 1997: 638).

L'enfocament de l'educació compensatòria entén que determinats col·lectius que considera culturalment diferents són susceptibles de ser compensats per raó d'aquesta mateixa diferència (Lluch i Salinas, 1995). Evidentment, un dels motius del fracàs dels Programes d'Educació Compensatòria ha estat haver-se centrat exclusivament en una acció de reforç a la institució escolar.

intervención curricular dirigida por el profesorado sin vinculación de aprendizaje con las familias y comunidades" (Flecha i Gómez, 1999: 10).

64 Veure Ruth Adam, *New Society*, 30 d'octubre de 1969. L'Operació *Head Start* s'inicia l'any 1965 als Estats Units com un programa que consistia a preparar, intensivament, durant un estiu un gran nombre d'infants de baix estatus socioeconòmic, amb vista del seu posterior ingrés a l'escola (Alegre i Herrera, 2000).

65 L'educació no pot compensar les carències socials encara que sí pot evitar el seu increment, segons l'estudi de García López, Martínez Mut i Ortega Ruiz (1987) l'educació compensatòria per sí sola no és la solució. Per això aquests autors estableixen com a objectius prioritaris: elaborar estratègies per millorar i optimitzar els ambients deprivats, oferir els recursos tant materials com personals necessaris, contribuir a la igualtat d'oportunitats i possibilitar l'adaptació dels subjectes a la societat. Proposen que l'acció dels programes compensatoris podria dirigir-se cap a quatre nivells (que no tenen per què excloure's en un mateix programa): acció en el pla de la família (per exemple, la realització de tasques extraescolars amb la finalitat de conscienciar la família per mitjà d'una informació adequada sobre les necessitats i el futur dels seus fills o desvetllar en aquests l'interès per les activitats escolars), en l'escolar (organització i formació especial del professorat, revisió del currículum escolar, etc.), compensació en l'àmbit laboral (formació ocupacional, estratègies per a l'acció-intervenció, etc.) i en l'àmbit comunitari (la intervenció socioeducativa en les comunitats de base, programes de formació per a líders comunitaris, etc.). L'eficàcia d'aquests programes rau, precisament pels autors, en el fet que s'impliquin simultàniament totes les accions (si estigués descontextualitzat seria escassament eficaç).

A l'Estat espanyol l'educació compensatòria s'inicia l'any 1983 (Reial Decret 27 d'abril 1983 BOE 11 Maig) amb la creació d'un programa específic amb l'objectiu prioritari de prestar una atenció educativa preferent a aquelles zones geogràfiques o grups de població que, per les seves peculiars característiques, ho requereixin. Les actuacions que havia de realitzar el nou programa principalment eren (CIDE, 1992): la creació de serveis de reforç amb seu als Centres de Recursos ubicats en Zones d'Acció Educativa Preferents per a ajuda escolar; la incentivació de la continuïtat del professorat destinat a vacants de difícil provisió; l'organització de cursos de formació ocupacional per a joves no escolaritzats entre els catorze i els quinze anys; l'eradicació de l'analfabetisme i la creació de modalitats específiques per a l'estudi, entre altres. En línies generals, el projecte espanyol, promulgat pel ministre Maravall del primer govern socialista de Felipe González, estava directament inspirat en la controvertida experiència laborista de les «*Educational Priority Areas*»[66].

En un sentit ampli Muñoz Sedano (1989a) es refereix a la política educativa compensatòria com les actuacions polítiques, econòmiques, socials i escolars de discriminació positiva aplicades a una població afectada per la pobresa econòmica, social i cultural de forma que s'afavoreix la reducció i anul·lació dels desavantatges en el sistema educatiu. Durant el curs 1987/1988 es van desenvolupar a l'Estat espanyol un total de cinc programes[67] dins del marc del Programa global anteriorment mencionat en què destacarem el Programa de Minories Culturals per la consideració del seu diferent sistema sociocultural i el desarrelament en què freqüentment es troben immersos, per aquesta raó qualsevol intent d'escolarització i reforç haurà de tenir sempre en compte les seves peculiaritats (nomadisme, alt grau de mobilitat d'aquests grups, etc.) (CIDE, 1992). A Catalunya la circular del 15 de setembre de 1988, adreçada als centres que acollien alumnes en risc de marginació social, concretava l'existència d'un Programa de Marginats Socials d'Educació

66 Per Ll. Samper, J. Garreta i N. Llevot (2002), les polítiques educatives d'educació compensatòria, desenvolupades als Estats Units des del final dels 50 i al Regne Unit durant els anys 60 a partir de nocions com deficiència cultural ("*Cultural Deprivation*") o dèficit lingüístic («*Linguïstic Deprivation*»), aplicades, indistintament, a alumnes d'origen obrer o de minories ètniques van ser qüestionades tant pels sectors d'opinió conservadora com per la nova sociologia de l'educació, vegeu Bernstein (1971).

67 "Estos cinco programas se han llevado a cabo en el ámbito de gestión directa del MEC y en las Comunidades Autónomas (mediante los correspondientes convenios). Los programas han sido: Programa de Atención al área rural, de Proyectos en centros, de Atención a jóvenes desescolarizados, de Minorías culturales y de Población itinerante. De ellos, cuatro tienen carácter preventivo, mientras que el dirigido a los jóvenes desescolarizados supone una alternativa cuando ya se ha generado un fracaso" (CIDE, 1992: 227-228).

Compensatòria del Departament d'Ensenyament que atendria els alumnes amb escolarització deficient[68] motivada per (Departament d'Ensenyament, 1988):

- Matriculació tardana: infants que s'han escolaritzat per primera vegada amb més de set anys (o bé, també amb més de cinc quan desconeixen totalment la llengua catalana i/o la castellana).

- Absentisme elevat: quan les absències de l'escola, motivades per nomadisme familiar o altres causes molt específiques, superin el nombre de cinquanta dies per curs escolar.

- Condicions de vida i de vivenda molt degradades: barris gueto, barraquisme, etc.

L'objectiu que es pretenia era assegurar una escolarització el més normalitzada possible, amb una integració adequada. Per ajudar a aconseguir-ho, el programa proporcionava suport educatiu amb professorat d'ensenyança general bàsica, recursos materials per a les aules i, si era possible, suport social a les famílies mitjançant l'actuació de l'assistent social i algunes ajudes[69] que afavorien l'escolarització (menjador escolar, materials didàctics, sortides i convivències escolars generalment). Quan es va crear el curs 1983/1984 (Jordán, 1992b) —amb caràcter de provisionalitat i amb tres mestres en comissió de serveis— atenia els nens gitanos del barri barceloní de La Perona[70] i a poc a poc es va anar ampliant:

> "Més tard, el seu radi d'acció s'ha anat estenent a altres àrees de Barcelona capital (Raval, Ciutat Vella ...), a altres ciutats de la província (Santa Coloma de Gramenet,

[68] Concepte que inclou els alumnes en risc de marginació que presentin problemes de maduració personal, d'habituació i de socialització, així com també dificultats relacionades amb la motivació i la continuïtat en l'aprenentatge degudes a la seva situació sociocultural. En canvi, s'escapen totalment de l'àmbit del Programa de Marginats Socials els estudiants amb dificultats d'educació especial, caracterials, amb mal comportament, absentisme motivat per problemes aliens a la marginació, etc.

[69] L'ajut econòmic es facilitava d'acord i en funció de les necessitats detectades (valorades i confirmades tant pel treballador social com per la direcció del centre).

[70] Durant el curs 1987/1988 aquest programa es va centrar en la població gitana i ha estat definit pels intents de localització i d'escolarització d'aquest col·lectiu. "Según datos aportados por el Informe del Consejo Escolar del Estado en el curso 1987-88, el 20% de los niños y niñas gitanas de 6 a 9 años está desescolarizado, mientras que el abandono temprano en las aulas se inicia a los 11 años y afecta a más del 50% de la población de esta edad"(CIDE, 1992: 229). Una anàlisi del col·lectiu gitano i la situació social de La Perona conjuntament amb l'experiència dels tallers experimentals es pot veure a Sabater (1986).

> Sant Adrià del Besòs, Santa Perpètua de Mogoda, Sabadell, Cerdanyola del Vallès, etc.), a Tarragona (Reus, Tortosa...) i Girona (Figueres, etc.)" (Jordán, 1992b: 174-175).

Uns anys més tard, el 19 de desembre de 1990, Javier Solana, llavors ministre del MEC, conjuntament amb Josep Laporte, conseller del Departament d'Ensenyament, van signar un conveni de col·laboració respecte a l'educació compensatòria, en el qual el Departament assumia l'execució de les actuacions a Catalunya. L'objectiu principal del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria (Montano, Castella i Pérez, 1992) era donar ajuda per a la plena integració escolar de l'alumnat amb problemes de marginació social ja fos per raons econòmiques, culturals i/o ètniques.

Les principals problemàtiques per a la integració d'aquest alumnat —fonamentalment gitano i àrab— (Benestar Social, 1994) detectades pel programa per mitjà de la informació i col·laboració dels tutors i dels mestres serviren per oferir solucions concretades en dos nivells (Programa d'Educació Compensatòria Tarragona/Lleida, 1994) i que sintetitzem en la taula posterior:

TAULA 4 Problemàtiques per a la integració de l'alumnat de minories ètniques

Amb relació als infants.

Col·lectiu àrab:

- ✓ Desconeixement de les llengües d'aprenentatge.
- ✓ Desfasament entre el domini de la llengua comunicativa i la llengua d'aprenentatge.
- ✓ No coincidència del nivell d'aprenentatge escolar i el nivell maduratiu real de l'alumne.
- ✓ Limitacions en la relació entre la família i l'escola.
- ✓ Famílies amb nivells econòmics i condicions de vida en el marc de la marginació. No gaire diferents del nivell social de la resta de famílies de l'escola a vegades, però quasi sempre un esglaó per sota pel fet de ser immigrants.
- ✓ Xoc cultural[71].
- ✓ Entrebanc per tramitar la documentació acadèmica per la mateixa rèmora d'obtenir la del país d'origen.
- ✓ Interferències lingüístiques.
- ✓ Problemes de lateralitat.

Col·lectiu gitano:

- ✓ Diferents actituds i expectatives respecte a la institució escolar.
- ✓ Carència d'hàbits socials (ordre, neteja, puntualitat, etc. constitueix un obstacle per a la integració en les escoles ordinàries).
- ✓ Cultura basada en la tradició oral.
- ✓ Desconeixement del català.
- ✓ Absentisme sistemàtic per anar a fer feines esporàdiques (per realitzar treballs que ajudin a resoldre l'economia familiar o atendre i cuidar els germans més petits) [72].
- ✓ Desescolarització als onze/dotze anys (cultural).
- ✓ Escolarització tardana (a partir dels set anys).
- ✓ Elevat percentatge de fracàs escolar.

Amb relació a les institucions escolars.

- ✓ Acceptació o rebuig d'aquests estudiants a l'escola i a la diversitat en general.
- ✓ Impediments per fer efectiva l'atenció individualitzada que requereixen (almenys en els primers cursos), tant per no comptar amb suficients recursos humans com per no tenir-ne de tipus organitzatiu per fer un replantejament general de la institució.
- ✓ Necessitat d'establir coordinació escola —assistència social— família que vagi més enllà del simple tràmit econòmic.
- ✓ Manca de formació i d'assessorament del professorat per abordar la diversitat en el centre tant en aspectes metodològics com de sensibilització i d'informació cultural.

71 "Els principals conflictes que sorgeixen a causa de la presència de treballadors estrangers procedents de països de l''anomenat «Tercer Món» no són deguts tant a una diversitat entre les personalitats individuals d'un ciutadà estranger i d'un d'autòcton —ni tampoc a les manifestacions del xoc intercultural entre les identificacions dels seus membres— com a uns determinats elements de les respectives cultures que entren en conflicte, mentre que la resta són majoritàriament acceptats sense massa dificultats" (Carbonell, 1997: 83-84).

72 Es pot ampliar aquesta informació al Secretariado Nacional Gitano (1982).

Totes aquestes necessitats es van concretar en una sèrie d'orientacions i d'actuacions (Departament d'Ensenyament, 1996c) que van elaborar pel conjunt de mestres i treballadors socials del Programa d'Educació Compensatòria (PEC) de la Generalitat:

- Respecte a les orientacions per als centres davant l'escolarització de nens en risc: bases per a una integració adient, recomanacions per a la matriculació i adscripció al curs, documentació acadèmica per a la matriculació i convalidació pertinent, contacte i acollida de les famílies, suggeriments per a l'entrada del nen a l'aula, relacions amb el grup classe, facilitació d'un llistat de material i recursos per tenir a l'aula. En el cas dels nens àrabs, esbrinar el nivell de competència lingüística de l'alumne, indicacions per a l'ensenyament de la llengua d'aprenentatge i prevenció de les principals dificultats afegides[73], així com respecte i comprensió de la seva cultura.

- Respecte a les actuacions o línies de treball dels professionals: assessorar les escoles on s'escolaritzen aquests alumnes, elaborar materials didàctics adaptats a les necessitats que presenten, l'oferta d'elements d'informació i formació dels tutors i mestres que els atenen, vetllar i prevenir situacions d'absentisme i abandonament escolar, garantir aquelles ajudes econòmiques (llibres, menjador...) que afavoreixen l'assistència assídua a classe i seguiment dels alumnes.

Aquest programa, després de fer durant un temps els primers auxilis als centres, havia de reorientar la seva feina; en primer lloc perquè ningú pot suplir l'evident manca de recursos (materials, humans i organitzatius) que presenten els centres i, en segon lloc, perquè no serveixen actuacions marginals des de fora si les institucions no canvien així com si tampoc ho fan les persones que les formen (amb les actituds, avaluacions, etc.). De fet, el curs 1993/1994 va haver-hi una reestructuració, no exempta de tensions, divisions i dificultats, que va fer trontollar seriosament la continuïtat del programa, provocant la fugida d'una part considerable dels membres[74] cap a les seves destinacions definitives (Grup FUS, 1999).

73 Alguns aspectes a tenir en compte a l'hora d'iniciar el treball de lectoescriptura són: lateralitat, direccionalitat, grafisme, etc.

74 Així com també del seu coordinador i responsable general al Departament d'Ensenyament en aquell moment, Joan Girona.

Conforme va passant el temps, els responsables del PEC han anat modificant la seva orientació i és evident que el discurs oficial està encara en fase d'elaboració: "En els dos darrers anys, la setantena[75] de professionals que composen el PEC, van veient com les instruccions sobre organització i funcionament que reben, a poc a poc, van precisant més tant les prioritats com les funcions que els són específiques (...)" (Grup FUS, 1999: 83).

La seva aplicació responia a diferents nivells (Palaudàrias, 1998c): escola (actuacions directes i aportacions de materials), tutors (formació i informació per afrontar les problemàtiques que es presenten a l'aula), claustre (sessions per promoure un clima d'acceptació amb les singularitats de l'alumnat), actuacions per zones (de forma conjunta amb altres serveis i programes educatius així com també amb els serveis socials), adaptació de continguts i de materials (modificant els continguts curriculars o adaptant-ne d'altres) i formació permanent del professorat (oferta de cursos per mitjà del Pla de formació del Departament sobre sensibilització i iniciació amb aquests temes).

[75] Ja que ens hem referit al nombre de professionals observarem l'evolució que ha fet el programa des de la seva creació (Departament d'Ensenyament, 1996c, 1998c, 2001).

TAULA 5 Evolució del nombre de professionals del programa d'educació compensatòria

Professionals	1984	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Mestres	3	24	31	55	62	64	65	67	72	84
T. Socials	-	1	4	5	5	5	5	5	5	5

Font: Castella (2002).

TAULA 6 Evolució del nombre de professionals del PEC (curs 2000/2001)

Delegació Territorial	Mestres	Treballadors socials
Barcelona ciutat	13	1
Barcelona comarques	22	1
Baix Llobregat-Anoia	7	1
Vallès Occidental	9	1
Girona	10	0
Lleida	5	1
Tarragona	8	0
TOTAL	72	5

Font: Departament d'Ensenyament (2001).

També el programa ha participat en un projecte de la Comissió Europea del Programa Sòcrates, anomenat Comènius II[76], acció que es basa en projectes transnacionals d'educació intercultural. Les actuacions portades a terme s'han realitzat dins de l'atenció d'alumnes immigrants procedents de països àrabs i la promoció de l'educació intercultural (Departament d'Ensenyament, 1996a).

Analitzant amb més profunditat les orientacions d'aquest programa quant a intervencions i actuacions als centres (Departament d'Ensenyament, 2001) veiem que:

a) Els centres on s'intervé.

El PEC no intervé en totes les institucions escolars (de primària i secundària) que reben alumnat d'origen immigrant, sinó en els centres que han cursat una demanda oficial, generalment, via Inspecció, que, tenint en compte les propostes dels professionals del programa, decidirà els centres en què treballarà aquell curs, establint-se atencions puntuals, periòdiques i deixant unes hores setmanals per a altres tasques burocràtiques i imprevistos. Donat el gran volum[77] de centres que opten per aquest servei, es consideren preferents els que reben per primera vegada alumnes immigrants. Per això, és habitual que els mestres del PEC no vagin cada curs als mateixos centres.

El nombre d'escoles que atén el PEC varia d'acord amb les orientacions generals que arriben del Departament. A l'inici de la seva creació s'intentava respondre a totes les demandes, però llavors l'assistència del programa era considerada sols un «apagafocs», per això des de l'any 1998/99 es limita a un determinat nombre de centres (tot i que n'hi ha d'altres que també seria adient anar-hi). La mitjana dels centres que es visita periòdicament és d'uns deu, al matí cinc de periòdics i, a la tarda, cinc més de puntuals,

[76] El Programa Sòcrates de la Unió Europea va ser establert l'any 1995 per un període de quatre anys per a la cooperació en l'àmbit de l'educació i inclou el capítol II, acció 2: Comènius, que constitueix la primera innovació de programa amb la introducció de la cooperació europea en l'ensenyament escolar. Concretament, el Comènius II cerca la promoció d'una relació tan completa com sigui possible en les activitats i en la igualtat d'oportunitats dels nens de treballadors immigrants així com de fills de persones que exerceixen una professió itinerant, viatgers i d'ètnia gitana; bàsicament es dóna suport a les associacions entre centres, els intercanvis de professors i la formació contínua (Gomis, 1996).

[77] Per exemple, pel curs 1998/1999 el nombre de centres es situava entorn dels 500 (uns 300 de forma intensiva i 200 atesos, esporàdicament o puntualment, en cas de necessitat) (Departament d'Ensenyament, 1999d).

deixant dues tardes lliures per a noves demandes i tasques de preparació de materials. Aquests canvis responen a una nova direcció del programa:

> "En un primer período el PEC centraba su actuación en la atención directa a los nuevos alumnos. Los tutores y el claustro valoraban positivamente este apoyo porque son estudiantes que aprenden deprisa, son como esponjas, pero necesitan una atención individualizada que la escuela no puede asumir (...) Después se intentó reconvertir la intervención dando más peso al asesoramiento y a la orientación con el objetivo de que fueran los centros quienes asumieran la nueva situación. Aunque los profesores del PEC valoran positivamente el contacto directo con los estudiantes de origen inmigrante, esta labor les ocupa muchas horas y les resta tiempo para preparar programas para el profesorado y ocuparse de la coordinación, que, de hecho, son las actuaciones que sirven para difundir la interculturalidad en la escuela. Pero en la práctica, los miembros del PEC acaban prestando atención directa en muchos casos" (Crespo, 1997: 646).

La distribució de centres entre els professionals del PEC li correspon a cada delegat territorial (o persona en qui delegui la distribució dels centres). A l'hora d'aplicar-la s'ha de tenir en compte: l'experiència prèvia o l'especialització del professional en educació infantil, primària o secundària i el nombre de cursos que el professional atén en un mateix centre, tenint en compte els criteris de temporització.

b) Les actuacions als centres.

La finalitat del PEC és col·laborar amb els centres i professors en la integració escolar d'alumnes amb risc de marginació social i/o alumnes estrangers que presentin necessitats educatives especials associades a situacions socials o culturals desfavorables, amb dificultats d'accés, permanència i promoció en el sistema educatiu (prioritzant els de primària i els que s'escolaritzen al primer cicle de la secundaria obligatòria). L'actuació dels mestres i dels treballadors socials ha de permetre que aquest alumnat rebi una resposta escolar a les seves necessitats. Això suposa la col·laboració amb els centres respecte al seguiment d'alumnes que puguin presentar dificultats d'escolarització en el pas de primària a secundària, l'acollida dels nouvinguts, el suport temporal directe a aquells que ho necessitin, l'ajuda en les diferents formes d'organització d'aula per atendre la diversitat, l'adaptació de materials, la proposta d'estratègies i d'activitats per fomentar la diversitat cultural al centre i altres de similar naturalesa. L'atenció directa als centres suposa, com a

mínim, vint-i-quatre[78] hores setmanals (destinant-se preferentment tots els matins i tres tardes setmanals). D'altra banda, aquesta atenció demana la cooperació amb els programes i serveis educatius del Departament així com instàncies depenents d'altres departaments. De manera especial, s'ha de preveure el treball conjunt amb els psicopedagogs adscrits als centres de secundària, amb els professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics (EAP) i els del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) que intervenen en els mateixos centres, a fi de conjugar les actuacions relacionades amb els alumnes que s'han d'atendre i les mesures d'atenció a la diversitat per assolir la màxima congruència[79] en les ofertes.

El desenvolupament d'un programa concret[80] és acordat i signat per la direcció del centre conjuntament amb els professionals del PEC. El seu pla de treball fa referència als centres docents (pla d'acollida i escolarització, orientació i informació als centres, a les famílies i a l'alumnat) i a l'entorn social (absentisme escolar i programes de mediació). En plantejar per primera vegada actuacions en centres, el programa ho fa sempre amb caràcter transitori, i les activitats es concreten, per a un màxim de tres anys consecutius, en funció dels objectius consensuats. Si els factors que van ocasionar la intervenció es mantenen al final dels tres anys, es pot valorar cada any la conveniència de continuar-ne un altre i, si escau, també es pot prorrogar l'actuació[81].

[78] Quant a l'horari, la jornada de treball dels professionals del PEC és de 37,5 hores setmanals: 30 de les quals es dediquen a l'atenció directa als centres i a altres activitats pròpies del programa. D'aquest total es distribuiran entre les 9 i les 13 hores als matins i de les 15h a les 17 hores a les tardes, de dilluns a divendres. Tot i que s'adaptaran a les característiques (per exemple, l'hora exclusiva) dels centres. La dedicació a d'altres activitats, no incloses en l'atenció directa, no excedirà de sis hores setmanals. Durant aquestes es realitzaran: elaboració de materials adaptats a les necessitats dels alumnes, col·laboració amb els programes i serveis educatius, especialment amb els professionals de l'EAP del sector i els del SEDEC, reunions amb altres mestres del programa, etc. Es reconeix la possibilitat que un professional de cada delegació podrà tenir una ampliació d'hores per dur a terme algunes tasques de coordinació de l'equip o d'altres que se li puguin encomanar de la delegació territorial.

[79] La manca de coordinació i treball conjunt entre programes i servei, als quals també més endavant també ens referirem, és força evident com afirmen alguns dels professionals de compensatòria: "les relacions de coordinació entre altres instàncies que intervenen en el tractament de la problemàtica estudiada «són força bones, i això és una cosa que crec que només passa aquí, a Mataró». En aquest context trobem les reunions periòdiques a què, amb l'objectiu de contribuir a millorar aquesta coordinació, són convocats directors i directores dels centres, responsables del SEDEC, del PEC i de les EAP de la zona"(Alegre i Herrera, 2000: 94).

[80] Es pot veure l'experiència de la demarcació de Tarragona (que compta amb set mestres adscrits al programa i que atenen sistemàticament les comarques del Baix Ebre, Montsià, Ribera d'Ebre, Baix Camp, Tarragonès, Alt Camp i Baix Penedès i de forma puntual la resta de comarques) i en concret del CEIP Salvador Espriu de Roda de Barà a la ponència dels inspectors del Tarragonès: Valls i Sebastià (1997).

[81] Vindrà determinada per una duració limitada, uns objectius avaluables referint-se a les següents activitats: atenció directa als alumnes, reunions amb mestres i professors per tal de programar actuacions conjuntes relacionades amb l'atenció als alumnes i altres activitats que es puguin encomanar des del Departament.

El PEC va rebent, progressivament, més concreció pel que fa a les seves primeres orientacions i prioritats, que darrerament (Departament d'Ensenyament, 1999b) s'han concretat en:

1. Línies prioritàries d'actuació dels mestres. Col·laborar en les actuacions relacionades amb l'acollida d'alumnes (oferir informació i orientació sobre les diferències culturals, participar en l'observació i detecció de les necessitats, facilitar criteris per a la relació amb les famílies, assegurar una bona relació amb els companys del grup classe, cooperar amb les actuacions adreçades a la prevenció de l'absentisme i assegurar el pas de primària a secundària), atendre directament els alumnes (en funció de les necessitats detectades, amb un treball de preparació previ amb el tutor i quan es consideri pertinent, individualment, en grup reduït, grup classe o altres tipus d'agrupaments), facilitar orientacions als mestres i professors sobre l'aprenentatge del català per part dels alumnes d'incorporació tardana (d'acord amb els criteris del SEDEC, sempre que no sigui possible la intervenció dels assessors corresponents), facilitar els materials didàctics adaptats a les necessitats (sense que estiguin desvinculats de les activitats de la resta del grup), col·laborar en la realització i posada en pràctica de crèdits variables de reforç (d'acord amb la comissió d'atenció a la diversitat del centre), ajudar en la gestió d'ajudes econòmiques (referents a llibres, material didàctic i menjador escolar) i fomentar l'educació intercultural en el centre (suggeriments, seguiment i revisió sistemàtica de les activitats).

2. Línies d'actuació dels treballadors socials. Atendre les famílies dels alumnes amb risc de marginació (per tal d'orientar-les en el processos de matriculació, en els tràmits corresponents, millorar la relació amb la institució), cooperar amb els centres i amb els serveis socials en l'atenció als alumnes en situació d'alt absentisme o abandó escolar (especialment en el disseny i en la realització d'accions que permetin la participació progressiva), col·laborar i vetllar la seva aplicació de programes de salut escolar (més concretament el que fa referència als alumnes i a les seves famílies per millorar les condicions relatives als hàbits d'higiene, d'alimentació i d'aspectes preventius relacionats amb la salut), col·laborar i gestionar els tràmits dels ajuts econòmics (referents a llibres, material didàctic i

menjador), coordinar-se amb els treballadors socials dels EAP (per tal de complementar i donar continuïtat a les intervencions derivades dels àmbits socials).

3. Respecte a la formació dels professionals, els del PEC poden participar en les activitats de formació permanent[82] que s'ofereixen als docents de la zona on intervenen en les mateixes condicions que la resta del professorat, tot i que disposen d'un pla de formació específica per assegurar el correcte desenvolupament de les funcions encomanades. Sobretot la intervenció a secundària no es pot fonamentar en la bona voluntat dels professionals i en el bagatge personal i professional de cadascú[83]. En aquest sentit fins al curs 1998/1999 es plantejaven contradiccions (Programa d'Educació Compensatòria, 1998) com:

- Intervencions de persones que no necessàriament estan acreditades per anar-hi;

- Per altra banda, aquesta actuació no va acompanyada de cap reconeixement respecte a aspectes com els horaris, equiparació econòmica, mèrits o d'altres.

Aquests dos fets comportaven que sovint es realitzés una feina de contingència, responent a les necessitats més imminents dels alumnes i introduint pocs elements (superficials i anecdòtics) de caràcter intercultural.

82 Dins del bloc de programes de formació per a la millora de la pràctica docent i l'adquisició de nous coneixements dirigits tant als mestres de compensatòria com als d'aula que atenen alumnes d'aquestes característiques en la seva feina diària, podríem afirmar que s'han realitzat nombroses actuacions, com ens indica la taula següent:

TAULA 7 Cursos realitzats dins els programes de formació permanent

Districte Territorial	1991/1992	1992/1993	1991/1992	1992/1993	1991/1992	1992/1993
	Cursos		Hores		Assistents	
Barcelona - ciutat	3	4	30	85	75	120
Barcelona - comarques	4	12	59	194	100	360
Baix Llobregat	8	11	140	154	200	330
Vallès Occidental	5	6	86	110	125	180
Tarragona	3	3	66	70	75	90
Girona	3	3	66	70	75	90
Lleida	3	2	37	41	75	60
TOTAL	29	41	447	724	725	1230

Font: Benestar Social (1994).

83 Com asseguren alguns dels professionals de la Delegació de Lleida (Programa d'Educació Compensatòria, 1998) .

A mode de balanç, en l'esborrany, sobre «Educació i immigració extracomunitària» del Grup FUS (1999) s'analitza la trajectòria d'aquest programa i es considera que hauria de consolidar-se com a referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola. Però, per això, aquest grup creu que hauria de realitzar unes modificacions:

- En primer lloc canviar-se el nom[84] per un de més complet i menys segregador, per exemple, aposten pel de «Servei Educatiu per a la Igualtat d'Oportunitats i l'Educació Intercultural» (SEIO).

- Consolidar el programa com a servei[85] permanent, això garantiria més professionalitat i més interès per part dels professionals que hi treballessin.

- Definir i concretar les línies, orientacions i tasques del programa per a totes les delegacions. Tot i que després podria adaptar-se a cada territori.

- Intensificar el reciclatge i els itineraris d'especialització dels professionals que hi treballen.

- Distribuir els professionals d'acord amb les necessitats i avaluar els resultats des de diferents òptiques.

Per Carbonell (2000) aquest programa ha de reorientar la seva línia de treball i actuació consolidant-se com a marc de referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat a les institucions escolars, abandonant la provisionalitat i la deixadesa en què sempre ha estat immers, igual que la professionalització i especialització de la gent que hi treballa (com hem dit, sovint més interessats en situacions administratives —no moure's d'un determinat poble, barri o ciutat— que en els objectius del programa).

84 Des del curs 1994/1995 algunes delegacions (la primera va ser Girona) han suggerit reiteradament el canvi del nom, aportant diferents propostes amb relació a l'educació intercultural. També el Consell Escolar de Catalunya (1997) ha manifestat la necessitat de fer-ho.

85 El fet d'estar en comissió de serveis fa que molts professionals marxin quan tenen una plaça estable i definitiva, igual que d'altres que es presenten per no fer front a situacions administratives no desitjades (per exemple, tenir la plaça definitiva lluny del seu domicili) i, conseqüentment, estan poc motivats inicialment per la filosofia i direcció d'aquest programa (Fernández Enguita, 1993).

Aquest fet, conjuntament amb les contínues crítiques dels mateixos professionals, l'augment d'alumnat en risc de marginació social i cultural a les institucions educatives, etc., ha comportat que es creés[86] el Programa d'Educació Compensatòria adscrit al Servei d'Educació Especial i Programes Educatius, amb la finalitat d'assessorar i donar suport als centres de cara a la prevenció de qualsevol forma d'exclusió social i a l'educació intercultural dels alumnes.

En un dels últims documents publicats del Departament d'Ensenyament es cita la reorientació del programa per al proper mil·lenni:

> "(...) l'objectiu d'aquesta intervenció és implicar els nens petits a l'escola, normalitzar-ne l'assistència i disminuir-ne la taxa de descens, acomodant les característiques particulars de cada grup cultural. (...) L'educació compensatòria respon a la desigualtat d'oportunitats que pateixen alguns grups en el sistema educatiu degut a diferents factors (socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics,...). És considerada necessària per garantir uns estàndards mínims d'educació. Consisteix a implementar accions complementàries en determinades escoles (a petició d'aquestes i amb la supervisió de la Inspecció d'Ensenyament) per reduir desigualtats, adoptar mesures preventives, cosa que fa que es duguin a terme preferiblement durant els primers anys d'escolarització"(Departament d'Ensenyament, 1999b: 7-8).

Els equips docents dels centres en col·laboració amb els professionals del PEC definiran els procediments pel que fa a l'avaluació inicial i els criteris de selecció de l'alumnat destinatari de les actuacions educatives (Departament d'Ensenyament, 1999b, 1999c), que atendran el següent ordre de prioritat:

- Desfasament escolar significatiu i dificultats d'inserció educativa derivades d'abandó familiar o de situacions de marginació.

- Minories ètniques o culturals en situació de desavantatge que presenten desfasament escolar significatiu (dos o més cursos de diferència entre el seu nivell curricular i el que li pertoca per edat cronològica) especialment pel que fa a:

[86] Segons el Decret de reestructuració del Departament d'Ensenyament, de 27 de setembre de 2000. Aquest fet va comportar amb algunes delegacions la incrementació de plantilla, com per exemple a Lleida, que va incorporar dues mestres més per poder abastar cinc àmbits geogràfics del territori.

- ✓ Alumnat gitano amb necessitats de suport derivades d'una escolarització tardana i d'absentisme escolar.

- ✓ Alumnat immigrant amb necessitats de suport derivades del coneixement del català i/o del castellà o de la incorporació tardana al nostre sistema educatiu.

- ✓ En situació de risc d'abandó del sistema educatiu que, per les seves condicions sociofamiliars, presenta desfasaments escolars molt significatius i generalitzats (en concret, més de tres cursos de diferència).

Actualment, el Programa d'Educació Compensatòria promou i assessora l'elaboració d'un pla general d'acollida destinat a les escoles que prioritza (Alegre i Herrera, 2000): l'admissió d'alumnes de famílies acabades d'arribar, la dels alumnes d'incorporació tardana i la de les famílies nombroses. Per exemple, aquests autors descriuen la tasca realitzada a Mataró a partir de dos eixos: l'acollida i seguiment de nens magribins. La primera tasca, l'organització de l'acollida (ensenyar-li el centre, la classe, etc.), formalment és elaborada conjuntament entre el PEC i el centre d'ensenyament corresponent; tot i que varia bastant segueix un itinerari[87] marcat per Ensenyament. Com a darreres novetats, si hi ha alguna dificultat d'idioma es pot cridar el mediador[88] (que, en realitat, sols fa de traductor per explicitar la documentació necessària per fer la matrícula). També es tenen en compte aspectes relatius al tipus de religió que segueix la família, si el nen ha estat escolaritzat abans o no, etc. i el nivell de competències, que el determinarà l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) amb proves per conèixer el nivell d'aprenentatge. En segon lloc, el seguiment posterior consisteix a vetllar que l'alumne s'integri en les activitats ordinàries per un període d'un a dos anys. Quan hi ha casos que

87 Suposa una significativa millora ja que abans no existia cap procediment establert, per exemple, en el cas de Mataró: "El nou protocol per acollir els alumnes que arriben al centre fora de termini de matriculació i que funciona des de finals de novembre o principis de desembre (1998) és el següent: primer l'escola es posa en contacte amb el PEC, en segon lloc compensatòria es posa en contacte amb la família a través dels mediadors culturals, després la sol·licitud es passa a Inspecció, que fa una anàlisi de la situació de la família i del nen, i, en quart lloc, Inspecció decideix el centre d'incorporació i el PEC organitza l'entrevista d'acollida amb la família (...) Aquesta consisteix en explicar als nens i als pares, a través del director, del mediador i del responsable del PEC les pautes i normes del centre, l'oferta de serveis i els tràmits necessaris per a matricular el nou alumne (...) Tot aquest procés no dura més de dues setmanes" (Alegre i Herrera, 2000: 93).

88 Es proporciona als centres un llistat de mediadors traductors (associacions, organismes i particulars) de diferents grups culturals per al període de matrícula i preinscripció, que se'ls utilitza, en cas necessari, a partir de la demanda del centre, regulada per l'EAP i pel PEC.

requereixen un seguiment més exhaustiu ja que l'alumne experimenta un contrast cultural entre allò que va descobrint i l'oferta familiar, es poden derivar els casos als serveis socials o a unes comissions de contacte amb la família.

Una altra iniciativa que també es promou consisteix en la posada en marxa de centres comarcals de recursos pedagògics[89] dedicats tant a la programació i coordinació de criteris d'actuació sobre les escoles, com en l'organització de grups de treball per elaborar materials concrets (acollida, lluita contra la xenofòbia, etc.).

El Programa Educació per aquest quadrienni 2000-2004 (Departament d'Ensenyament, 2000b) abasta un seguit d'accions que obeeixen en la seva execució el principi d'atenció prioritària a l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques i culturals desfavorides. Adopta nous conceptes dins del discurs educatiu que en substitueixen d'altres: el de l'*equitat*, que supera el de la igualtat d'oportunitats per a tothom, instituint el dret de tota persona a gaudir d'oportunitats coincidents amb les seves capacitats; el de la *cohesió*, que substitueix el de la tolerància, i el de la *integració*, reemplaça l'actuació compensatòria. Una de les actuacions que s'han prioritzat és el control i la minoració de l'absentisme, amb la col·laboració dels centres docents amb les administracions locals per assolir la seva eradicació[90]. Per exemple, al llarg del curs escolar 1998/1999 a la Delegació de Lleida es va desenvolupar un pla de prevenció d'absentisme des de la Inspecció col·laborant des dels diferents programes i serveis del Departament (principalment de l'EAP, Mediador Gitano i PEC) amb els serveis de l'Ajuntament (Serveis Socials de Base i Guàrdia Urbana) i la Direcció General d'Atenció a la Infància[91] a la ciutat de Lleida i a la comarca de l'Urgell. En els següents cursos, es va continuar ampliant la zona d'actuació. Aquest pla s'ha adreçat als centres d'Infantil, Primària i Secundària Obligatòria ampliant-se de la ciutat de Lleida a Balaguer, Mollerussa i la comarca de l'Urgell, principalment, amb els objectius de: conèixer les dades d'absentisme en tot el seu abast (tipus, causes, nombre d'alumnes afectats,

89 El Programa d'Educació Compensatòria disposa d'un centre propi de documentació sobre educació intercultural i educació compensatòria que té com a finalitat oferir informació i materials en servei de préstec i de consulta als docents. Adreça: Passatge Centelles, 28 Barcelona 08013. Tel. 93/4556355, http://www.xtec.es/serveis/pec/a8900066.

90 Cada any es publicarà un informe donant compte del grau d'absentisme detectat i de les mesures adoptades per combatre'l (Departament d'Ensenyament, 2000b).

91 Pels casos més reincidents en compliment de la Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels Infants i dels Adolescents.

distribució d'aquests per nivell i etapes educatives)[92], intensificar les actuacions dels centres des dels serveis de suport extern de la delegació i dels ajuntaments i millorar la coordinació en les actuacions. Les dades es recullen a partir d'una fitxa individual[93] i una altra de global[94] del centre tres vegades durant el curs (la primera setmana lectiva de gener per el primer trimestre; al final d'abril per al segon i l'última setmana del mes de juny per al tercer trimestre).

2.3.2. El Servei d'Ensenyament del Català i els alumnes nouvinguts.

Les actuacions en matèria lingüística a Catalunya s'estenen com a mitjans de rescabalament de la situació que, legítimament, segons aquesta visió, correspon a la llengua catalana. S'imposa, doncs, una política de normalització de control i de promoció del coneixement i l'ús del català que tindrà en l'ensenyament un dels seus camps principals d'aplicació. L'escola esdevé així una instància activa de normalització lingüística i nacional.

> "Actualmente el catalán tiene reconocida su oficialidad en el ámbito territorial de Cataluña, oficialidad que comparte con el castellano, lengua oficial en el conjunto del Estado. Cuando llegó a tal reconocimiento (Estatut d'Autonomia de Catalunya, 1979), los antecedentes citados y la gran masa migratoria que había llegado a Cataluña en los últimos decenios, procedente del resto del Estado, situaban a la lengua y la cultura catalanas en clara inferioridad de condiciones respecto a la castellana, (...)" (Sarramona, 1992: 175-176).

Si seguim Arnau i Artigal (1995), hi ha una sèrie de dates importants pel que fa a la llengua catalana: el Reial Decret 2092 de 1978 pel qual la llengua catalana retorna oficialment als centres escolars, fins als Decrets 75/1992 i 94/1992 d'implantació de la

92 Del conjunt de dades del primer trimestre de Primària i Secundària Obligatòria del curs 1999/2000 es poden extreure les següents conclusions: l'absentisme alt i total, que és el que reflecteixen les estadístiques, és de l'ordre del 2,4% a l'Educació Primària i del 1,4% a l'Educació Secundària Obligatòria. Per tant, és bastant moderat en el seu conjunt i més baix a la Secundària Obligatòria; l'absentisme es concentra en centres molt determinats que són, sovint, els d'atenció educativa preferent i és molt baix o quasi inexistent a la resta; el percentatge d'absentisme global (de tota la demarcació) seria inferior, ja que aquí es recullen només dades dels centres que *a priori* presenten més problemes; dintre del col·lectiu d'alumnat absentista la gran majoria pertany a l'ètnia gitana; els centres que no figuren a les dades també treballen l'absentisme directament i amb suport extens, si escau (vegeu Llevot, 2000b).

93 La fitxa individual permet el control diari de l'assistència a classe, coneixent les causes, el tipus d'absentisme i el resum del seguiment del cas.

94 Aquesta fitxa reflecteix l'absentisme i la tipologia per nivells.

LOGSE a Catalunya. Entremig com a fites rellevants del desplegament de la política i del discurs de la normalització:

- La creació del Servei del Català (SEDEC) el 1978 per part de la Generalitat.

- Els traspassos de competències en matèria d'educació per part del Ministeri d'Educació i Ciència a la Generalitat (Decret 2989/1981, de 3 d'octubre).

- L'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya (Llei 7/1983) amb el consens de tots els partits polítics de Catalunya.

- L'aparició l'any 1983 del Programa d'Immersió al Català.

- La creació el 1989 del Programa d'Incorporació Tardana.

Per tant, es tractava d'una recuperació cultural que té com a marc legal la Llei de Normalització Lingüística[95] (Sarramona, 1992) que va contribuir a l'enfortiment de la llengua catalana a l'escola i a la seva progressiva transformació en llengua vehicular d'ensenyament. Aquesta llei desenvolupa extensament l'afirmació que l'Estatut d'Autonomia fa del català com a llengua pròpia de Catalunya i la transforma, per tant, en llengua vehicular de l'ensenyança i de l'administració educativa. D'acord amb la llei, el model lingüístic és el del bilingüisme. Per assolir l'objectiu de dominar les dues llengües en igualtat de condicions el Departament d'Ensenyament (1992) va facilitar les estratègies per a una ràpida comunicació en català en les zones on l'alumnat estava immers en un medi sociofamiliar de llengua castellana (Sarramona, 1992). Per resoldre aquesta limitació es van aplicar els anomenats Programes d'Immersió.

2.3.2.1. El SEDEC i el Programa d'Immersió Lingüística al Català.

El SEDEC, des de la seva creació, ha estat una unitat administrativa encarregada d'impulsar el català en el sistema educatiu més enllà de la tasca feta pel conjunt de

[95] Aprovada per unanimitat de tots els grups al Parlament català en 1983 i que ha representat l'eix de la política educativa d'aleshores ençà.

l'Administració. Per aquesta comesa el servei té encomanades les funcions de coordinació de l'assessorament en matèria d'ensenyament del català, la recerca i proposta de solucions organitzatives i didàctiques per a la confecció de projectes de normalització, la valoració dels resultats assolits en els processos de normalització lingüística en l'àmbit escolar, la realització d'estudis i investigacions sobre l'aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes, d'acord amb criteris sociolingüístics, la preparació d'estudis i l'estímul a l'elaboració de recursos didàctics i metodològics per a l'ensenyament del català (vegeu Departament d'Ensenyament, 1998d). Dins aquestes actuacions per a nosaltres és interessant el que es fa respecte a l'alumnat d'origen estranger, sobretot el d'incorporació tardana.

Per aproximar-nos al fet des del SEDEC és del tot necessari referir-nos a la immersió lingüística: "La immersió esdevé un espai social des del qual construir lligams de pertinença i d'integració a la pròpia comunitat" (Arnau i Artigal, 1995: 29). Seguint aquest estudi a Catalunya, són considerades aules d'immersió aquelles amb catalanització màxima entre el 70 i 100% d'alumnes no catalanoparlants i que estan situades, consegüentment, en zones de població on el català és poc freqüent. Des de 1983[96] a 1992 aquest programa ha estat, sense cap dubte, l'actuació del SEDEC en què més recursos s'ha invertit. En un principi, segons aquests autors el programa comprenia des de l'inici del parvulari (als 4 anys) fins a la fi del primer cicle de Primària (als 7 anys). Posteriorment, al curs 1992/1993 (coincidint amb la resestructuració de la Reforma) es va incloure des dels 3 anys fins als 12. La seva expansió fou notable, per exemple, el percentatge d'escoles (públiques i privades) el curs 1986/1987 era d'un 17,8%, el curs 1989/1990 un 25,1% i el curs 1992/1993 s'incrementava un 43,6%.

El Programa d'Immersió és un projecte educatiu que immergeix l'alumne des del primer moment de la seva vida escolar en la llengua catalana quan no és la llengua materna "(...) amb la metodologia més adequada aprengui precoçment l'idioma, l'adquisició del qual preveu el currículum escolar de Catalunya" (Arenas, 1986: 24). Es tracta d'un programa adreçat a escolars que tenen com a llengua pròpia una llengua diferent a la que s'utilitza a

96 Es va iniciar a Catalunya el curs 1983/1994, a la població de Santa Coloma de Gramenet: "Són concretament els pares i mestres de 19 escoles públiques d'aquesta ciutat qui, amb el suport del propi Ajuntament i del Departament d'Ensenyament, decideixen el setembre de 1983 fer per primer cop l'opció conscient per a un ensenyament d'aquest tipus" (Arnau i Artigal, 1995: 30).

la institució escolar com llengua a vehicular i d'aprenentatge de la lectoescriptura (Vila, 1999). Permet l'adquisició de dues llengües, quan la llengua familiar dels alumnes té una forta presència i un estatus dominant en l'entorn social, l'exposició a aquesta llengua extraescolar està assegurada, en aquest cas l'escola prioritza l'exposició a una nova llengua (Artigal, 1995). Els programes d'immersió lingüística, a més de preveure en el currículum el tractament de la primera llengua, a la pràctica educativa mai han d'oblidar la segona. La immersió es centra en la comprensió de la segona, de manera que els alumnes puguin seguir les activitats que es vehiculen mitjançant aquesta llengua i alhora creïn contextos d'ús perquè emergeixi la producció[97]. Podem definir la immersió lingüística com: "(...) un projecte d'aprenentatge d'una segona llengua per a alumnes de llengua dominant (Genesse) que, en forma de programa, s'aplica en aquells col·legis de Catalunya, en els quals una gran proporció d'alumnes desconeixen la llengua amb què cal fer escola, per ésser la llengua pròpia de l'ensenyament" (Arenas, 1998: 377).

La característica principal era que el nen estava immers des de l'inici de la seva escolarització en un ambient catalanoparlant.

> "Fonamentalment, l'aplicació d'aquests programes té lloc al preescolar i cicle inicial, on encara no són importants les tasques netament acadèmiques; a través de l'ús del català com a mitjà de comunicació en activitats significatives i naturals, el nen aprendria aquesta llengua de manera espontània, per «immersió», de manera semblant a com fa seva la llengua materna dins el context familiar"(Jordán, 1992b: 165).

Els principis d'acció que regien els programes d'immersió lingüística —normativitzats des de l'Administració educativa— eren (Sarramona, 1992):

1) Voluntarietat per part dels progenitors per inscriure els seus fills amb aquesta modalitat.

2) Informació prèvia als docents respecte al seu procés i implicació pedagògica.

3) Assessorament inicial i seguiment de l'experiència.

[97] Però qui decideix el quan i com s'ha de fer és l'alumne, que generalment succeeix al voltant del segon any.

4) Aportació de materials adients.

5) Seguiment del procés per mitjà d'estudis tant longitudinals com transversals, realitzats per experts aliens al Departament d'Ensenyament.

6) Supervisió a càrrec de la Inspecció.

En general, els estudis i les investigacions sobre aquesta temàtica mostren resultats positius o, almenys, no negatius respecte a la competència lingüística i acadèmica dels alumnes immigrants castellans participants (Siguan, 1986; Sarramona, 1988) encara que ens quedi l'interrogant[98] i el dubte que l'èxit del programa sigui d'aquest pròpiament o de la qualitat pedagògica esmerçada a través d'aquest (Jordán, 1992b).

Coincidint amb l'ampli conjunt de canvis que va comportar la Reforma[99], el Departament d'Ensenyament va establir que a partir del curs 1993/1994 el català fos la llengua principal d'ensenyament i de relació a la institució escolar[100], aplicant-se una política basada en els criteris de territorialitat.

A més, també de cara al professorat (per tal de cohesionar els docents en la seva formació) es va establir tres tipus d'actuacions (Arnau i Artigal, 1995):

- El conjunt de mesures endegades perquè els professors en exercici (encara sense la capacitació) aprenguin la llengua catalana i la manera d'ensenyar-la a alumnes que no la tenen com a llengua familiar (oferta coneguda popularment com el reciclatge);

- Les mesures preses perquè el professorat de nova incorporació tingui la competència lingüística corresponent;

98 La pregunta sorgeix al valorar els programes d'immersió per als nens procedents de contextos socioculturals desfavorits (Jordán, 1992b).

99 Decret 75/1992 de 9 de març i Decret 94/1992 de 28 d'abril.

100 Resolució de 27 de juny de 1994. Tot i que, d'acord amb la legislació vigent, els pares també poden reclamar el primer ensenyament (des dels 3 fins als 7 anys) en llengua castellana (Decret 94/1992).

- La tercera proposta comprèn tot allò que es pot oferir als mestres implicats en els programes d'immersió per a una formació psicopedagògica específica adient.

Per últim, cal remarcar el suport dels serveis no educatius de l'administració i d'altres entitats al programa d'immersió, oferint col·laboració des dels pares, ajuntaments i altres col·lectius amb iniciatives conjuntes com tallers, colònies d'immersió, etc. Però aquesta oferta (de tallers, cursos, etc.) als pares no ha gaudit de l'èxit que s'esperava inicialment (Arenas, 1998). Cal afegir també que els programes d'immersió[101] tenen una presència molt notable a Catalunya, lleugerament significativa al País Valencià i més aviat minoritària a les Illes Balears (Artigal, 1995).

2.3.2.2. El Programa d'Incorporació Tardana.

Inicialment, aquest equip[102] apareix el curs 1989/1990 per atendre la demanda dels centres de reforçar l'aprenentatge del català i en català dels alumnes arribats de nou (generalment procedents de fora de l'Estat espanyol). En primer lloc, es considera alumnes d'incorporació tardana (IT) el grup d'estudiants que s'incorporen tardanament al sistema educatiu de Catalunya, a partir dels 8 anys, que desconeixen la llengua de relació i d'aprenentatge, procedents de la resta de l'Estat espanyol i d'altres països. Això conforma un grup heterogeni de procedències diverses, que s'incorpora al llarg del curs, quan aquest ja s'ha iniciat (Cladelles, García i Rancé, 1998).

Evidentment, no afecta per igual aquesta incorporació, depèn doncs del cicle on els alumnes s'incorporen; i s'agreuja més en l'ensenyament secundari obligatori així com si l'alumne no ha estat escolaritzat al seu país d'origen. D'acord amb això, segons Vila (1999), s'han de considerar dos aspectes a tenir en compte: l'acolliment i participació activa al centre de l'alumne nouvingut, així com oferir-li tots els suports educatius adients perquè, en el mínim temps possible, s'integri a la institució escolar.

[101] A Artigal (1995) es pot consultar un estudi sobre l'estat dels programes d'immersió a Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears amb una breu situació sociolingüística i el marc legal a cada territori.

[102] De fet no es tracta d'un programa pròpiament dit pel Departament d'Ensenyament, sinó més aviat la constitució d'un equip que presta aquest servei de suport als establiments escolars (Pascual, 1998).

Per aquest motiu des de la secció tecnicopedagògica del SEDEC, el seminari d'IT assessora els equips de mestres tant en els criteris d'atenció de l'alumnat nouvingut com en les implicacions pedagògiques i didàctiques que comporta (elaboració de propostes didàctiques, recerca de recursos i estratègies adients, etc.) (Cladelles, García i Rancé, 1998). En concret, els mateixos autors diuen que s'ofereixen tres tipus d'accions (adreçades a la formació, assessorament del professorat i a l'atenció de l'alumnat):

- Assessoraments puntuals[103], que es poden dur a terme al llarg de tot el curs, amb l'objectiu de compartir amb els treballadors els criteris d'acollida i proporcionar orientacions didàctiques i organitzatives adients.

- Seminaris d'assessorament a la institució escolar[104]. Hi ha dues modalitats: el de criteris generals (reflexió sobre les implicacions didàctiques que suposa aquest alumnat per l'escola) i el de disseny d'activitats comunicatives (coneixement del nivell llindar per a escolars per a l'elaboració d'activitats comunicatives).

- Seminari temàtic d'ensenyament-aprenentatge del català[105], per als docents de diferents institucions escolars de la mateixa zona, que pretén donar a conèixer els criteris, els recursos i les estratègies per a l'aula i el suport de llengua a partir d'un enfocament comunicatiu.

Les Orientacions per al Desplegament del Currículum del Departament d'Ensenyament (1992) sobre el tractament de les llengües a l'educació primària incideixen en la necessitat de vetllar perquè en el moment d'ingrés al centre l'alumne amb llengua familiar diferent de la catalana s'hi senti acollit, establint estratègies que li facilitin una ràpida comunicació en llengua catalana per tal d'afavorir la seva participació activa en la dinàmica del centre. Tanmateix, els alumnes d'IT es troben amb la presència en el currículum de la llengua catalana, de la llengua castellana i de la llengua estrangera. En un primer moment, tant per seguir les orientacions anteriors com també per altres raons didàctiques, convé prioritzar la

103 Que tenen una durada d'entre una i quatre sessions, per a Primària i per a Secundària.
104 La durada d'aquests tipus de seminaris és de sis sessions (10 hores) només adreçat a Primària.
105 Presenta una durada de 20 sessions (que implica 30 hores) per a Primària i Secundària.

llengua catalana[106] (com a vehicular i d'aprenentatge del centre) perquè l'alumne es pugui adaptar a la nova situació escolar.

> "Pel que fa a la llengua castellana, l'aprenentatge variarà en funció de les característiques de l'alumne i del context lingüístic en què aquest es mou fora de l'àmbit escolar. Pel que fa a les característiques de l'alumne, si domina la llengua castellana es passarà a sistematitzar-la i, si no, s'hi introduirà quan hagi assolit el nivell llindar de la llengua d'aprenentatge, és a dir, del català. Pel que fa al context lingüístic en què es mou l'alumne, s'observa que si l'entorn afavoreix l'aprenentatge del català es pot introduir abans el castellà; però, en cas que la llengua dominant a l'entorn sigui la castellana, probablement l'alumne tindrà menys possibilitats de practicar i l'escola es veurà amb la necessitats de reforçar l'aprenentatge del català durant menys temps"(Cladelles, García i Rancé, 1998: 256).

Una manera d'atendre les necessitats lingüístiques que es presenten a l'inici de l'escolarització i d'accelerar el procés d'ensenyament-aprenentatge és crear situacions d'atenció personalitzada a l'alumne (que pot realitzar-se, per part d'un mestre, a temps parcial, amb una periodicitat continuada).

El SEDEC, uns anys més tard, l'any 1996 va dissenyar el Programa d'Incorporació Tardana[107] per a la incorporació de nens no catalanoparlants a l'escola a partir de cicle mitjà d'ensenyança primària (és a dir, d'entre vuit i catorze anys) que era competència del Grup d'Assessors d'Incorporació Tardana (que va funcionar des del curs 1992/1993 fins al 1996/1997). Aquests assessors atenien alumnat que també entrava dins del cercle del Programa d'Educació Compensatòria, però ocasionava molts entrebancs i superposicions —com ens han comentat alguns dels membres d'ambdós programes— que dificultaven la relació entre ells. Tot i que des de l'Administració, a les instruccions generals sempre es feia referència a la coordinació entre ells i entre els equips d'assessorament psicopedagògic, no deixava massa clar quina era la parcel·la de cadascun d'ells.

> "La conexión con profesionales que trabajen estos temas se hace también necesaria, profesionales de compensatoria, profesionales de los EAP y del SEDEC (por el tema del aprendizaje de la lengua). Todos ellos pueden ayudar al centro a concretar una

[106] En cas de considerar-se necessària la introducció de les dues llengües (catalana i castellana) es recorda que no és convenient que ho faci la mateixa persona.

[107] Defineix, llavors, l'alumnat d'incorporació tardana aquell que "(...) se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo aquel alumno que se escolariza en un centro educativo por primera vez y que lo hace en un curso más allá del primer ciclo de educación primaria. Por tanto, no se ha escolarizado en nuestro país a la edad en que empieza la escolarización obligatoria, es decir, a los seis años" (Castella, 1999: 153).

> respuesta educativa para los alumnos más ajustada a sus características personales, culturales y sociales" (Castella, 1999: 159).

A Catalunya, seguint Castella (1999), existeix una gran diversitat d'alumnes d'incorporació tardana[108], entre els quals destacarem els següents tipus:

1) Alumnat no escolaritzat en el seu país d'origen, de procedència rural o urbana, ja sigui per no existir una escolarització obligatòria o bé pel fet de no haver-hi prou places vacants.

2) Alumnat que ha estat escolaritzat en centres amb currículums molt diferents del nostre, que seria el cas, per exemple, dels que han anat a les institucions educatives islàmiques[109].

3) Alumnat que ha estat escolaritzat en centres més semblants però d'arribada més tardana. Dins d'aquests establirem tres subtipus:

   3.1. Els que desconeixen les dues llengües oficials de Catalunya i tenen una llengua materna molt diferent de la nostra.

   3.2. Els que les desconeixen també però coneixen altres llengües més properes (el cas del francès o altres llengües romàniques).

   3.3. Els que en coneixen almenys una, que és sovint el castellà (seria el cas del col·lectiu hispanoamericà).

A més a més, es va crear paral·lelament un equip d'auxiliars de conversa i especialistes de català per atendre els alumnes de forma periòdica i itinerant als centres. Aquests intervenien dins i fora de l'aula promovent un aprenentatge accelerat del català. Òbviament, també s'ofertava al professorat des del grup d'assessors la impartició de

[108] Una reflexió sobre el desenvolupament curricular que han de seguir els alumnes estrangers nouvinguts als instituts de secundària a Catalunya es pot veure a Masó (1999).

[109] Palaudàrias (1998c) realitza una excel·lent descripció dels centres educatius al Marroc (la mesquita, el kuttâb, la zauia, la madrassa i l'escola alcorànica) així com també del rol del professorat i els mètodes educatius per a la transmissió dels ensenyaments que s'hi utilitzen.

seminaris en què s'informava i elaborava materials sobre el coneixement de les cultures més presents a Catalunya.

En aquesta línia d'atenció a la diversitat s'endegaren, dins el Programa d'Incorporació Tardana, els Tallers de Llengua per a la incorporació tardana a la comarca d'Osona durant el curs 1996/1997 concretat en el Projecte Anselm Turmeda[110]. L'objectiu en proporcionar als centres docents un suport específic en relació amb la incorporació tardana (IT) d'alumnes al sistema educatiu per mitjà de tallers i cursos adreçats directament a ells per tal que adquirissin un coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne una competència lingüística suficient que els permetés comunicar-se amb l'entorn immediat i seguir els aprenentatges escolars, al temps que se'ls proporcionava una aproximació a les formes de vida del país que els acull i que va ocasionar a partir del curs 1998/1999 una nova modalitat, els tallers d'adaptació escolar i d'aprenentatges instrumentals bàsics.

2.3.2.3. Els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics.

Els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics són unes unitats escolars (conegudes per grups d'acollida) organitzades pel Departament d'Ensenyament (1999b) a les quals s'incorporen —transitòriament— els alumnes que arriben durant l'etapa de l'ESO originaris d'altres cultures i llengües. La seva finalitat és proporcionar una aproximació al sistema educatiu del país que els acull i introduir-los al coneixement de la llengua pròpia de l'ensenyament fins a assolir-ne un nivell bàsic. Abans d'aprofundir-hi hem de dir que han estat força criticats per considerar-se: "(..) espacios segregados de la dinámica de un centro ordinario destinado a los alumnos inmigrados de incorporación tardía, donde en compañía de sólo otros niños que acaban de llegar a Catalunya se dedican exclusivamente a aprender la lengua de la sociedad de acogida" (Essomba, 1999a: 174).

[110] Es tracta d'un Programa de Tallers de llengua per a la incorporació tardana a la comarca d'Osona portat a terme per professorat de català del SEDEC, "(...) previ repartiment de la comarca amb els professionals del Programa de Compensatòria de la zona; aquí el control de la matriculació ha anat en dos sentits: d'una banda, detecció d'alumnes destinataris del programa i, d'una altra banda, vies de distribució d'aquest alumnat per centres, com a mesura per evitar la formació de ghettos" (Pascual, 1998: 131). Per ampliar en aquest programa es pot consultar els 20 anys de la creació i dels programes realitzats pel SEDEC (Departament d'Ensenyament, 1998d).

Seguint el discurs sobre política educativa (Hernández, 1999), els tallers d'incorporació tardana (IT) són un reforç d'aprenentatge de la llengua en grups petits per a alumnes d'Incorporació Tardana, amb horari parcial, de caràcter temporal o transitori. Estan dedicats a alumnat estranger nouvingut, originari de llengües i cultures molt diferents a la nostra i, regularment, amb grans mancances d'escolarització i aprenentatges bàsics. Per tant, no sols s'atén el coneixement bàsic del català sinó també les mancances citades. A continuació descriurem a grans trets l'organització, les característiques de l'alumnat, els aspectes organitzatius i altres més significatius del seu funcionament i incidència (Departament d'Ensenyament, 1999b). D'acord amb l'entrevista realitzada als centres que es beneficien d'una modalitat d'aquest projecte se'ls demana que, al marge del compliment de la normativa educativa i lingüística, procurin al màxim de les possibilitats que el suport extern que rebin estigui harmonitzat amb la resta de solucions previstes en els diversos documents de centre sobre atenció d'aquest alumnat.

A) Organització i funcionament. Els TAE[111] s'ubiquen en un institut, on disposen d'un espai fix i suficient per atendre el desplegament dels alumnes per a la creació de grups flexibles. El nombre d'alumnes en un TAE se situa al voltant d'entre 15 i 22 estudiants. Tant per part de la Inspecció[112] com del Servei d'Ensenyament del Català es treballa en la detecció i selecció dels alumnes així com en la posterior anàlisi i valoració dels resultats. Els TAE s'organitzen en dues modalitats: els tallers d'agrupament d'alumnes en un mateix

111 Per al curs 1998/1999 es van organitzar un total de 104 tallers per atendre uns 1.260 alumnes; també es disposava de 60 auxiliars de conversa afegits als anteriors. A partir del mes de febrer de 1999, el Departament d'Ensenyament va posar en marxa 13 tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics, una modalitat experimental i innovadora de caràcter temporal per aplicar estratègies validades anteriorment en els tallers parcials que atenien al voltant de 260 alumnes. Per al curs 1998/1999, amb les dades aportades pel conseller (Hernández, 1999), podem dir que el nombre total de tallers i cursos oferts era de 16 tallers de 6 hores setmanals per a uns 230 alumnes, que es van contractar 60 auxiliars de conversa per donar suport als alumnes amb desconeixement del català; pel que fa a l'educació primària i per a l'ESO (l'educació secundària obligatòria), 56 tallers de 6 hores setmanals, en els quals s'estimava una participació aproximada de 600 alumnes, i 32 tallers de 10 hores setmanals per a 430 alumnes aproximadament.

112 Correspon a la Inspecció d'Ensenyament vetllar per l'adequada organització i utilització d'aquest recurs als centres de Secundària.

centre (anomenats TAE C)[113] i els tallers d'agrupament d'alumnes en diversos centres (anomenats TAE D)[114].

B) Identificació de l'estudiant que pot utilitzar el TAE. Els TAE, un cop s'ha iniciat el curs, integraran els estudiants d'IT matriculats per primera vegada a Catalunya, autoritzats pels pares o tutors corresponents. Aquests estudiants presenten un desconeixement de llengua i cultura catalanes.

C) Aspectes curriculars i organitzatius. La finalitat dels TAE és proporcionar un coneixement bàsic del català i atendre transitòriament els estudiants amb mancances d'escolarització i aprenentatges bàsics. Per això aquests tallers pretenen assolir els objectius següents (Departament d'Ensenyament, 1999b): proporcionar la necessària competència lingüística tant pel que fa a la comprensió com a la producció; introduir els aprenentatges de lògica matemàtica i del coneixement social i natural del medi; educar els hàbits escolars; conèixer les formes de vida i cultura pròpies de Catalunya; mentre duri la permanència de l'alumne al TAE, es lliurarà periòdicament als pares (o, si no en té, als tutors legals) un informe individual que contindrà informació sobre el seguiment del procés d'aprenentatge. Aquest l'emetrà el docent del TAE i es comunicarà al centre en què estigui matriculat l'alumne, i hi ha de fer constar les adaptacions curriculars corresponents, a efectes d'expedient acadèmic. El temps de permanència està determinat pel límit de l'assoliment d'una competència comunicativa adient, comprovada mitjançant una prova individual de nivell llindar de la llengua. En tot cas està previst que mai serà superior a un curs escolar.

[113] Els TAE C es realitzen en centres amb un col·lectiu nombrós d'alumnes d'incorporació tardana que no puguin ser atesos amb els recursos de què disposa el mateix establiment. Són un recurs per garantir l'atenció a les necessitats específiques de l'alumnat, per això caldrà que es garanteixi que: estiguin en harmonia amb la resta de solucions que el centre hagi previst per atendre l'alumnat d'IT, amb la finalitat d'accelerar la integració de l'alumne en la vida escolar ordinària; s'afavoreixi la relació dels alumnes del TAE amb el seu grup de referència i, amb aquesta finalitat, es procurarà que s'incorporin al grup ordinari al qual estan adscrits per participar en algunes activitats o en alguna àrea; a més a més del professorat que hi intervingui, nomenat específicament per assolir aquest fi, s'hi hauran d'implicar altres docents de l'institut.

[114] Els TAE D són unitats externes al centre que recullen alumnat d'IT de la mateixa zona que no pot ser atès en l'establiment en què estan matriculats. Els alumnes que hi participen es matriculen als Instituts d'Ensenyament Secundari (IES) que els pertoqui i, més tard, són derivats al TAE més adient, amb una sol·licitud prèvia de la direcció del centre, per resolució del delegat territorial corresponent. Tot i estar inscrits en un IES concret i mantenir-hi la matrícula, assistiran des del primer dia de curs al TAE i el seu centre serà, transitòriament, aquell en el qual estigui ubicat el taller.

D) Horari de l'alumnat del TAE[115]. Pel que fa als estudiants del TAE C, segueixen el mateix horari que l'ESO; en canvi, els estudiants del TAE D tenen un horari de 26,30 hores distribuïdes en 4,5 hores al matí i dues tardes de 2 hores.

E) El tipus de professorat que hi intervé. Els TAE D seran atesos per dos docents a temps complet. Els TAE C seran atesos per un docent a plena dedicació i per un professor auxiliar que hi dedicarà al voltant de 20 hores per setmana. També es té en compte la possibilitat que els TAE disposin d'unes hores de suport per part dels professionals de Compensatòria[116].

F) Els desavantatges i riscos d'aquests procediments. Els inconvenients que Carbonell (1999) assenyala (després del primer any de funcionament) pel que fa a aquests tallers es resumeixen en:

1) S'han inclòs als TAE alumnes que estaven anteriorment escolaritzats en aules ordinàries, deixant de banda aspectes de socialització i d'integració escolar subordinats únicament al rendiment i èxit acadèmic.

> "(...) en ocasions, ha semblat més aviat una estratègia d'encapsulament del col·lectiu amb l'excusa de l'aprenentatge del català. Especialment, si tenim en compte que en cap moment es van fer unes proves de nivell de coneixements ni una avaluació objectiva de la integració social de l'alumne per determinar la conveniència o no d'aquesta dràstica mesura"(Grup FUS, 1999: 54).

2) La composició dels TAE ha estat, en general, monocultural d'estudiants estrangers que parlaven llengües no europees. Quan els grups tenen aquesta característica, una de les condicions prioritàries per assolir la immersió lingüística és que el docent conegui la llengua[117] dels alumnes, circumstància que no s'ha donat. "Si el

115 En ambdós casos, pel que fa a la distribució d'hores i matèries s'assenyalen setmanalment: 12 hores de llengua catalana, 5 hores de matemàtiques, 3 hores de ciències socials, 3 hores d'experimentals, 1 hora de tutoria i 2,5 hores d'esbarjo.

116 En concret, en cas que la Delegació Territorial ho consideri pertinent, es podrà sol·licitar als professionals del PEC la seva col·laboració (per iniciar actuacions d'acord amb la selecció de l'alumnat, el seu seguiment, organització de l'acollida, tutorització en retornar al centre d'origen, relació família-escola i control de l'absentisme) entre tres i sis hores setmanals.

117 Vila (1999) considera que s'ha de tenir cura de no confondre els programes d'immersió amb els de submersió lingüística, ja que els dos tenen a veure amb el canvi de llengua familiar per l'escolar, però el primer es caracteritza pels resultats positius, en canvi, el segon és al darrere de molts fracassos escolars. D'entre les moltes diferències dels dos

professor no coneix la llengua dels alumnes, la situació que es planteja no és —com s'argumenta— la d'immersió lingüística, sinó que és la de submersió lingüística, de fatals conseqüències tant per al procés d'integració social com d'aprenentatge de la nova llengua" (Grup FUS, 1999: 55).

3) En el període de l'adolescència els joves s'agrupen entorn de colles o bandes, que en el cas dels TAE s'han organitzat per grups monoculturals, de manera que s'incrementa i es gesta l'etnificació i una agressivitat i conflictivitat latent als instituts.

4) La reagrupació o concentració d'alumnat de dos instituts en un sol TAE intensifica i encapsula més els joves, a més d'ocasionar una munió de desavantatges com són l'increment de despeses per desplaçaments, la dificultat d'establir les franges horàries, entre altres.

5) Aquesta iniciativa ha provocat el descontentament de la comunitat educativa; dels pares, a causa d'aquesta marginació; dels professors, a causa de la massificació d'alumnat d'incorporació tardana al centre; etc.

Per altra banda, creiem que encara és molt aviat per emetre judicis de valor sobre aquests tallers i que els resultats obtinguts, seran, naturalment, per suposat molt diferents segons els centres.

programes, Vila en destaca, principalment, tres: la immersió és voluntària; es preocupa pel desenvolupament de la llengua familiar i s'utilitzen unes estratègies didàctiques que intenten reproduir el procés natural d'aprenentatge d'una llengua. Factors clarament significatius que no es donen per contra en els programes de submersió. A l'hora d'utilitzar els models clàssics de l'educació bilingüe (manteniment de la llengua d'origen i immersió) en el procés d'escolarització dels alumnes estrangers (de fora de la Unió Europea) Vila creu que es fa molt difícil de portar-ho a terme per l'enorme varietat lingüística que tenen (urdú, tagal, àrab, berber, etc.), i no es troben professionals de l'educació preparats en aquestes llengües, així com també perquè algunes d'aquestes llengües són àgrafes (per tant, no normativitzades) i no es poden utilitzar com a instrument de les llengües d'ensenyament i d'aprenentatge: "Poca autoestima hi pot haver si algú sent que és rebutjat i que no té res a aportar a la comunitat en què viu, si sent que les seves idees i els seus comportaments són titllats d'anacrònics i de retrògrads, si percep que se'l considera l'origen de mals com la criminalitat i la delinqüència, etc. Si passa tot això, pensar que aquestes persones poden desenvolupar una imatge positiva de si mateixos i implicar-se activament en els processos socials que la mateixa societat que els estigmatitza els obliga a fer, és clarament utòpic i no té cap aparença de realitat" (Vila, 1999: 149-150).

2.3.3. L'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica.

Segons l'article 6 del Decret 155/1994 de 28 de juny, pel qual es creen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament:

> "Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) són serveis educatius de composició multidisciplinar que, en un àmbit territorial definit, donen suport psicopedagògic als centres docents. La seva intervenció, que requereix actuació directa als centres, s'adreça als òrgans directius i de coordinació dels centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies, per tal de col·laborar a oferir la resposta educativa més adequada, especialment per als alumnes amb disminucions i per als que presenten més dificultats en el procés d'aprenentatge".

Segons la normativa vigent[118], les funcions atribuïdes als EAP van dirigides als centres d'educació infantil, primària, secundària i educació especial (considerant prioritària la franja compresa entre els 3 i els 16 anys) d'un àmbit d'intervenció comarcal o subcomarcal (tot i que molts tenen un àmbit local o de districte), en funció de les necessitats específiques de cada zona. Els plans d'actuació dels EAP[119] —pel que fa als psicòlegs i pedagogs— tenen previstes les intervencions següents (Departament d'Ensenyament, 1999b):

- Avaluar l'alumnat amb necessitats educatives especials (amb disminucions o retards d'aprenentatge) per tal de planificar i dissenyar actuacions específiques (suports, adaptacions, allargament de l'escolaritat, etc.).
- Elaborar dictàmens d'escolarització[120] i informes tècnics. D'aquests últims cal destacar:

  - ✓ Informe de l'alumnat d'incorporació tardana, quan ho sol·licita la Inspecció d'Ensenyament, en cas que no es disposi d'informació suficient per prendre decisions sobre el curs o cicle en què s'ha de matricular un alumne;

118 Resolució de 21 de juny de 1999.

119 Per al curs 2000/2001 hi havia comptabilitzats 79 equips que sumaven 442 professionals, que treballen com a equips multidisciplinaris: 406 funcionaris docents d'ensenyament secundari de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia i 36 funcionaris del cos de diplomats de l'Administració de la Generalitat, de l'especialitat de treballador social en el cas d'aquells equips situats en àmbits amb necessitats socials.

120 Resolució de 16 de setembre de 1998.

- ✓ Informe tècnic sobre necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desafavorides en col·laboració amb els professionals del Programa d'Educació Compensatòria que s'emetrà a petició del centre receptor.

- Assessorar els docents sobre mesures d'atenció a la diversitat (seguiment i revisió periòdica de les actuacions específiques, prevenció de desajustaments especialment en les àrees de llengua i de matemàtiques, col·laboració en el treball d'equip dels docents, potenciació de la coherència curricular).

- Participar en el procés de transició de l'educació primària a l'ESO (facilitar el trànsit de l'alumnat en col·laboració amb els tutors, coordinar el traspàs d'informació, elaborar un model d'informe de transició, elaborar informes específics o dictàmens, aportar informació als centres de secundària sobre aspectes organitzatius, curriculars i metodològics adients).

- Participar en el Pla d'acció tutorial dels centres de secundària (dissenyar i aplicar les activitats de tutoria i d'orientació, cosa que implica informació sobre els recursos externs i contacte amb institucions i organismes diversos).

- Col·laborar en l'orientació professional dels alumnes (informar sobre opcions formatives postobligatòries, orientar, cercar les expectatives i possibles sortides al món laboral així com els requisits per accedir-hi mitjançant sessions dirigides tant a l'alumnat com a la seva família).

- Coordinar-se amb altres serveis i programes educatius: amb el Centre de Recursos Educatius per als Deficients Auditius (CREDA), amb el Programa d'Educació Compensatòria (PEC), així com amb els centres d'educació especial i el personal de suport dels centres de primària, secundària i d'educació especial.

Es vetllarà especialment pels centres que imparteixen l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori[121] (Departament d'Ensenyament, 1996b) i els d'atenció educativa preferent, d'acord amb el que preveu l'Ordre de 3 de setembre de 1996, del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent[122], perquè rebin, per part de l'EAP, una atenció prioritària.

Aquestes indicacions delimiten que una part important de la seva feina anirà encaminada a l'organització i la realització de les actuacions que els centres educatius portin a terme amb l'alumnat estranger fills de famílies immigrades d'origen extracomunitari.

Pel que fa a la figura del treballador social en aquest equip, la normativa vigent prioritza entre les seves actuacions:

- Atendre les famílies dels alumnes que necessitin suport i orientació amb relació a l'atenció educativa dels seus fills i informar-los (i, si escau, ajudar-los a fer els tràmits corresponents per sol·licitar aquests ajuts).

- Contribuir a la valoració interdisciplinària de l'alumne, aportar-ne dades sociofamiliars i col·laborar amb els serveis socials, sanitaris i d'atenció a la infància i adolescència corresponents.

- Col·laborar amb els centres en l'atenció a l'alumnat amb problemes d'absentisme o abandonament escolar, així com també amb les famílies, especialment a l'hora de dissenyar i portar a terme actuacions (que poden comportar la creació de comissions socials de coordinació amb professionals del centre i dels serveis socials de base per tal d'atendre i cercar alternatives) que els permetin la progressiva participació en les activitats del centre.

121 "(...) respecte a les seves prioritats d'intervenció a l'ESO es detallen en les instruccions de la Direcció General d'Ordenació educativa d'organització i funcionament dels serveis educatius per al curs 1996-97" (Departament d'Ensenyament, 1996b: 26).

122 DOGC núm. 2264 de 4 d'octubre de1996.

- Ajudar els centres en l'aplicació dels programes de salut sobretot pel que fa a la millora dels hàbits d'higiene, d'alimentació i d'altres aspectes preventius.

En general, per a la millora de l'oferta i l'atenció als centres, sembla del tot necessari reestructurar la coordinació[123] entre els diferents programes i serveis anteriorment descrits i d'altres que existeixen en la resta d'àmbits, de forma que condueixi a una intervenció acurada i planificada que garanteixi un veritable pas en l'educació intercultural.

2.4. Cap a una plena educació intercultural.

Per fer un balanç de l'assolit a Catalunya fins als anys 90 ens són útils les paraules de Jordi Pascual (1992), que descriu la situació que vivia l'escola i la resposta pedagògica a la creixent diversitat diferenciant tres àmbits d'actuació: macroinstitucional (és a dir, el relatiu al sistema escolar en la seva globalitat), mesoinstitucional (el relatiu als centres) i el microinstitucional (relatiu a la interacció educativa bàsica entre els mestres i els alumnes). Respecte al primer àmbit afirma que el sistema escolar ha mantingut intacte el currículum oficial, l'única resposta donada és el reforçament de l'escolarització d'aquells que arriben a mitja escolarització. Pel que fa als centres, l'admissió d'infants de minories es percep com un problema[124]. I en l'àmbit microinstitucional, la pràctica pedagògica dels mestres està limitada a les línies curriculars que imposa la institució escolar i, en particular, al pla educatiu de cada centre, de manera que l'oferta curricular és unicultural i uniforme, tant si entre l'alumnat hi ha presència de minories com si no. Conscientment o involuntàriament, el cert és que es tendeix a l'assimilació en una única identitat cultural, es promou un tipus de socialització basat en un sol codi cultural d'hàbits i valors, i s'ofereix, en la majoria de centres, un únic currículum possible per assolir l'èxit escolar. Per Pascual (1998), estem davant un tipus de discriminació per absència de la cultura pròpia d'alguns grups

[123] Des de diferents sectors (docents, sindicats, experts, etc.), des de fa temps, s'està criticant la coordinació d'aquests programes i serveis, per exemple, el text següent ho exemplifica "Si per una banda cal que mantinguim la seva autonomia ja que tenen responsabilitats ben concretes i ben definides (per la qual cosa no ens sembla convenient reforndre alguns d'aquests serveis com en algun moment s'ha insinuat), per una altra cal proposar espais i projectes concrets de coordinació (cal, per exemple, una major coordinació entre SEDEC i PEC a l'hora d'elaborar materials). (...) Així, per exemple, ni els EAP ni els professionals del PEC no han de realitzar funcions que ja realitzen els serveis socials del municipi, sinó coordinar-se amb ells" (Grup FUS, 1999: 84).

(discriminació passiva). Només contraresten aquesta tendència els establiments on la línia pedagògica es pot qualificar d'«activa». En aquestes escoles s'accepta la pluralitat de valors i hàbits culturals, això sí entesos com a trets individuals de cada alumne. Pel que fa al rendiment, hom avalua en funció dels progressos i de la maduració personal, amb certa independència dels barems de medició estàndard. Aquestes escoles no són massa nombroses, sovint no hi ha interès per conèixer la cultura pròpia, la llengua materna de l'alumnat, la realitat migratòria, el sistema escolar d'origen, etc. Al no existir una proposta concreta no es dóna al professorat orientacions i recursos adients i tampoc se l'obliga a definir-se davant aquesta qüestió i, per tant, a actuar. Per aquest motiu, sense orientacions més específiques el dia a dia és veure qui s'encarrega d'aquests alumnes, el professorat de l'aula o bé l'especialista.

En una situació com la descrita, la inexistència d'un currículum oficial i d'un mètode pedagògic sistemàtic que tingui en compte la diversitat cultural col·loca el docent com a màxim i quasi únic responsable del tractament de les diferents identitats culturals que es troben a l'aula. Els professors han de recórrer sovint a elements del seu bagatge professional i personal que els provoca situacions d'estrès i angoixa que no sempre poden afrontar.

Lluch i Salinas (1995) davant la situació actual realitzen una sèrie de recomanacions a tenir en compte per la institució escolar per millorar aquesta situació. Així, segons els autors:

- Caldria elaborar un Projecte de Centre Intercultural[125], relacionant les finalitats educatives i el context sociocultural del centre. Consideren que aquest no hauria de veure's com un treball extra sinó com una nova forma d'analitzar el que ja s'està treballant i no restringint-se a un determinat cicle, nivell o grup. El Projecte de Centre hauria d'explicitar les opcions ideològiques[126] vinculades al debat

[124] Sobretot quan arriben a mitja escolarització, tenen un nivell inferior a la majoria dels autòctons de la seva edat i quan l'escola es converteix o es pensa que es convertirà en l'escola estigmatitzada ètnicament, la dels «moros» o la dels gitanos.

[125] Hauríem de superar una concepció de la diversitat centrada en la detecció de minories culturals «visibles» (gitanos, immigrants estrangers, etc.) i atendre altres factors menys visibles però igualment importants (immigrants d'altres comunitats de l'Estat espanyol, context rural o context urbà, llengua, classe social, etc.).

[126] Formulades com a valors, notes d'identitat, objectius, etc.

social sobre la diversitat cultural i sobre els processos de marginació/discriminació, plantejant debats no sols amb el claustre sinó amb tota la comunitat educativa (Lluch i Salinas, 1997).

- Desenvolupar el currículum des d'una òptica intercultural. Pretén impregnar tota la cultura del centre, adoptant un caràcter transversal: tot l'aprenentatge es recolza en la base cultural de la qual s'impregna i tot aprenentatge pren sentit i significat en el context cultural on s'utilitza. La cultura d'un centre va més enllà dels continguts seleccionats, es concreta en el procés de conèixer, en les possibilitats que els alumnes tenen de participar-hi, de reconèixer significats, d'identificar-s'hi i d'establir connexions amb les seves vivències. Per tant, per elaborar un currículum intercultural s'ha de reflexionar sobre la representativitat dels continguts seleccionats.

- Utilitzar materials curriculars que segueixin un enfocament intercultural. Lluch i Salinas (1997) aconsellen començar a treballar amb materials curriculars que han estat elaborats exprés per al tractament de la diversitat cultural, fent una aproximació i anàlisi i adaptant les propostes al context (contactant amb associacions i ONG) on es treballa. També respecte a les eines que generalment s'utilitzen a l'aula (llibres de text, quaderns, fotocòpies, etc.), hauríem de revisar-les des de diverses explicacions socioculturals[127].

Per finalitzar, es posa en evidència que l'educació intercultural hauria d'impregnar tota la comunitat educativa i no únicament la pràctica educativa que el professorat desplega a cada aula.

> "En aquest sentit, els canals de comunicació que els centres escolars proposen a les famílies han de tenir en compte la seva diversitat social, econòmica i cultural. Igualment, les AMPA (associacions de mares i pares dels centres) han d'assumir aquesta diversitat familiar i incorporar-la a les seves propostes, a més de cercar i consensuar mecanismes de solidaritat interna per tal que totes les criatures puguin

[127] Per ampliar aquesta qüestió es pot consultar Garreta (1999a), on s' aborda el necessari tema de la revisió dels manuals escolars (sobretot pel que fa a l'eradicació d'estereotips i imatges de l'alteritat) enriquint l'anàlisi amb un estudi comparat entre Catalunya i Quebec sobre la qüestió.

gaudir de les activitats del centre" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades, 1999: 14).

2.4.1. El camí encetat cap a l'educació intercultural.

Segons Antonio Muñoz Sedano (1989a), l'educació intercultural neix entorn dels programes d'educació compensatòria[128]. En un sentit ampli, aquest autor denomina «política educativa compensatòria» les actuacions polítiques, econòmiques, socials i escolars de discriminació positiva aplicades a una població afectada per una pobresa econòmica, social i cultural de forma que es permeti la reducció i anul·lació dels desavantatges en el sistema educatiu. En sentit estricte, anomenarà «educació compensatòria» els programes específics d'atenció educativa a poblacions —grups o individus— socioculturalment deprivats. L'objectiu d'aquesta educació consisteix en la millora de la igualtat d'oportunitats pels membres de les minories culturals que sovint fracassen en el sistema escolar. Des de la concepció social de l'educació compensatòria, aquesta pot contribuir a la correcció dels desequilibris i, a la vegada, és un mecanisme social d'integració i d'ajustament.

A Catalunya per harmonitzar les relacions interètniques i interculturals a l'escola per X. Besalú (1998) es poden distingir quatre tipus d'escoles: segregadores, assimilacionistes, integracionistes o compensadores i pluralistes o interculturals. El mateix pedagog sintetitza els passos per anar cap a una educació intercultural i el nou paper que ha de fer l'escola:

1) L'educació no ha de promoure cultures particulars sinó un nou marc cultural on es trenquin les fronteres particulars. Creant un marc d'aprenentatge que es recolzi en els referents culturals que s'aporten, si no es juxtaposarien els codis dels problemes quotidians i els de l'àmbit escolar.

[128] També Besalú (1994) demostra com fins al final dels anys seixanta l'objecte d'aquesta educació es centrava, quasi en exclusiva, en els fills dels treballadors estrangers subratllant la barrera lingüística.

2) L'escola no ha de promoure el relativisme cultural[129], és a dir, crear microespecialistes, sinó que cal que emfasitzi les semblances i relativitzi les diferències.

3) L'educació intercultural no s'ha de veure com una finalitat en si mateixa, sinó com un mitjà per promoure la comunicació entre persones i afavorir actituds d'obertura.

4) La cultura escolar o acadèmica cal que actuï de mitjancera entre la cultura d'experiència dels alumnes i la cultura pública o científica.

5) El professor hauria ser un coneixedor de la cultura, un professional autònom i compromès en la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Aquestes propostes haurien de desembocar en el que s'anomena «educació intercultural», que seguint Bell (1989) es descriuria com un procés actiu de comunicació i d'interacció entre cultures per al mutu enriquiment. L'accepció generalitzada del terme «interculturalisme» fa referència a la interrelació entre cultures.

En el pla de les actuacions, o almenys les intencions escrites i difoses a Catalunya, es dóna un fet cabdal l'any 1996 amb la publicació de l'eix transversal[130] sobre educació intercultural, en què es realitza un reconeixement, demanat reiteradament des de tots els àmbits, del desig d'avançar envers el model anterior. Aquest document (Departament d'Ensenyament, 1996a) es fa prèvia consideració que Catalunya és una societat multicultural; per altra banda, un tret característic de la seva llarga història que encara hi és:

> "(...) cruïlla de comunicacions, porta d'entrada a Europa i pol de forta atracció migratòria, particularment durant aquest segle. Dins aquest context el poble català ha sabut mantenir la seva pròpia identitat encara que en circumstàncies demogràfiques

[129] Entès com un concepte antropològic que entén i valora totes les cultures per igual. Encara que al principi això es va veure òptim, pot comportar una guetització quan es produeix desinterès i apatia cap al contacte cultural, negant així la capacitat d'adaptació i d'evolució cultural (Jordán, 1998).

[130] Hi ha aspectes significatius en la nostra societat que han de formar part del currículum, i per tant del procés d'ensenyament-aprenentatge, i que s'han de desenvolupar amb un tractament interdisciplinari i prioritari (Departament d'Ensenyament, 1992).

> notablement heterogènies des del punt de vista cultural. Ara bé, si el manteniment de la idiosincràsia cultural i lingüística és important i legítim, també se'n considera el ser conscient de la diversitat cultural present en l'entramat social i el que pot representar de riquesa obrir-se a aquesta" (Departament d'Ensenyament, 1996a: 9).

En síntesi, es parteix de la idea que Catalunya es dirigeix progressivament[131] cap a un model de societat intercultural cercant harmonitzar la diversitat existent a la societat i que, evidentment, es reflecteix a les institucions escolars.

L'educació (Departament d'Ensenyament, 1996a) ha de preparar les noves generacions per a la vida en la societat catalana, finalitat que implica desenvolupar en tots els alumnes un conjunt d'actituds i aptituds integrals: arrelament a la pròpia comunitat i obertura, respecte i diàleg, tolerància i sentit crític, convivència i superació constructiva dels conflictes, empatia i afirmació de la pròpia identitat, etc. Per la Generalitat de Catalunya aquestes disposicions comporten pensar en una obertura:

> "(...) «ciutadans adaptats» a la societat on la potenciació de la pròpia identitat cultural s'ha realitzat en un marc sòcio-cultural cada cop més multicultural, ampli i interdependent. Es considera que és l'ocasió d'oferir a tots els alumnes "una sòlida competència cultural, és a dir, una formació personal que, partint d'un referent cultural segur els faci capaços de reconèixer el que hi ha de valuós en la rica pluralitat de cultures existents, per retornar novament a la identitat cultural originària amb ànim d'enriquir-la en un procés obert i dinàmic" (Departament d'Ensenyament, 1996a: 12).

En aquest marc es convida el professorat a introduir a les escoles aquests plantejaments i que no ho vegin com una sobrecàrrega afegida a la tasca docent que genera maldecaps i estrès. "Caldrà anar elaborant nous recursos perquè, de mica en mica, sigui més fàcil la tasca docent que ha de portar a la reflexió i a la concreció de fórmules d'ensenyament i aprenentatge adreçades a tot alumnat" (Departament d'Ensenyament,1996a: 6).

L'amplitud cultural a què ens hauríem d'acostumar els docents aniria dirigida a: "(...) una conquesta pedagògica dels nostres dies; perquè no es tracta simplement de «fer de la

[131] Malgrat això encara existeix una visió assimilacionista i compensatòria, tal com demostren Akkari i Ferrer (2000) en un anàlisi comparat del tractament que rep l'educació intercultural en els sistemes educatius de l'Estat espanyol i Suïssa.

necessitat, virtut» sinó d'aprofitar la circumstància multicultural per practicar una educació més rica i integral" (Jordán, 1998: 7).

El document, base de l'eix transversal, que s'havia de seguir a les institucions escolars de Catalunya, considera que no ha de ser una pràctica educativa superficial, al marge del currículum ordinari, ni dirigida només als alumnes minoritaris culturalment diferents. L'educació intercultural està pensada per a tot l'alumnat per tal d'assolir l'esmentada «competència cultural»[132] i per a tot centre i aula. Així els objectius d'aquesta concepció d'educació intercultural serien: conrear actituds interculturals positives (respectar, valorar, tolerar, superar prejudicis); millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic (tenir cura de la identitat cultural pròpia, introduir elements culturals diferents); potenciar la convivència (descobrir semblances, jugar i aprendre cooperativament, resoldre constructivament els conflictes) i millorar la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat (maximitzar el rendiment, adequar els currículums, manifestar expectatives positives). Es pretén que el professorat, element molt important per materialitzar aquestes idees, s'adoni i s'interessi per l'educació intercultural; que sigui sensible davant aquesta diversitat i que es comprometi a voler canviar l'escola i, de retruc, la societat.

Les anteriors demandes es concreten en els centres escolars en la sol·licitud que, lentament, vagin adoptant —en el Projecte Educatiu i el Projecte Curricular de Centre— objectius en aquesta línia (pocs en un principi per assegurar que es duran realment a la pràctica i anar progressivament avançant). Per assolir-ho, ofereix unes orientacions que van des d'algunes consideracions generals i teòriques fins a l'exemplificació de situacions en l'aula. En altres paraules: es proporciona alguns criteris bàsics per elaborar el Projecte Educatiu de Centre en la línia de la interculturalitat, entre altres: proposar línies d'actuació per eradicar prejudicis, reflexionar sobre la societat multicultural i el que representa; assegurar la participació dels pares; prioritzar el disseny d'objectius entorn de la interculturalitat i debatre des d'àrees diferents propostes culturals. Com a anotació final

[132] La competència cultural per Camilleri (1985) consistia a desenvolupar una capacitat, variable, que obre les portes a les possibilitats de comunicació intercultural. La cultura no és una transcendència que misteriosament pren posició de les persones, sinó que emergeix naturalment d'un aprenentatge quotidià en el context de la interacció social, de manera que el dipòsit cultural de cada persona variarà depenent d'aquesta interacció. Anys més tard, aplicant-ho al camp escolar, Jordán (1998) defineix la competència cultural, en termes de maduresa, com un bagatge d'aptituds i d'actituds que capaciti els alumnes per funcionar, adequadament, en la nostra societat.

llança a l'aire una reflexió sobre el llindar de la tolerància i remarca l'actitud del professorat com a part rellevant en aquest enfocament pedagògic.

Però passat un temps veiem que aquest document ha quedat reduït sols a una declaració de bones intencions i continua sent una proposta més de l'Administració per la lluita contra la discriminació i l'exclusió escolar. Les àrees curriculars sempre es presenten com les més importants, fins i tot imprescindibles, mentre que els temes transversals, tot i reconeixent el seu valor educatiu, queden per a les efemèrides puntuals o les tutories. En general, Sánchez Fernández (1998) realitza uns adients comentaris sobre els eixos transversals:

> "(...) cuando el profesorado se sitúa desde su práctica para el tratamiento de los temas transversales, se encuentra ante una doble oferta de contenidos, que a su vez puede llegar a implicar un doble planteamiento metodológico. Por un lado, los contenidos de las áreas del currículo oficial de cada etapa, entre los que aparecen algunas referencias más o menos claras de estos temas, pero con mucha menor frecuencia e intensidad que los contenidos de áreas curriculares.
> Por otro lado se encuentra que las propuestas más completas y desarrolladas para el tratamiento de los temas transversales se le ofrece en documentos de consulta, de tipo complementario, con la sugerencia de que sean los propios profesores los que vayan incorporando estos temas dentro de los proyectos curriculares, programaciones y unidades didácticas que vaya trabajando con sus alumnos" (Sánchez Fernández, 1998: 322).

Per això caldrà anar elaborant més recursos i estratègies perquè aquest repte sigui compartit per tota la comunitat escolar i no com a opció optativa i complementària.

Un altre pas endavant en el compromís de l'Administració educativa pel que fa a l'atenció dels alumnes socialment i culturalment desafavorits és l'aparició, el 28 de febrer de 1996, del Reial Decret 299 sobre actuacions dirigides a compensar desigualtats en educació. Del Decret 72/1996 sobre el règim d'admissió en els centres docents sostinguts amb fons públics[133], entre les moltes novetats cal fixar-se, bàsicament, en dos aspectes que detalla Jordán (1998), primerament una de les principals aportacions i a la qual ja ens hem referit és:

> "(...) l'escolarització de l'alumnat de grups socials i culturals desfavorits, amb una distribució equilibrada entre els centres sostinguts amb fons públics, en condicions

[133] DOGC, 8 de març de 1996, núm. 2179.

> que facilitin la integració i l'atenció educativa adequada i evitin la concentració excessiva"(art. 6.1.b)

En segon lloc, es pressuposa:

> "(...) la possible existència de centres d'atenció preferent, conscients que en algunes zones hi haurà centres amb un percentatge elevat d'alumnes socioculturalment desfavorits. L'Administració educativa s'hi compromet amb una igualtat d'oportunitats realista i pren mesures com, per exemple, les següents: afavorir acostaments pedagògics eficaços per a tractar la diversitat de forma normalitzada, potenciar l'estabilitat d'un professorat compromès amb un projecte educatiu comú en aquesta línia, formar i incentivar aquests equips docents, complementar les plantilles amb els professors de suport necessaris i dotar dels materials oportuns per fer efectiva aquesta educació diferenciada" (Jordán, 1998: 24-25).

Segons la normativa del curs 1999/2000 aquests centres (tant de primària[134] com de secundària[135]) estan situats en entorns socials i econòmics desfavorits, raó per la qual imparteixen ensenyança a estudiants amb especials dificultats per assolir els objectius generals a causa de les seves condicions socials i/o culturals. Des de l'Administració Educativa se'ls proporciona una dotació[136] superior de recursos humans així com una autorització per mantenir grups d'alumnes amb una ràtio inferior, per gaudir d'estratègies metodològiques i organitzatives adients a les necessitats que presentin. Per tal de poder-ho garantir podran adoptar les institucions de primària, si escau, les següents mesures (Departament d'Ensenyament, 1999b):

a) Mesures respecte al procés de transició de l'educació primària a l'educació secundària: crear una comissió de transició; elaborar el pla d'acollida de l'alumnat i de les seves famílies; i identificar les necessitats educatives de l'alumnat.

134 Seguint les actuacions específiques previstes per l'atenció a la diversitat (Departament d'Ensenyament, 1998) concretament els CAEP gaudiran d'una plantilla per sobre de l'estàndard que pot representar un augment de fins a cinc mestres i l'existència de grups classe, en alguns casos, inferiors a quinze alumnes. Per concretar més, els CAEP dels darrers cursos en educació primària han estat: 89 el curs 1997/1998 i 103 el 1998/1999.

135 Aquests centres estan situats en zones on hi ha aproximadament un 30% d'alumnat en risc i presenten un increment de plantilla. Pel que fa al nombre total de CAEP de secundària pel curs 1998/1999 és el de 13, conformat per 11 que hi havia el curs 1997/1998 i dos nous que s'hi van afegir. També cal esmentar l'existència de 10 centres d'atenció educativa preferent privats concertats.

136 Per exemple, en una entrevista recent a la directora del CAEP Magí Morera de Lleida, des que el centre pertany al grup de Centres d'Atenció Preferent, s'ha creat el servei de menjador, disposa d'un professor més i ha entrat a formar part d'un projecte Comènius II —anomenat «Odysseus 2000»—, que prioritza el treball sobre la identitat personal i la convivència social referida al camp de l'educació intercultural. Es va aprovar el 1998 (renovable cada any fins a un màxim de tres) i tenia prevista la producció de materials metodològics i educatius, utilitzant tant els enfocaments tradicionals com els d'educació a distància, desenvolupant vincles telemàtics entre totes les institucions i organitzacions que hi intervenen, per una fita comuna, millorar la qualitat educativa per a alumnat minoritari. Es pot veure una síntesi de l'avaluació dels dos primers anys del projecte a Notario i Llevot (1999).

b) Mesures de caràcter més general: flexibilització dels agrupaments (grups classe més baixos, agrupaments flexibles, desdoblaments, petits grups específics); modificació horària d'acord amb la diversitat existent; i organització dels docents en equips, entenent-se com un conjunt que imparteix docència a un grup d'alumnes afavorint el treball pedagògic basat en la globalització i la interdisciplinaritat.

c) Mesures curriculars: distribució i organització heterogènia[137] dels crèdits comuns; oferta equilibrada de crèdits variables[138] que permeti organitzar mesures d'atenció singular; atencions respecte al pla d'acció tutorial (pla d'acollida per als pares i alumnes, activitats diàries en sessions curtes, seguiment específic sobretot del primer cicle d'ESO, participació de tot el professorat, control de l'absentisme, coordinació i treball amb el psicopedagog[139] del centre).

d) Mesures per a la prevenció de conflictes i millora de la convivència al centre: creació d'una comissió de resolució de conflictes (amb actuacions des de la prevenció, la recerca d'estratègies i solucions educatives al foment de l'autoestima i reforç de les activitats exitoses); delimitació dels espais i dels seus responsables; guàrdies presencials dels docents espais comuns (passadissos, patis, etc.); puntualitat i ordre; autoregulació dels materials comuns; desenvolupament del sentiment de pertinença al centre; implicació i col·laboració amb les famílies.

e) Mesures en relació amb els serveis de suport externs: garantir que les estructures organitzatives facin efectiva l'actuació dels EAP (que, a la vegada, coordinaran les actuacions amb altres programes i serveis); creació d'una comissió d'atenció a la diversitat.

137 Com per exemple, diferents tipologies de crèdits (crèdits d'alfabetització, activitats de lectura i escriptura diària, alfabetització matemàtica), globalització del currículum (àrees refoses que integrin continguts de l'àmbit tecnològic, lingüístic, etc.), entre altres.

138 Algunes de les quals serien: crèdits de recolzament amb criteris globals, funcionals i significatius; d'anticipació de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals (especialment instrumental), d'altres d'ajuda per assolir els nivells de sociabilitat i maduració, disseny d'itineraris educatius en el segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria i atenció en petits grups a alumnes que segueixin adaptacions significatives del currículum.

139 Es considera opcional que la tutoria adopti la forma de crèdit comú amb activitats d'autoconeixement, dinàmica de grup, orientació, habilitats socials, etc.

Per als Centres d'Atenció Educativa Preferent de Secundària poden implementar les següents mesures (Departament d'Ensenyament, 1998a): flexibilitzar el currículum comú mitjançant estratègies organitzatives com desdoblaments, grups reduïts, etc.; impartir crèdits variables dissenyats específicament; realitzar una atenció en petit grup o individualitzada; adoptar més currículum per a un grup d'alumnes fusionant àrees afins per poder treballar de forma interdisciplinària continguts que facin referència als objectius generals establerts per a l'etapa, fet que haurà de permetre un treball més funcional i pràctic.

Crespo (1997) estudia un ampli ventall de mesures per als actuals Centres d'Atenció Educativa Preferent:

- Analitzar la formació del professorat que intervé en contextos d'àmplia diversitat cultural i promoure plans de formació específics.

- Proporcionar recursos i activitats per al coneixement i exercici dels drets de les minories respecte a l'escolarització dels seus fills.

- Oferir als pares i mares de minories recursos i serveis d'acompanyament en el procés de matriculació (material informatiu, mediadors, etc.).

- Desplegar programes de suport als alumnes d'incorporació tardana que incloguin primària i secundària, no segregadors respecte al grup classe, amb seguiment i continuïtat.

- Democratitzar l'accés a l'escolarització amb mesures com la creació de comissions per districtes (que puguin vetllar en els processos de preinscripció, matriculació i distribució equitativa dels alumnes d'incorporació tardana) i inclusió de representants municipals en les consells escolars dels col·legis concertats.

- Modificar el nom i la composició de l'actual Centre Educatiu Preferent englobant-ho en el model de Zona[140].

En síntesi, els CAEP han constituït una mesura més d'atendre als centres en zones especialment deprimides promovent l'augment de docents i recursos per atendre les necessitats específiques de l'alumnat.

> "Malgrat això, i fent referència als CAEP, a vegades aquesta denominació implica «etiquetar» un centre en el sentit dels prejudicis que operen entre la població autòctona i no ajuda a recuperar part de la matrícula perduda. Per això, cal pensar en formes de suport a aquests centres que, davant la població, els situï amb les mateixes condicions que els altres centres del territori sostinguts amb fons públic" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants, 1999: 29).

En definitiva, es proposa desenvolupar una política educativa que atengui dos fronts: per una banda, establir mesures preventives, perquè no augmentin les concentracions artificials i, per l'altra, qualificar els centres en perill per tal d'articular i garantir mesures de discriminació positiva sobre les quals hi hagi consens. Per eradicar el perill de guetització cal aconseguir incrementar les demandes, la qual cosa sols és viable si es proporciona un discurs que orienti les famílies en la seva tria en el sentit de combatre els prejudicis sobre la qualitat de l'educació. Això comporta qualificar aquests establiments establint mesures

140 Per obtenir la consideració de Centre d'Atenció Educativa Preferent a l'empara de l'apartat g, del capítol XI, de la Resolució 848/V del Parlament sobre política educativa es considera que cal iniciar actuacions experimentals en determinades zones sobre estratègies d'escolarització d'alumnes immigrants reconvertint els centres en zones educatives preferents (ZAEP) que respondrien: agrupació no superior a sis centres d'ensenyament obligatori (primària i secundària), molt propers espacialment (és a dir, d'un mateix poble o zona), que sempre inclourien un centre amb concentració considerable d'alumnat en risc així com d'altres públics i privats sense problemàtica; priorització, si escau, de les ZAEP d'àmbit municipal, de forma que en prenguessin part tots els centres de la localitat (en d'altres casos, també es podria fer per districtes o similars agrupacions); creació immediata de la ZAEP (encara que no es demani) quan una escola concreta entri en situació de risc, és a dir, prevegi una concentració superior al 15% d'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, de risc de marginació sociocultural; traspàs de les mesures compensadores i de discriminació positiva (recursos materials i humans) dels actuals Centres d'Atenció Preferents (comportant més tard la desaparició d'aquests darrers); priorització de l'atenció i l'ajuda per part dels Programes i Serveis Educatius del Departament; creació d'una Comissió Gestora (formada per docents, representants de les associacions de pares i mares i dels grups culturalment minoritaris conjuntament amb tècnics d'altres administracions) encarregada de la coordinació dels recursos; incentivació econòmica i professional dels educadors destinats; formació obligatòria específica per al personal, docent i no docent, per tal d'assolir una alta qualificació en horari lectiu, incloent supervisions d'equip i una anàlisi institucional —així com també la possibilitat de gaudir d'anys sabàtics per a recerca i formació—; constitució d'equips motivats, cohesionats i estables que realitzin projectes educatius i curriculars coherents; funcionament de les ZAEP com si es tractés d'un sol centre, de manera que el dret dels pares es manifestaria matriculant el seu fill en una ZAEP o una altra, i correspondria a la Comissió Gestora la decisió definitiva del centre, que oscil·laria en funció d'unes variables preestablertes (proximitat de domicili, presència de germans al centre, etc.); en excepcionals casos (quan no es pogués remeiar la situació existent) l'Administració podria procedir a la repartició de l'alumnat; en cas que la concentració d'alumnat no fos artificial i fos paral·lela a l'existent a la zona o localitat, es dotaria el centre d'acord amb

de discriminació positiva que els converteixin en motors de la innovació i renovació pedagògica amb capacitat d'atreure i conservar les matrícules.

Entre les mesures per a l'atenció a la diversitat[141] que faciliten la incorporació dels alumnes immigrants i gitanos (Hernández, 1999) s'estableixen les següents:

- Coordinació entre els centres de primària i de secundària d'una zona determinada a fi d'augmentar el coneixement de cadascun dels alumnes.

- Creació d'entorns i d'estratègies per adaptar els ensenyaments a l'alumnat amb diferents ritmes (crèdits variables, horari d'atenció a la diversitat) arribant en els casos més extrems a les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC)[142].

- Més horari d'atenció a la diversitat, és a dir, es dota els centres de tres hores de professorat per cada grup d'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) a fi de facilitar agrupaments flexibles o atencions individualitzades durant el temps dedicat a coneixements comuns o generals.

- La creació de les Unitats d'Adaptació Curricular (UAC) que impliquen una aportació afegida de recursos humans, per als alumnes de l'ESO amb un grau extrem de dificultats.

- Les Unitats d'Escolarització Externa (UEE)[143] com a recurs singular i totalment flexible que, de manera molt restringida, s'ha dissenyat com a alternativa als

els recursos i prerrogatives atorgats a les ZAEP; la finalitat primordial de les ZAEP hauria de ser la de prevenció de situacions marginals (a l'inrevés dels Centres d'Atenció Preferent que intentaven corregir-les).

141 La resolució esmentada anteriorment estableix que els centres vinculats han d'estar sostinguts amb fons públics (per tant, inclou els privats concertats) i impartir el cicle de parvulari i l'ensenyament obligatori (Bartlett, 1999).

142 Una UAC és una mesura d'increment de plantilla per a l'atenció educativa a la diversitat (Departament d'Ensenyament, 1998a). Es tracta d'una unitat organitzada, generalment, per dos professors que té per finalitat atendre —en grup— els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, ja sigui per raons motivacionals o de comportament. "Suelen atender a un máximo de quince alumnos en pequeños equipos de hasta ocho o diez. Es un recurso flexible, ya que tanto los objetivos como la metodología son tal como quiere el centro. Una parte del tiempo se dedica a áreas de conocimiento teórico y la otra a talleres prácticos: carpintería, plástica, electricidad, jardinería, etc." (Masó, 1999: 170). Pel curs 1998/1999 es van muntat aproximadament 161 UAC arreu de Catalunya, amb una implicació total de 2.425 alumnes i amb l'ajuda de 238 docents.

143 Una UEE és una mesura per atendre la diversitat en un conveni establert el curs 1997/1998 amb entitats sense ànim de lucre i ajuntaments per als adolescents amb risc, en situacions extremes d'inadaptació social al medi escolar per atendre'ls fora dels centres ordinaris durant un període de temps. Amb la finalitat que aquests alumnes puguin seguir una

problemes més greus d'escolarització i pretén, de manera compartida i coordinada amb el centre de secundària, respondre davant alumnes que es troben en situacions més delicades.

En segon lloc, en la resolució del 22 de desembre de 1998, es crea la Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades (especialment de les extracomunitàries) (Hernández, 1999) que té com a encàrrec primordial l'elaboració d'un estudi amb els següents objectius: analitzar la situació actual de l'alumnat, detectar els factors que influeixen en el seu èxit escolar, establir les directrius comunitàries, a partir del marc legislatiu existent[144] i per tal de proposar unes línies d'actuació adients.

De l'informe d'aquesta Comissió d'estudi (1999), en destacaríem la proposta d'un pla d'acollida per a la infància nouvinguda i les seves famílies, centrat en el període de matriculació, el suport específic a l'escolarització de nens i nenes estrangeres i el projecte Anselm Turmeda, dirigit, com ja hem avançat, a l'aprenentatge de la llengua catalana per a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu. Concretament es proposa:

- L'elaboració d'un pla d'acollida per a tot l'alumnat, esmerçant consideracions específiques per a l'alumnat immigrant, amb l'objectiu d'assolir la seva integració des d'un vessant coherent i garantidor de les ajudes necessàries per dur-lo a terme:

> "Els centres, escoles i instituts que, al llarg del curs, acullen nens i nenes estrangers han de tenir una comissió que dissenyi el pla d'acollida i vetlli per la seva aplicació. En alguns centres, ha estat la Comissió d'atenció a la diversitat qui ha fet aquesta tasca i l'experiència mostra que ha estat positiva. Per això,

adaptació de l'ESO, al mateix temps que segueixen un programa d'habilitats de readaptació el medi escolar (Departament d'Ensenyament, 1998a). Acostumen a tenir la forma d'aules taller per a escolars amb greus problemes d'adaptació a la institució escolar però no per als adolescents estrangers que acaben d'arribar a Catalunya: "És evident que les UEE no tenen aquesta funció i que la seva aplicació de manera indiscriminada és un motiu segregador i, probablement, d'exclusió i marginació. La seva reinvindicació i la seva aplicació per a aquella part de l'alumnat que és diferent i que s'adapta malament a un sistema inflexible, poc adaptat a la diversitat, respon a concepcions ideològiques que invoquen l'homogeneïtat de l'alumnat com a garantia de la qualitat de l'educació" (Comissió d'estudi per l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants, 1999: 11). A partir del curs 2000/2001 s'han anomenat Unitats d'Escolarització Compartida (UEC) com a mesura externa adreçada a l'alumnat, que, tot i les estratègies d'adaptació curricular, presenta necessitats educatives especials que no poden ser ateses al centre de secundària. Aquestes unitats es concreten per mitjà de convenis amb altres institucions, administracions i entitats sense ànim de lucre com a recurs extern i complementari a les activitats pròpies del centre docent. Concretament, a la Delegació de Lleida pel curs 2000/2001 es preveia donar escolarització a 64 alumnes (tot i que sols es van escolaritzar 53) i s'havien signat convenis amb les institucions CIJCA a Lleida i Cervera, ACSER a Balaguer, Cáritas Diocesana a la Seu d'Urgell i a la Granja Escola Les Obagues de Lleida. Per exemple, durant el curs 1997/1998 es van atendre 160 alumnes.

144 La legislació internacional, estatal i catalana referida a aquest àmbit.

> creiem que pot ser un bon instrument per aconseguir els objectius del pla d'acollida" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants, 1999: 20).

- Aquest pla ha de ser responsabilitat del centre (i no dels equips o serveis externs —EAP, PEC, SEDEC— que poden elaborar-lo i seguir-lo d'acord amb les seves competències[145]) i tenir en compte els recursos (humans, materials i organitzatius) de què es disposa per a la seva viabilitat.

- La importància de la tutoria individualitzada per a l'alumnat estranger, especialment el d'incorporació tardana, que també ha d'establir l'historial educatiu i mantenir el contacte amb el grup familiar. Un dels aspectes cabdals és el desenvolupament de l'autoestima, fer conscients els alumnes dels seus progressos, etc.

Aquestes adaptacions han d'emfasitzar els aprenentatges instrumentals (com ara el llenguatge, el càlcul matemàtic, etc.) per tal que ningú quedi exclòs del que es considera mínim i bàsic.

2.4.2. La formació dels professionals de l'educació en aquest camp.

Un dels aspectes claus per avançar cap a l'educació intercultural és la formació inicial i continuada del professorat que treballa i haurà de treballar quotidianament en situació de diversitat cultural. Així, en aquest apartat, comentarem algunes de les necessitats i de les respostes més actuals en el camp de la formació intercultural als docents, així com també la proposta de l'autoritat educativa, que va apostar per un programa de formadors.

Per Fernández Enguita (1996), el professorat es troba sovint que se li demana un sobreesforç al tenir alumnat procedent de minories marginades i no sempre estan disposats a fer-ho. Els claustres, en general, i els docents, en particular, dubten entre assumir unes funcions que no creuen que els corresponguin o desentendre's totalment de l'assumpte.

Sembla evident que en una situació semblant, per afrontar amb èxit els reptes que es planteja la diversitat cultural, cal tenir present la formació del professorat en l'àmbit multicultural i és que no consisteix tant en determinat contingut de coneixements i metodologies, sinó que s'hauria d'assolir una formació crítica i reflexiva que modifiqués els comportaments, les actituds, la percepció de la realitat, etc. (Jordán, 1999). Per això, és tan important treballar en la formació inicial, però tampoc n'hi ha prou de fer-ho amb una sèrie de continguts previs (relacionats amb la cultura, la llengua, els costums, la història, etc.), sinó que cal arribar a modificar els comportaments i les actituds interioritzades.

2.4.2.1. Les demandes dels docents.

Sovint el fenomen de la multiculturalitat genera actituds de desconcert i inquietud per part dels professionals que hi treballen, consideren que han de rebre un plus de formació que els capaciti per ensenyar als alumnes culturalment diferents (Jordán, 1998). Per això, des de multitud d'institucions i organismes s'han fet i s'estan fent cursets, jornades, seminaris, etc. sobre aquest tema, de vegades sense lligar-ho a la pràctica dels docents. Per tant, no hem de desbaratar esforços en reciclatges ineficaços i receptes inútils, cal oferir un servei de qualitat que emfasitzi la creativitat i reflexió dels docents adaptant-ho a les circumstàncies reals i quotidianes.

> "(...) els professors tenen raó quan insisteixen en el fet que molts cursos de formació en el camp intercultural són massa teòrics o poc realistes. Això és cert en moltes ofertes de formació d'estil tradicional, la qual cosa provoca una sensació d'insatisfacció o, el que és pitjor, una visió idíl·lica i impracticable de l'educació intercultural.
>
> Els experts anomenen aquesta reacció efecte vacuna, ja que produeix rebuig o desinterès envers altres propostes formatives valuoses en aquest camp o, un fet encara més greu, envers el desig i la possibilitat de posar en pràctica alguna vegada una educació de tipus intercultural a les seves escoles. Convé, doncs, pensar bé què s'ofereix al professorat que vol preparar-se en aquest camp" (Jordán, 1998: 112-113).

[145] Per exemple, els mestres del PEC han de participar en l'avaluació inicial per conèixer el nivell de competències dels alumnes, les semblances i diferències entre els sistemes educatius, etc.

Seguint Jordán (1998) es poden classificar quatre categories de necessitats que pateix aquest col·lectiu de docents:

1) Clarificació conceptual i compromís amb el repte intercultural. S'hauria de conèixer els principals termes no sols en l'aspecte teòric sinó el seu significat a l'aula.

2) Coneixement de les cultures minoritàries. No cal emfasitzar en un coneixement extensiu, sinó que cal tenir ben presents les del centre on es treballa, així com reflexionar sobre la identitat i cultura de Catalunya amb una formació crítica evitant els estereotips i els encapsulaments dels marcs generals.

3) Adquisició d'una competència pedagògica clau. Es tracta de provar estratègies, recursos, mètodes eficaços per treballar en contextos heterogenis culturalment.

4) Canvi actitudinal. Potser és considerat per gairebé tots els experts la peça rellevant i més difícil d'assolir en aquest enfocament psicopedagògic, tornant a socialitzar la mentalitat dels docents.

En un recent article sobre el professorat i el repte de la diversitat cultural, Jordán (1999) insisteix en la necessitat que hi ha de formació inicial i contínua, així com en les activitats a desenvolupar que s'esperen d'aquest agent educatiu al llindar del nou mil·lenni i que haurien de consolidar-se des d'una visió compromesa i reflexiva:

> "(...) por un lado, he querido destacar el enorme protagonismo que tiene el ser y el quehacer del profesor, aun en el caso de no estar suficientemente equipado con un gran número de técnicas para trabajar la interculturalidad en el aula; por otro lado, he intentado quitar dramatismo a la visión problemática del fenómeno multicultural escolar, particularmente a los ojos del profesorado. Ahora bien, todo lo dicho no impide llamar la atención sobre la necesidad de formar a los profesores en materia de educación intercultural, y de hacer esa preparación lo mejor posible, tomando nota de formas prometedoras y huyendo de modalidades ineficaces e incluso contraproducentes" (Jordán, 1999: 71).

És evident que hi ha altres veus que parlen en aquest sentit. Per exemple, des del Consell Escolar de Catalunya (1999) s'insisteix en la necessitat que es generalitzi una formació

bàsica en tot el professorat per la interculturalitat i la compensació de desigualtats. Però sent conscients d'aquesta necessitat, cal introduir-se en quina formació s'ha d'oferir, ja que l'existent no sempre és satisfactòria. Una de les qüestions a tenir ben presents a l'hora de referir-s'hi són les actituds que el mateix professorat té envers les minories ètniques. Les categories «immigrant estranger» o alumnes d'altres «minories ètniques» són rebutjades explícitament pels professors, que arriben a culpabilitzar instàncies externes de l'escola com a generadores d'aquest «problema» (Besalú, 1994). Aquest pedagog afirma que en entrevistes formals neguen que aquesta presència constitueixi un problema, però posteriorment s'observa que generen expectatives negatives en relació amb el rendiment acadèmic d'aquests alumnes, és a dir, que la jerarquització, conscient o inconscient, dels alumnes es realitza més per comparació amb l'alumne ideal per criteris de comportament o socials que per criteris racionals o acadèmics (en síntesi, es manté un doble discurs)[146]. El rebuig explícit del professorat no s'acostuma a manifestar de forma explícita i pública. Això sí, apareix entre les converses de passadís, en els claustres, etc. però no en les relacions habituals amb l'entorn (Jordán, 1998). Els professionals del Programa d'Educació Compensatòria representarien, en aquest context i per aquests professors, un relleu en aquesta càrrega (moltes vegades volen que s'enduguin els nens de l'aula ordinària, però el programa en l'actualitat s'hi nega i vol treballar amb el professorat i darrerament amb tot el grup classe, la qual cosa porta que quan hi ha intervenció a l'aula el professor tampoc pot optar per desaparèixer i tenir uns minuts de tranquil·litat). L'existència d'un reforç extern permet que es declini qualsevol responsabilitat del professorat ordinari, per exemple, es passa a considerar que els gitanos són tasca del professorat de compensatòria (de fet, se'ls menciona sovint com la mestra dels gitanos).

Jordán (1998) creu que un dels punts més importants pel que fa a l'educació intercultural és remodelar les actituds del professorat envers els alumnes diferents, per la qual cosa adverteix del perill de la percepció de l'alumne minoritari com a actitud igualitària que fa sospitar aquesta evitació de qualsevol mena de discriminació i visió estereotipada de l'alumnat. L'acceptació realista de les diferències és preferible a una afirmació artificial de pseudoigualtat, que comportaria pensar que, si fracassen, la culpa no és seva, sinó que és de la família, ja que no estan preparats ni motivats per a l'aprenentatge escolar. La

146 Aquest professorat és conscient de la manca de formació que té i que tenen els altres sobre educació intercultural, però sovint prioritza altres temes (idiomes, informàtica, etc.) en la seva formació.

percepció de l'alumne com a model ideal és una imatge mental construïda des de l'etnocentrisme. Com afirma l'autor, als professors psicològicament els interessa tant l'esforç i l'aprenentatge acadèmic com que la situació estigui controlada i sigui alhora gratificant. Aquesta és la causa de l'aparició del currículum ocult que ha de cursar qualsevol alumne que vulgui satisfer el seu rol d'educand (els alumnes han de saber escoltar, saber esperar el torn de paraula, seure bé, sortir en fila, etc.). El paper de les expectatives[147] docents, com a creences sobre la vàlua escolar dels alumnes, funcionen de forma semblant a com s'elaboren els estereotips, és a dir, posant etiquetes a fi de simplificar-ne el coneixement i, respecte a l'alumnat minoritari, són baixes (Jordán, 1998). Tot i això, hi ha determinats immigrants que generen un altre tipus d'expectatives. Per exemple, es constata que els mestres prefereixen els alumnes asiàtics, concretament els japonesos.

Per finalitzar aquest apartat cal afegir que davant la contínua demanda dels docents d'eines i materials per treballar en la línia de l'educació intercultural, sobretot d'aquells que tenen «el problema», des del Departament d'Ensenyament s'han editat i difòs una sèrie de materials didàctics[148] en tots els centres de Recursos Pedagògics de Catalunya així com dos diccionaris visuals[149] (català-àrab i català-xinès) que distribueixen els professionals del Programa d'Educació Compensatòria als centres que escolaritzen alumnat àrab o xinès.

2.4.2.2. Algunes respostes formatives.

S'han realitzat un nombre important de cursets, jornades, postgraus i, fins i tot, doctorats que formen part de l'àmplia oferta de formació als docents però poden comportar l'efecte contrari convertint-se en la moda de la dècada dels noranta (Jordán, 1998). Des dels

147 Entenent-les com unes actituds que, si estan ben canalitzades, es podrien convertir en un dels mecanismes psicopedagògics més aprofitables a l'hora de tractar amb alumnes minoritaris (Jordán, 1998).

148 Entre aquests materials podríem destacar: el document eix: «Educació Intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum» (Departament d'Ensenyament, 1996a), i una sèrie de crèdits variables d'educació secundària («Àfrica abans de la colonització»; «Qui són els àrabs?»; «Igualtat per viure, diversitat per conviure»; «Amèrica Llatina, avui i ahir»; «Redescobrir Amèrica Llatina»; «El dualisme a la Mediterrània: el món musulmà i el món cristià»; «Drets Humans i ciutadania»...) entre altres.

149 Aquests diccionaris són considerats una eina molt útil per a facilitar la comunicació amb l'alumnat que acaba d'arribar i no coneix les llengües oficials del país, tenint com a objectiu accelerar l'aprenentatge i el domini del català. Cada diccionari a més conté una part d'orientacions per al professorat sobre aspectes significatius de cada llengua. Des del Departament està previst seguir en la línia d'elaborar i editar més diccionaris en altres llengües (Castella, 2002).

moviments de renovació pedagògica, les entitats no governamentals, els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE), les facultats... s'ofereix un ventall d'opcions que van des del curs gratuït al que costa un mestratge, des d'un tema folklòric (taller de cuines del món), a altres que relacionen minories i conflictes (minories ètniques i resolució de conflictes), fins a arribar també a propostes homogeneïtzadores i generalistes (cultura gitana)[150]. "Cada vez más, la oferta educativa lleva consigo mejoras laborales, tanto económicas (sexenios) como de méritos corporativos (puntos para el concurso de traslados u otros)" (Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 1999: 32).

Per això, la demanda del professorat comporta, sovint, la carrera de mèrits més que no el desig de formació. Pocs són els centres que es plantegin com a claustre una formació encaminada a una anàlisi de la seva pràctica que impliqui una transformació educativa (Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 1999). Tanmateix, sembla evident que l'administració i els ICE de les universitats tenen una responsabilitat directa de desenvolupar una formació permanent adreçada a reconvertir professionalment el professorat per tal d'atendre la comprensivitat[151] de què gaudeix l'actual sistema educatiu. "L'aprenentatge cooperatiu, aprendre a viure junts... no forma part únicament del treball educatiu amb la infància i l'adolescència, sinó també de les actituds dels professionals de l'educació i, per tant, de la formació permanent" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants, 1999: 35).

Com formació específica del professorat que ha d'atendre col·lectius minoritaris trobem actuacions de l'Administració en dos àmbits, pel que fa als mestres de Compensatòria i a la resta del professorat (Departament d'Ensenyament, 1998c)[152]:

- Respecte a la formació específica als professionals de Compensatòria. Cada any, al llarg del curs escolar, es realitzen cursos de formació i/o assessorament, de

[150] Les activitats de formació permanent relatives a l'educació intercultural, realitzades en el marc del Pla de Formació Permanent, des de 1990 a 1994, van ser molt nombroses, distribuint-se de la següent forma: 42 els ICE de les Universitats; 115 els Programes i Serveis Educatius del Departament d'Ensenyament; i 10 les Escoles d'Estiu (Departament d'Ensenyament, 1995).

[151] "No s'ha d'oblidar que l'atenció a la diversitat ha de presidir la intervenció educativa perquè l'escola comprensiva sigui una realitat" (Departament d'Ensenyament, 1992: 15).

[152] A través de la WEP (www.xtec.es) del Programa d'Informàtica Educativa (PIE) es facilita informacions referides a l'escolarització d'alumnes immigrants, com també al Butlletí del Departament (BIEC), on es poden consultar mensualment les actuacions que es porten a terme.

caràcter voluntari, per actualitzar-los en les tasques que porten a terme (que giren al voltant de 30 hores);

- Tanmateix es realitzen cursos[153] de sensibilització, seminaris o assessorament als centres per als docents segons les demandes recollides per les delegacions. Simultàniament, es realitza un cicle de conferències i xerrades en col·laboració amb altres organismes[154] per reflexionar sobre la integració dels immigrants, així com conèixer el que s'està experimentant en altres països.

Després d'aquest retrat general, ens referirem en particular al «Programa per a la formació del professorat formador en el camp de l'educació intercultural». Per avançar en la direcció de l'educació intercultural (d'acord amb el que el Govern català havia aprovat al setembre de 1993 en el Pla Interdepartamental d'Immigració que preveia algunes actuacions del Departament en el camp de la formació de formadors per a la interculturalitat) calia realitzar una política general que potenciés la plena integració dels immigrants estrangers. D'altra banda, des de diversos departaments de l'Administració autònoma, s'havien d'atendre les necessitats específiques d'algunes minories ètniques, com era el cas del col·lectiu gitano.

> "A lo largo de los cursos 1993-94 a 1995-96 se harían públicas diversas orientaciones y resoluciones del Consejo de la Unión Europea sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y de la xenofobia. Alguna de esas resoluciones, como la del 11 de octubre de 1995, vendrían a corroborar nuestra línea de trabajo y dar al Programa un mayor relieve de interés institucional.

153 Per al curs 1998/1999, alguns formadors, que els anys anteriors van rebre formació en el Programa per a la formació de professorat formador en educació intercultural, porten a terme aquestes sessions a les zones on s'han detectat més nombre d'immigrants (Departament d'Ensenyament, 1998c): Mataró (Maresme), Girona (Gironès), Tarragona (Tarragonès), Lleida (Segrià), Barcelona (Ciutat Vella), l'Hospitalet (Barcelonès), Martorell (Baix Llobregat) i Terrassa (Vallès Occidental).

154 L'Institut Català de la Mediterrània (ICM) conjuntament amb el Departament d'Ensenyament durant el curs 1998/99 va projectar una sèrie d'activitats sobre educació intercultural intentant involucrar el màxim nombre de persones i actors socials (professors, administracions, pares i alumnes) per estudiar-ne els efectes i buscar possibles camins d'acció conjunts (Departament d'Ensenyament, 1998b): un simposi internacional sobre «els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània»; un curs concebut de manera interactiva com un taller amb la col·laboració del Centre Cultural Ibn Batuta i representants de les comunitats magribines de Terrassa i Vic, «Magribins a l'escola», que volia analitzar la situació i les principals inquietuds dels estudiants magribins a les escoles catalanes, així com el seu sistema d'ensenyament; «Dones i migracions al Mediterrani occidental», que pretenia aportar elements d'informació des de la doble perspectiva de les conseqüències a la societat d'origen (Magrib) i la situació a la societat receptora (Estat espanyol, Itàlia i França), fent una especial menció al cas català; «Estratègies d'educació intercultural a Europa», que realitzava una anàlisi comparativa entre les principals problemàtiques viscudes per les segones generacions immigrades a les escoles europees, les diferents polítiques des del marc legal i institucional tant en l'àmbit nacional com descentralitzat amb representants de diferents organismes públics i internacionals. A més, posteriorment s'ha creat un grup de reflexió sobre la interculturalitat i han realitzat sessions específiques sobre la nova Llei d'Estrangeria.

> A principios de 1994 disponíamos, también, de una investigación[155], encargada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa a la Universidad Autónoma y dirigida por Jaume Sarramona, que incluía un análisis de la situación y un mapa de la realidad intercultural en Cataluña realizado en base a datos del mismo Departamento y de otras fuentes oficiales" (Carrasco Calvo, 1999: 29).

Durant el curs 1993/1994 es va endegar la primera fase del Pla de Formació Permanent de Professorat del Departament d'Ensenyament, era, doncs, el moment d'introduir nous programes de formació, ja que la implantació anticipada de la reforma educativa a Catalunya exigia una preparació prèvia als nous desafiaments. D'aquesta manera van començar diferents programes[156] de formació al qual s'afegia un ambiciós projecte sobre formació de formadors en educació intercultural.

El Departament d'Ensenyament, per mitjà de la Subdirecció General de Formació Permanent, va desenvolupar des de l'octubre del curs 1994/1995 i fins al juliol del curs 1996/1997 el «Programa per a la formació de professorat formador en el camp de l'educació intercultural». L'elaboració i la direcció tècnica del programa va ser encarregada directament a Teresa San Román[157], que conjuntament amb un equip interdisciplinari (format per dotze persones i sis col·laboradors procedents d'antropologia, pedagogia, sociologia, entre altres disciplines) el van dissenyar i posteriorment implementar. Es pretenia introduir teoria i pràctica observant uns objectius prioritaris (San Román, 2001): formar formadors per tal d'arribar a assolir un nucli de professionals especialitzats en educació pluricultural per formar docents; adaptar les escoles i les ensenyances a la realitat de la convivència intercultural de Catalunya; capacitar el professorat perquè promogui en les escoles un disseny pluricultural basat en el respecte a la diferència cultural, la defensa de la igualtat de drets i l'acord com a mitjà per resoldre el conflicte; crear un nucli de reflexió teoricoactiva sobre el tema; i elaborar uns materials que ajudin en l'aplicació de l'acció i reflexió educativa.

155 Es tractava d'una recerca sobre les «necessitats i normativa d'una educació multicultural per a Catalunya» en col·laboració amb la Universitat Autònoma de Barcelona que tenia com a objectiu conèixer i quantificar la diversitat de cultures presents a les escoles així com les necessitats que requerien. Fruit d'això sorgia el marc global per guiar l'elaboració de currículums escolars, per orientar la formació i l'activitat docent i per aportar suggeriments per a la producció de materials didàctics (Benestar Social, 1994).

156 Per als Caps d'estudis dels centres de Primària, per a la implantació de l'ESO, pels cicles formatius de la nova FP, per als directors de centres públics, que s'afegiria als cursos per a l'acreditació de les tasques de gestió i de direcció.

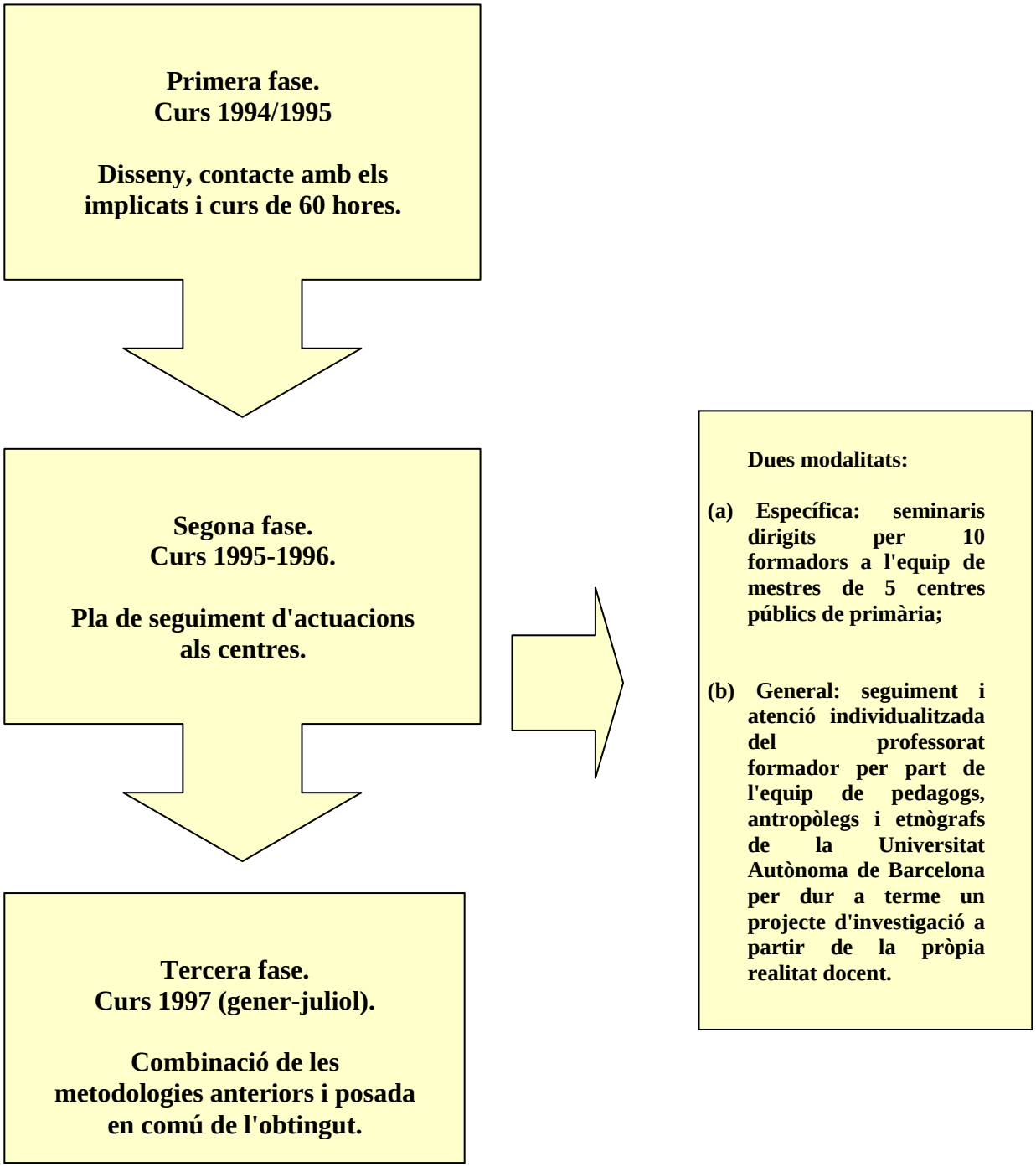
157 Catedràtica d'Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

El programa va implicar quaranta-cinc[158] professionals seleccionats de tot Catalunya que actuaven des de diferents nivells educatius (docents d'educació infantil, mestres de compensatòria, professors dels Instituts de Ciències de l'Educació i algunes persones del SEDEC), tots ells amb responsabilitats formatives que s'inclourien en el camp de l'educació intercultural.

Es va desenvolupar en tres fases que, passem a sintetitzar en una taula (per a més informació es pot consultar Carrasco Pons, Soto i Tovías, 1997; San Román, 2001):

158 En principi eren quaranta-set.

ESQUEMA 2 Fases del «Programa per a la formació de Professorat formador en el camp de l'educació intercultural».



Per fer-ne una valoració, utilitzarem les paraules de l'equip coordinador d'aquest pla:

> "La complejidad del programa global y la falta de precedentes en trabajo pluridisciplinar aplicado a la formación-acción, que debía aplicarse además a realidades escolares concretas, han hecho que se debiera resolver cotidianamente la tensión existente entre las miradas disciplinares. Conseguir entender las distintas perspectivas y sus puntos de encuentro han significado crear, con la práctica, un conocimiento compartido, nuevo y sugerente, fruto de un esfuerzo considerable y del pleno convencimiento de que valía la pena. Por lo menos, ha otorgado entre las certezas un lugar a la duda, y entre la realidad una posibilidad al deseo" (Soto i Tovías, 1997a: 73).

També les reflexions de la directora ens han de permetre relacionar el pretès, l'aconseguit i l'esperat a partir d'aquell moment:

> "La formación exige algo más que un curso de muchas horas. Éste es en realidad el lugar de la disección y desestructuración del discurso y tiene necesariamente que concluir con un apoyo discursivo nuevo que sustente la esperanza y abra nuevos caminos (...) Un programa de formación que se intenta global y solidario tiene como primer riesgo la confusión de roles, posteriormente, la irrealidad de la autoimagen y, por último, la esclerotización. Respecto a la primera, el riesgo está en que el formador se anime a comportarse como investigador, que piense que el proceso crítico y experimental vivido es suficiente para dar por sentado el conocimiento, esto es, que vulnere la atención a su investigación ante la perspectiva de tener un grupo de formadores y maestros motivados que le traigan los datos a su archivo, como si los datos fueran neutros, fueran cosas, fueran siempre los mismos los tome quien los tome y los seleccione y traslade al contexto del conocimiento uno u otro" (San Román, 1999: 2).

Un cop finalitzat el programa la funció d'aquests professionals era formar el professorat dels centres perquè treballessin en la línia de l'educació intercultural[159]. Tanmateix el temps transcorregut encara no és suficient per fer-ne una valoració completa. Certament, l'equip de professorat formador ha realitzat cursos de sensibilització en les relacions

[159] Això sí han reelaborat i publicat en un CD-rom un fitxer de recursos en educació intercultural que ha estat distribuït amb una revista d'important tiratge. A més, com s'ha esmentat, a la Universitat Autònoma de Barcelona s'ha publicat gran part la informació i materials recollits de tot el procés (vegeu San Román, 2001).

interculturals[160] al professorat de totes les delegacions territorials organitzats per la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, però les actuacions en aquest sentit encara són puntuals. A tall d'exemple, cal assenyalar que enguany, en la línia de totes les actuacions de la Subdirecció, en què un cop expandit el programa innovador es cedeix a la generalització de la formació als ICE en el marc dels Plans de Formació de Zona, s'han planificat 43 activitats en educació intercultural que han representat una oferta de 1.239 places i una durada de 1.033 hores; d'altra banda, el Servei d'Ensenyament del Català ha organitzat 21 activitats adreçades al professorat d'incorporació tardana, en les quals s'han inscrit 430 docents que rebran 340 hores de formació (Castella, 2002). Paral·lelament i després d'analitzar les avaluacions dels cursos de sensibilització s'està dissenyant un nou programa d'aprofundiment de la formació realitzada.

160 Van començar el curs 1998/1999 ofertant-se a cada Delegació Territorial cursos (en total 11 de 15 hores cadascun) als llocs on hi havia més presència d'immigrants que tractaven superficialment el tema, segons gent entrevistada a Lleida, sobre les nocions següents: procés migratori i relacions interètniques, aproximació conceptual als termes propers a l'educació intercultural, l'escolarització de minories, presentació d'experiències i anàlisi i elaboració de materials; a partir del curs 2000/2001 s'han inclòs presentacions d'experiències i materials interculturals.

3. Quebec: una societat sovint comparada amb Catalunya.

3.1. Introducció.

El cas de Canadà[161], segons Aguado (1996), representa una situació a considerar pel fet que manté diferències amb altres models, com els dels Estats Units, Austràlia, etc. Es tracta d'un país de «recent» formació amb població multiracial i multicultural. Canadà, doncs, està format per una societat ètnica i culturalment heterogènia, fruit de la presència d'autòctons, més les onades migratòries rebudes durant segles. En aquesta direcció, al Canadà la filosofia dominant és que dins la nació coexisteixen dos grups (francesos i anglesos) que en són cofundadors, però més enllà d'aquest dualisme hi ha també d'altres grups culturals que preserven la seva pròpia identitat. D'ací les conegudes metàfores del mosaic, *patchwork*, etc. i que s'han traduït en polítiques educatives concretes d'àmbit nacional:

> "El Gobierno Federal —Departamento de la Secretaría de Estado para el Multiculturalismo y el Departamento de Asuntos Indios y del Norte— ha apoyado programas educativos específicos orientados a enseñar la lengua oficial (inglés o francés); preservar y mantener las culturas minoritarias; superar estereotipos y prejuicios referidos a los grupos minoritarios; educación antirracista y antixenofóbica; desarrollo del multiculturalismo en educación (nuevos materiales, intercambio de información, formación de profesores, investigación aplicada)" (Aguado, 1996: 77).

Aquestes polítiques nacionals, posteriorment, s'han concretat en cada província i amb caràcter local, on es concentren exitoses iniciatives en la planificació i aplicació de polítiques i programes específics d'educació multicultural (educació antiracista, per a la ciutadania, etc.) conjuntament amb el desenvolupament de la formació del professorat. Una d'aquestes províncies, el Quebec, sovint ha estat comparada amb la situació de Catalunya[162], fet que ens ha induït a conèixer la seva realitat, diversitat cultural i les actuacions empreses en el camp educatiu al respecte.

[161] L'Estat canadenc, tant per la seva política de multiculturalisme —dins d'un marc bilingüe— i el seu reconeixement del dret dels aborígens a l'autogovern, és un dels pocs països que ha reconegut oficialment la plurietnicitat i la multinacionalitat de la seva societat (Kymlicka, 1996).

[162] Pel fet de tenir una àmplia jurisdicció sobre temes crucials per a la supervivència de la llengua francesa, incloent el control sobre l'educació, la llengua, cultura i la política d'immigració.

El Canadà, des de la seva creació com a país, i també anteriorment, ha estat considerada una societat força harmònica de grups amb llengües, religions i cultures ben diferenciades. Tal com assenyala Kymlicka (1996), es tracta d'un país, a la vegada, multinacional[163] i multicultural[164]. Els indis van ser envaïts pels colons francesos i, posteriorment, els francesos conquerits pels anglesos. L'actual relació entre ambdós grups es considera una federació, i tant anglesos com francesos han acceptat els immigrants, als quals els han permès gaudir i mantenir la seva identitat ètnica.

Si pretenem retratar el grau de pluralisme existent al Canadà, Laczko (1996) ens ho facilita distingint cinc eixos[165] clarificadors:

- El primer es basa en el destí històric dels pobles nadius de Canadà en mans dels colonitzadors europeus i en el nombre que n'hi ha al Canadà (35.000 inuits[166], 368.000 indis amb estatus reconegut, entre 98.000 i 461.000 metis, a més a més d'aproximadament 1.000.000 amb algun tipus d'ascendència nativa). Tots plegats constitueixen un 1,5% de la població canadenca.

- El segon és el dualisme lingüístic, francès-anglès, com el principal element de desenvolupament històric[167]: els francòfons constitueixen la majoria a Quebec (un 83%), mentre que els anglòfons ho representen a la resta de Canadà.

- El tercer és el sistema federal canadenc, que és relativament descentralitzat, on els governs provincials tenen un ampli conjunt de poders. En les relacions entre les províncies i el govern federal, Quebec es considera a si mateix i per altres el detentor d'un paper rellevant en la representació dels interessos de la col·lectivitat francòfona. La creixent tendència produïda al Quebec cap a la

163 Com a conseqüència de la colonització, la conquesta o la confederació de les comunitats nacionals.

164 Com a resultat d'una forta immigració.

165 Per oposar-ho al pluralisme dels Estats Units (Laczko, 1996)

166 Aquest és el seu veritable nom, el que ells utilitzen. La seva traducció literal és «els homes» (Secrétariat des Affaires Autochtones, 1997). Als inuits mai els ha agradat que els anomenessin esquimals, terme que significa «el que menja carn crua».

167 El component francoparlant va constituir la majoria de la societat durant les dècades posteriors al Tractat de París de 1763, pel qual la Nova França va passar a pertànyer al govern britànic. L'arribada de colons britànics i americans a partir

definició com una societat diferent de francoparlants, amb un govern que no vol reduir-se a l'estatus de ser una província més: l'Acord de Meech Lake que reconeixia el Quebec com una societat diferent en el si del Canadà va fracassar finalment al 1990 per l'oposició de dues petites províncies.

- Com a quart punt primordial s'ha de considerar l'allau[168] d'immigrants que han arribat al Canadà o l'han abandonat. Una de les conseqüències de la immigració ha estat el debilitament de la uniformitat de pertinença a un grup lingüístic i origen ètnic.

- Finalment, el cinquè pilar és la religió. Al començament del període posterior a la reconquesta, l'idioma, l'origen ètnic i la religió estaven completament interrelacionats: gairebé tots els francoparlants eren catòlics d'origen francès i quasi tots els angloparlants eren protestants de les illes britàniques. La immigració ha anat debilitant aquesta correlació.

Les polítiques multiculturalistes han anat tractant d'acomodar les diferències culturals derivades de l'existència de minories nacionals i de cultures d'immigració. A les reivindicacions dels pobles nadius «aborígens» (és a dir, els inuits i els pobles amerindis) s'ha afegit el debat sobre els drets diferencials dels anglòfons i francòfons particularment amb les reivindicacions d'autogovern i secessió de la província de Quebec, conjuntament amb les particularitats dels grups immigrats (Malgesini i Giménez, 1997).

El model de Canadà (Mc Lellan i Richmond, 1994) de multiculturalisme, com a unitat en la diversitat, es pot veure com un intent d'estructurar la identitat col·lectiva o el coneixement nacional per mitjà de la mediació entre una multiplicitat d'identitats ètniques i religioses i un singular universalisme d'orientació federal. La política oficial de Canadà ha reemplaçat una font nacional de valors dominants atorgant protecció a tots els grups culturals sense distinció per origen i buscant la igualtat d'oportunitats per a tots. La competició multicultural posa l'èmfasi sobre la conservació de les diferències, creant

de 1800 va incrementar el nombre d'angloparlants fins que van arribar a ser una escassa majoria numèrica abans de la Confederació de 1867 (Laczko, 1996).

168 Aquest fet ha portat Porter (1965) a comparar Canadà amb una «estació ferroviària demogràfica».

dificultats en la definició de normes d'igualtat ètnica ja que les finalitats i aspiracions dels grups diferents no segueixen el model lliberal, el seu interès es centra en els drets col·lectius més que en els individuals i en l'universalisme més que en el particularisme.

A Canadà, la identitat s'ha expressat, sovint, per mitjà de la llengua, la religió i la «raça» —que és visible—, indicadors que representen una tradició cultural molt particular. El reconeixement oficial d'una col·lectivitat ètnica o nacional depèn de tenir una cultura «autèntica», entenent-la com fortament arrelada a una llarga tradició sociohistòrica. El multiculturalisme en aquest país ha d'entendre's dins d'un marc d'interacció, contínuament en procés, entre dos forces: unes que promocionen el centralisme i d'altres que afirmen l'autonomia local. Un anterior primer ministre del Quebec, René Levesque, va definir el multiculturalisme com «una evasiva al problema del Quebec», per donar a entendre que la societat era pluriètnica i per això no s'havien de preocupar per l'estatus que tingués Quebec (Kymlicka, 1996). Si volem aprofundir més, cal dir que la identitat nacional canadenca està fonamentada en l'especificitat del model multicultural, contrària al *melting-pot* existent —en aquell moment al país veí— als Estats Units[169] (Mc Andrew, 1996a), que tenia com a nucli la idea que la cultura nacional o la identitat cultural d'un determinat país o entitat havia de configurar-se a partir de les contribucions de tots els sectors incorporats o representats en aquell (Malgesini i Giménez, 1997). La igualtat de totes les cultures a Canadà i el reconeixement del paper que juguen les comunitats es presenta com un valor que el converteixen en un model de tolerància i garantidor de la igualtat d'oportunitats i desenvolupament d'un sentiment d'inclusió i de pertinença a la societat. Però aquesta òptica, segons Mc Andrew (1996b), no és del tot compartida i acceptada per les elits quebequeses, per a les quals el model de Canadà és un contramodel respecte al qual cal definir-se. Aquesta distància és observable en el fet que, després de vint-i-cinc anys, en el discurs nacionalista les diferències entre els dos models d'integració dels immigrants i les relacions interètniques són encara un tema molt candent. Aquest discurs nacionalista es defineix en contra de la guetització, del relativisme cultural i dels conflictes atribuïts a l'aproximació federal i, en canvi, emfasitza el respecte als valors

169 El cas de les polítiques multiculturals dels Estats Units estan marcades pels intents previs *d'anglo-conformity* i *melting pot* així com també pel desenvolupament d'una política interna d'assolir una identitat cívica i patriòtica nacional. També cal ressaltar que, a diferència de Canadà, no existeix cap possibilitat de secessió —encara que s'han donat propostes poc viables de concentració en un Estat propi de les comunitats afroamericanes. Vegeu, entre altres, Lacorne (1997).

democràtics, compartir les mateixes institucions i la promoció d'una cultura pública comuna (Mc Andrew, 1995a; 1996b). Segons l'experta quebequesa existeix la tendència a exposar el model normatiu del Quebec en les derivacions marginals d'un multiculturalisme exòtic en la seva versió, més reduïda i gairebé folklòrica, de les aportacions de les minories.

Més enllà d'aquesta visió que enfronta un Canadà anglès multiculturalista i relativista sobre el pla cultural a un Quebec interculturalista i preocupat per la integració i l'autèntica ciutadania multicultural, es poden observar a les províncies canadenques diferències en el moment que ens referim a la gestió del pluralisme cultural: en concret en educació les polítiques federals no tenen incidència directa al no disposar de jurisdicció sobre aquesta matèria, fet que esdevé un dels motius pels quals s'observen importants variacions[170] regionals (Mc Andrew, 1995a). Però malgrat això, s'entreveu una semblança més important del que les retòriques normatives fan presagiar: s'observa un predomini d'un posicionament crític on es reconeix el valor de la diferència com un mitjà per afavorir la participació en igualtat de condicions i el desenvolupament d'un sentiment de pertinença de tots els alumnes a la vida escolar, això sí, limitat pels principis d'organització que permeten el manteniment de l'expressió plural[171] en el que respecta als drets de la persona.

[170] Per exemple (Mc Andrew, 1996b) a Ontàrio i la Colúmbia Britànica, ambdues amb un elevat nombre d'immigrants, prioritzen una perspectiva antiracista heterocentrista basada a cercar la igualtat d'oportunitats, l'examen crític del currículum escolar i la participació en la comunitat. Per altra banda, Nova Escòcia, on resideix una població «negra» exclosa des de fa molt temps, emfasitza la perspectiva antiracista amb una línia bàsicament paternalista i compensatòria. En canvi, en el referent a Alberta aquesta província ha adoptat un discurs multicultural més tradicional.

[171] S'observa, per exemple, multitud de pràctiques en el referent a qüestions com les normes de vestimenta, festes religioses, narració de contes i els programes pedagògics.

3.2. Immigració i educació intercultural al Quebec.

Començarem descrivint el Quebec com la més gran de les deu províncies canadenques amb una superfície que gira al voltant d'aproximadament 1.394.587 km2 (Ministère de l'Éducation, 1994). La capital és la ciutat de Quebec i està organitzat en 19 regions. Poblat per aproximadament uns 7.300.000 habitants, coexisteixen dues grans comunitats lingüístiques, la de parla francesa, que constitueix el 81 per 100 de la població total, i la de parla anglesa el 9%. L'idioma oficial de Quebec és el francès, encara que la majoria dels serveis, incloent l'ensenyança des de l'educació infantil a la universitat, s'ofereixen en anglès per a la població de parla anglesa. Per altra banda, la minoria que té l'anglès com a llengua materna està concentrada a la regió de Mont-real i a Estrie. Els quebequesos l'idioma dels quals no és el francès ni l'anglès constitueixen el 6% de la població i viuen principalment a la regió de Mont-real. Per últim, cal constatar que el 4% dels quebequesos tenen més d'un idioma matern (Ministère de l'Éducation, 1994).

Per completar aquesta breu descripció del Quebec cal recordar la seva situació de relativa dependència d'un Estat més ampli. Des del 1867, Quebec forma part de Canadà, és a dir, de l'Estat federal. Les competències estan repartides entre els dos nivells de govern tot i que algunes són exclusives de la província, així, per exemple, les qüestions relatives a l'educació són de competència provincial. Per això, existeixen deu sistemes educatius sota la jurisdicció dels respectius ministeris provincials. El govern federal té jurisdicció en l'educació dels indis i dels inuits.

Per aprofundir en el que significa la diversitat cultural al Quebec (diferent de Catalunya) utilitzarem primer el text de Barrete, Gaudet i Lemay (1993), el qual a més a més de confirmar els canvis profunds en la composició ètnica, exposa que l'any 1991 d'acord amb les dades de l'empadronament al Canadà, presenten que 4.342.890 persones havien nascut fora de les seves fronteres, és a dir, el 16,1% de la població. Aquesta proporció no és idèntica en totes les províncies ja que per exemple representa el 22,3% a Colúmbia Britànica i sols el 15,1% a Alberta. Quant al Quebec, en aquestes dates hi residien 591.210 persones nascudes en l'estranger, un 7% de la població total. És a Ontàrio on s'estableix el major nombre d'immigrants admesos al Canadà, representant més de la meitat, en concret,

el 55%. Segons les dades de *Statistics Canada* el juliol de 2001 la població del Canadà era de 31.081.900 habitants (www.statcan.ca) —i l'evolució no sempre ha estat positiva[172]. Per la seva part el Quebec incrementa població[173] pel creixement dels immigrants internacionals (també seria el cas d'Ontàrio i de la Colúmbia Britànica).

La situació econòmica i les ideologies polítiques de cada període marquen els criteris de selecció i van configurant el panorama actual de la immigració al Canadà i, en concret, al Quebec. Com afirma Micheline Labelle (1988), la política canadenca d'immigració ha evolucionat després de la Segona Guerra Mundial en funció del desenvolupament econòmic, dels fluxos de migracions internacionals, de les relacions internacionals i de les peticions de caràcter cooperador i humanitari. Una de les característiques més remarcables de la política seguida és la utilització de la noció de capacitat d'absorció[174] en el pla econòmic i sociocultural.

Però no només les diferents onades migratòries aporten diversitat, con hem dit al referir-nos al conjunt del Canadà, cal tenir també presents els col·lectius que habiten el Quebec que són considerats els autèntics autòctons[175]: els amerindis (indis inscrits i no inscrits) i els inuits, que són els descendents dels primers pobladors d'aquestes terres[176], que també van arribar per emigració però fa milers d'anys (Secrétariat des Affaires Autochtones, 1997). Per gaudir d'aquest reconeixement estan condicionats a inscriure's, i això els permet obtenir els drets però també complir els deures que emanen d'aquesta condició (per ampliar es pot consultar Laczko, 1996).

172 La disminució s'atribueix a la reducció de la natalitat i també al menor nombre d'immigrants internacionals instal·lats al Canadà.

173 Entre gener i març de 1998 el 23,1% dels immigrants del Canadà van escollir aquesta província com a lloc de residència.

174 Aquesta noció, que va ser el fil conductor de la llei sobre immigració de 1952 i dels reglaments anteriors i posteriors, va ser presentada per primera vegada en un discurs del primer ministre de Canadà, William Mackenzie King, al maig de 1947 (Garreta, 2000a).

175 Els autòctons constitueixen diversos grups lingüístics així com també s'estima la presència de pobles heterogenis dins una mateixa categoria, per exemple, el mateix terme «indi» és una ficció legal, darrere la qual existeixen nombroses nacions diferents, amb les seves tradicions i identitats comunitàries particulars (Kymlicka, 1996).

176 Els inuits, que viuen al nord del Canadà, volien subdividir els territoris del nord-oest en dos, per ser majoria en la meitat oriental, territori que s'anomena Nunavut. Aquesta delimitació —recentment aprovada pel govern federal— atorga el dret a l'autogovernació (Kymlicka, 1996). En canvi, per a altres pobles indígenes l'autogovern ha estat vinculat en gran mesura al sistema de terres reservades (conegut com reserves per les bandes índies). El govern federal ha transferit importants competències als consells de les bandes que governen cada reserva, augmentant el seu control sobre

La població autòctona de Quebec, com hem avançat, està formada bàsicament per dos grups: els amerindis i els inuits (representen un nombre total aproximat de 72.430 autòctons). Els primers, els amerindis, estan concentrats en diverses nacions: Abénaquis (1.869 persones), Algonquins (7.838), Attikameks (4.835), Cris (12.475), Hurons —Wendast (2.770), Malécites (553), Micmacs (4.326), Mohawks (14.638), Montagnais (13.615), Naskapis (698), d'altres inscrits (188) però no associats a una nació, que formen un nombre total de 63.805 de la població ameríndia. En canvi, els segons, els inuits, no estan adscrits a cap nació i representen al voltant de 8.625 persones (Secrétariat aux Affaires Autochtones, 1997).

A excepció dels cris, els inuits i els naskapis, que han signat acords particulars amb els governs de Quebec i de Canadà, l'educació dels joves autòctons del Quebec és de competència federal, tal com ho estipula la *Loi sur les indes* (Secrétariat aux Affaires Autochtones, 1997): els estudiants autòctons de nivell primari freqüenten habitualment l'escola de la seva comunitat, la majoria d'aquestes també oferten el nivell secundari. Des de l'any 1972 la Fraternitat dels Indis de Canadà va publicar una declaració de principis (*la maîtrisse indienne de l'éducation indienne*) en què es reclamava, entre altres coses, un canvi en l'ensenyança als amerindis i un sistema d'educació més adaptat a la seva filosofia i als seus valors. "La Fraternité demandait que les conseils de bande soient partiellement ou pleinement responsables de l'enseignement donné dans les réserves, l'objectif à atteindre à long terme étant l'autonomie complète, semblable à celle d'un conseil scolaire provincial" (Sécretariat aux Affaires Autochtones, 1997: 12). Així l'any 1978 una primera comunitat decidia ser responsable de l'educació, i després s'ha anat estenent: "Aujourd'hui, à une exception près, les communautés ont l'entière responsabilité de l'administration de leur école ainsi que de l'enseignement, et elles prennent elles-mêmes les ententes nécessaires avec les commissions scolaires" (Sécretariat aux Affaires Autochtones, 1997: 12). Pel que fa als de secundària freqüenten els centres quebequesos i les despeses són assumides pel govern de Quebec; els diferents *cégeps* han anat desenvolupant estructures d'acollida i programes adaptats a les necessitats dels autòctons. En l'àmbit *collegial* i universitari prefereixen obtenir l'ajuda econòmica individual per a les despeses d'escolaritat, de transport i allotjament.

la sanitat, l'educació, el dret familiar, la policia, la justícia criminal i l'aprofitament de recursos, tot i que han de coordinar el seu autogovern amb els organismes estatals i provincials.

En canvi, pels inuits i els cris, conforme a la Convenció de la Baie-James i del Nord quebequès, van ser creades les comissions: la crie i la kativik, que tenen la responsabilitat de l'ensenyament primari, secundari i de l'educació d'adults. Pels naskapis, la Convenció del Nord quebequès ha previst també la creació d'un comitè d'educació. Pels cris, els inuits i els naskapis el finançament de l'educació està repartit pel govern federal i el provincial.

Respecte a la llengua cal afegir que de les onze nacions autòctones de Quebec, vuit han conservat la seva llengua materna. L'actual moviment autòcton d'identificació cultural ha engendrat un nou dinamisme en el domini de la llengua: "(...) plusieurs nations se sont dotées d'organismes culturels structurés ayant comme mandat la sauvegarde et la promotion de la langue" (Secrétariat aux Affaires Autochtones, 1997: 15).

Tot i la importància dels anomenats autòctons i les intervencions adreçades a aquests, com es podrà veure a continuació, una part considerable de la legislació general i educativa s'adreça a la integració dels diferents contingents d'immigrants. És en aquest context que sorgeix l'experiència de la mediació que ens ha interessat.

3.3. El procés d'integració social i escolar de les «comunitats culturals».

Al Quebec, la llei sobre immigració de 1952 reemplaça l'anterior llei de 1910 insistint més en la noció de capacitat d'absorció tant en el pla econòmic com cultural. Aquesta llei atorga al ministre poders a la seva discreció per controlar l'entrada d'immigrants en funció dels següents criteris (Labelle, 1988):

1) Nacionalitat, ciutadania, grup ètnic[177], professió, classe i àrea o origen geogràfic;
2) Hàbits particulars, costums, maneres de vida i model de tinença de la propietat;

[177]Segons el text de Micheline Labelle (1988) l'ordre de preferència ètnic, tenint en compte els posteriors reglaments apareguts fins al 1956, és el següent: primer, immigrants procedents de França, d'Anglaterra, d'Irlanda, dels Estats Units i dels dominis blancs de la Commonwealth (Austràlia, Àfrica del Sud i Nova Zelanda); segon, altres països de l'Europa de l'Oest; tercer, països de l'Europa de l'Est, Egipte, Israel, Líban, Turquia, països d'Amèrica Central i Amèrica del Sud; i en quart lloc, els procedents d'Àsia.

3) Inaptitud per adaptar-se al clima, a les condicions econòmiques, industrials, educatives, etc.;
4) Inaptitud a assumir deures i responsabilitats de tot ciutadà canadenc després d'una estada de temps raonable.

Respecte a la continuïtat del fet diferencial *québécois* es constata que la immigració no sempre ha afavorit la situació lingüística del francès, per aquest motiu un dels interessos és relacionar estretament aquests dos factors. En aquesta direcció es va pretendre i es pretén intensificar els serveis d'aprenentatge del francès, la promoció de l'ús d'aquesta llengua i l'obertura dels francòfons als procedents de diferents orígens. Aquesta orientació política afirma no excloure el reconeixement que la immigració seguirà donant vitalitat a la comunitat anglòfona, però el govern procurarà que els angloparlants tinguin accés als serveis d'aprenentatge del francès i es sensibilitzen que es tracta de la llengua comuna en la vida pública. Diferents governs, posteriors a la Revolució Tranquil·la dels anys seixanta[178], han tingut com a principi complir aquest objectiu amb la intenció que tots els residents puguin comunicar-se entre ells i participar del desenvolupament de la societat. Tot i això, s'insisteix que no ha de confondre's amb una assimilació lingüística ja que es reconeix el dret a comunicar-se amb la llengua que es vulgui en privat —com veurem, es potencia el desenvolupament de les llengües d'origen com un factor d'èxit econòmic, social i cultural pel conjunt de la societat.

La immigració, en els documents editats per l'administració del Quebec, suposa intercanvis de població, idees, experiències, etc. que contribueixen al dinamisme i evolució de la societat d'acollida. Considerant que els nouvinguts al Quebec han contribuït a l'enriquiment amb la seva cultura i les seves institucions, a donar-la a conèixer a l'estranger, a sensibilitzar de les diferents situacions que es viuen..., i destacant aquests i altres aspectes positius, els dirigents tampoc subestimen les dificultats de convivència que aquestes situacions comporten, ja que estan convençuts que es tracta de problemes amb solució. Per assolir aquesta harmonització i interacció el govern considera essencial recordar els principis entorn dels quals tots els ciutadans, de tots els orígens, han de construir junts Quebec. Alhora, al tractar-se d'una societat democràtica on la participació i

[178]Durant els anys seixanta es dóna un gir polític i cultural al Quebec que comportarà el naixement d'un nacionalisme

la contribució de tots és necessària i afavorida, el contracte social democràtic implica la plena contribució i la participació dels immigrants a la vida nacional. El seu grau de participació significarà doncs el grau d'integració que han aconseguit. Però això no resulta massa fàcil, la societat d'acollida haurà d'atendre doncs els nouvinguts i animar-los perquè s'esforcin a incorporar-se gradualment a la vida econòmica, social, cultural i política. En aquesta línia, la societat majoritària facilita la sustentació socioeconòmica durant el primer temps d'inserció i dóna suport quan la persona o els seus descendents es troben amb barreres institucionals o socials que els comporten desigualtat en el mercat de treball, en l'habitatge o en diversos serveis tant públics com privats.

Es pot afirmar que es vol assolir una societat oberta a les diferents aportacions, sempre que sigui dins dels límits dels valors democràtics fonamentals, i en la qual existeixi intercanvi entre les diferents comunitats. La possibilitat d'elegir l'estil de vida, les opinions, els valors i la pertinença a grups d'interessos particulars constitueix una de les obtencions de l'esmentada Revolució Tranquil·la.

En el document, de reconeguda importància, *Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, la integració dels immigrants es defineix com un procés complex i dinàmic que repercuteix al conjunt de la societat d'acollida: "S´intégrer c´est devenir partie intégrante d´une collectivité. C´est pourquoi une politique d´intégration se définit toujours en fonction du modèle de relations qui prévaut entre les citoyens d´une société donnée" (Ministère des Communautés Culturelles et de l´Immigration du Québec, 1990: 44).

Els principals elements que caracteritzen el procés d'integració així definit fan referència a totes les dimensions de la vida col·lectiva (multidimensional), es tracta d'un compromís per ambdues parts (immigrant i societat d'acollida) i és un procés que es realitza a llarg termini i amb diferents ritmes. Com a fenomen multidimensional s'insisteix en la necessitat d'integrar-se a tots nivells (lingüístic, cultural, socioeconòmic, institucional i personal). Dins d'aquest ventall es concreta particularment la necessitat de l'aprenentatge de la llengua de la societat d'acollida, la familiarització amb els codis culturals, la

quebequès modern.

redefinició de la identitat de forma que es conciliïn els valors, la inserció socioeconòmica (que es considera condicionada per l'estructura de la societat d'acollida), la negociació amb les institucions existents que no sempre respondran a l'organització i funcionament del país d'origen, necessitat d'establir relacions interpersonals que trenquin les barreres culturals o racials, etc. A més a més, les anteriors s'interrelacionen de forma, per exemple, que la integració lingüística depèn en gran part de la inserció socioeconòmica, de la freqüentació de les institucions de la societat d'acollida i de la qualitat de les relacions interpersonals de l'immigrant i la seva família amb la societat majoritària. L'*Enoncé*, en funció de com es defineix la integració, orienta la seva acció cap al fet que el francès sigui la llengua comuna de la vida pública; tots els ciutadans, sigui quin sigui el seu origen, tenen el dret i el deure de participar i contribuir plenament a la vida econòmica, social, cultural i política; i existeix el compromís de construir junts un Quebec amb el qual tots s'identifiquin i a la vegada que aquest els reconegui com la part integrant i fonamental.

En segon lloc, es reconeix el compromís d'un ajustament per ambdues parts —això sí dins dels límits manifestats—però se li atorga un paper més important a l'immigrant. La societat d'acollida, per la seva obertura i respectant el seu compromís, ha de recolzar aquest procés: l'immigrant haurà de participar plenament en la comunitat i, a la vegada, aquesta ha de facilitar-li aquesta participació. En aquesta tessitura el govern assumeix el compromís d'afavorir que es pugui donar aquesta plena participació i desenvolupament de relacions interculturals; la selecció dels immigrants col·labora en aquest fita.

En tercer lloc, al considerar que existeixen ritmes diferents en el procés d'integració s'atribueix un paper molt important a l'individu en aquest procés. Que continuïn sent immigrants o ja ciutadans depèn dels diferents ritmes d'integració pels quals opten, com també per les circumstàncies que troben (obstacles laborals, culturals...). A més a més, la integració pot comportar, a la vegada, sistemes contradictoris, és a dir, realitzar-se més fàcilment en alguns dominis i en d'altres no tant, de forma que es pot estar integrat econòmicament però marginat socialment o conèixer perfectament el francès i tenir relacions d'amistat amb membres de la majoria francòfona però sofrir discriminació en el mercat de treball. Malgrat això, els redactors consideren que una primera adaptació a la vida quotidiana pot realitzar-se en pocs anys. En canvi, el domini de la llengua, la plena

participació social, cultural i política, el desenvolupament d'un sentiment de pertinença necessiten més temps, generalment sorgeix en la segona o tercera generació[179] (això no significa que s'hagi fracassat en el procés, senzillament, rau en el fet que el ritme és més lent). Però també es fa especial incís en el fet que la voluntat d'integració catalitza el procés i ho fa de forma més ràpida.

Per finalitzar amb aquesta anàlisi de l'*Enoncé*, sols cal mencionar que de tot l'anterior es desprenen una sèrie d'actuacions previstes que pretenen facilitar el procés d'integració dels immigrants i dels seus descendents: facilitar l'accés i la qualitat dels serveis d'aprenentatge de la llengua francesa (quant als adults acabats d'arribar i als membres de les diferents comunitats culturals així com als destinats a l'alumnat), desenvolupar l'ús habitual de la llengua francesa (millorar la posició del francès com la llengua dominant en la vida pública i també en l'àmbit laboral), afavorir la participació, assegurar l'acollida dels nous immigrants i recolzar el seu primer període d'inserció socioeconòmica[180], afavorir la regionalització de la immigració amb la idea de desenvolupar tot el territori, ajudar a la integració en el mercat de treball (privat i públic) i assegurar la igualtat d'oportunitats laborals i, en el referent a l'accés a l'habitatge, adaptar les institucions a la realitat plural (adaptant els serveis a les necessitats, intentant conciliar les diferents confessions amb el funcionament dels organismes, formació intercultural del personal i afavorint la participació i representació de les diferents comunitats culturals en els òrgans de decisió i els consultius), facilitar les relacions intercomunitàries, generar més coneixement i comprensió de la societat d'acollida, desenvolupar el reconeixement de la realitat plural (promoció d'actituds favorables a la diversitat ètnica, racial i cultural, augmentar la presència etnocultural en els diferents mitjans de comunicació i que els quebequesos valorin l'aportació de totes les cultures), mantenir l'aproximació amb la majoria francòfona i resoldre els conflictes i tensions existents, o que es generin, entre les diferents comunitats (lluitar contra les situacions d'aïllament i resoldre els malestars entre comunitats).

[179] Per aquest motiu la política d'integració va dirigida a diferents generacions.

[180] Les mesures previstes són: obrir els serveis d'acollida als aeroports de Mont-real, increment de serveis de reforç a la inserció socioeconòmica (millorar el diagnòstic de les necessitats, reducció del temps dedicat al reconeixement dels diplomes estrangers i desenvolupament de punts de col·locació per a immigrants), desenvolupament de serveis destinats a persones de negocis que els posin en contacte amb els interlocutors més interessants, ajudes a organismes dedicats a

Com es destaca en l'escrit publicat més recentment pel Citizenship and Immigration Canada (1997), en l'actualitat existeixen des del primer moment de l'arribada dels immigrants serveis perquè s'instal·lin i s'integrin. El Quebec, al seu territori, n'és responsable per l'acord firmat amb el govern federal. Els programes i els serveis són els mitjans que utilitzen per ajudar els nouvinguts durant els seus primers mesos d'estada. Els permeten ser autònoms i membres de la societat d'acollida tant ràpid com és possible. La idea també és que contribueixin a sensibilitzar els canadencs sobre el fenomen migratori i la integració. L'ajuda pot oferir-se a l'estranger a través de les oficines canadenques, els organismes internacionals (formació lingüística de base i orientació cultural), a l'arribada (informació i necessitats bàsiques) o en el destí final, on existeix una completa varietat de serveis creats per això. En el marc del *Programme d´établissement et d´adaptation des Immigrants* (PÉAI) els fons es dediquen a serveis de: l'acollida i l'orientació, traducció i interpretació, presentació als serveis comunitaris, consells, informació general i serveis relacionats amb el treball, etc. Així ens trobarem amb recursos com: *Programme d´Accueil* (la integració, concebuda com un procés, de l'immigrant és fonamental per crear llaços amb la societat d'acollida, per aquest motiu es potencia la seva aproximació a la cultura, als costums i a la llengua com a forma que això es materialitzi), *Programme d´Aide a l´Adaptation* (dins d'aquest programa s'atorguen ajudes, generalment a refugiats, per afrontar les despeses d'allotjament, primeres necessitats, etc.) i *Formation Linguistique* (aquest nou sistema de formació lingüística es va posar en marxa en 1992 i ofereix aquesta formació als immigrants adults per mitjà de dos programes diferents: el Curs de Llengua i el d'Iniciatives Especials, que es realitza entre les administracions provincials i diferents institucions amb la intenció de negociar determinades problemàtiques concretes —dones amb problemes, menors sense tutors, etc.).

l'acollida i l'adaptació, increment de l'oferta de serveis socials als nouvinguts, etc.

3.4. Els programes i els serveis pedagògics que afavoreixen la integració escolar de l'alumnat d'origen immigrant.

La Llei 101[181] adoptada el 1977 promulgava que els alumnes es matriculessin a les escoles de llengua francesa com una obligació per als immigrants (de fet la legislació estableix que l'escola de llengua francesa és la institució regular de Quebec —també s'aplica als francesos—, tot i que hi ha una sèrie d'exempcions que corresponen essencialment als drets assolits de la minoria històrica de llengua anglesa). Per respondre aquesta situació, el govern ha desenvolupat serveis, programes i, més recentment, un quadre normatiu que integra les accions del passat i diverses proposicions de canvi en la Política d'integració escolar i d'educació intercultural. Seguint Mc Andrew i Rossell (2000), establirem tres etapes, que corresponen a la dinàmica identificada també en altres contextos (Banks i Lynch, 1986):

- Primerament, el problema semblava solament de caràcter lingüístic i que la integració es realitzaria automàticament més tard (Mc Andrew i Proulx, 1998). Seguint aquests autors, després dels 70, amb l'adopció de la Llei 101 al 1977 es va crear el servei de les classes d'acollida, que són aules d'accés universal (garantit per la Loi d'Éducation) per als alumnes que portaven menys de cinc anys al Quebec i que no dominaven correctament la llengua. En aquestes classes cada mestre té assignat un número d'alumnes inferior (15) al de les aules ordinàries (25) i, en teoria, durarien entorn d'un curs acadèmic. El programa pedagògic combinava l'aprenentatge actiu de la llengua (i, en menor mesura, també les matemàtiques) conjuntament amb la iniciació a la vida i la societat quebequesa. S'hi van afegir les classes de francesització, en condicions poc favorables, per als alumnes d'origen immigrant que són al Quebec des de fa més de cinc anys sense un domini de la llengua, així com una recolzament puntual[182] a les classes ordinàries quan s'acaben les classes d'acollida. Des de la seva

[181] Aprovada pel primer govern del Partit Quebequès —encara avui plena d'addicions i esmenes per inconstitucionalitat, és el marc de referència—, es basa en el principi que per protegir un idioma, el francès, és precís, limitar-ne un altre, l'anglès.

[182] Aquest recolzament dura menys de dos anys i es pot realitzar dins i fora de l'aula ordinària (Mc Andrew i Rossell, 2000).

òptica, la intervenció pública centrada sols en aspectes lingüístics presentava una filosofia compensatòria i, fins i tot, assimilacionista.

- El reconeixement, no sols del vessant lingüístic, de la diversitat cultural es fa entorn dels anys 80 en una perspectiva que Mc Andrew i Rossell (2000), utilitzant el model de Banks (1988), anomenen «multiculturalisme additiu», contrari a la transformació del funcionament de les institucions escolars. D'aquesta època va ser la creació del *Programme d'Enseignement des Langues d'Origine* (PELO), el *Programme des Langues Ethniques* (PLE), que es dirigeixen a l'èxit escolar mitjançant la valoració i el domini de la llengua materna (basant-se en els resultats recents de les recerques sobre la transferència de les habilitats d'una llengua a l'altra). Aquests cursos ocupen unes dues hores i mitja cada setmana dins l'horari escolar quan la concentració del grup així ho permet (entorn del 10% dels casos). Els programes van ser desenvolupats pel Ministeri d'Educació a partir d'unes 12 llengües, emfasitzant no el país d'origen sinó la realitat dels immigrants al Quebec, i tenint en compte les llengües «patrimonials» o d'«herència». Els professors són pagats per les autoritats escolars i tenen l'estatus de mitja jornada, encara que, sovint, la resta de jornada la combinen amb l'ensenyança de les llengües d'origen (Mc Andrew, 1991). Aquesta època també va ser l'etapa del multiculturalisme, de les cançons i dels balls.

- L'última fase començà en la meitat dels 80, tot i que, es va desenvolupar als 90 (actualment encara no s'ha completat), i es caracteritza per l'adaptació institucional del pluralisme (Fleras i Eliott, 1992). Una vegada introduïts els serveis compensatoris s'inicia l'anàlisi i presa de consciència que les formes de funcionar habituals i que generalment no es qüestionen estan impregnades de la cultura majoritària. Realitzada la conscienciació i descoberta, cal adaptar-les a la nova realitat (currículum oficial i ocult a les escoles). Les actuacions més representatives citades per Mc Andrew i Rossell (2000) són: revisió del material didàctic a través d'un guió d'editors —superant anteriors revisions basades en els estereotips més evidents, es cerca l'eliminació de biaixos etnocèntrics—; programes

d'acció positiva per reclutar professorat d'origen immigrant; activitats d'aproximació a la família —a través dels anomenats *agents de liaison* i de *milieu*—; formació de directors en negociació i resolució de conflictes; etc.

Abans de fer un retrat més exhaustiu de l'evolució de l'atenció a la diversitat cultural, creiem necessari referir-nos, breuement, als programes i serveis que tenen com a objectiu, en relació amb la definició d'educació intercultural, l'aprenentatge de la llengua de destí i el manteniment de les llengües pròpies. En ambdós casos existeix la idea que afavoreix el procés d'integració en l'escola i en la societat, encara que no tots els implicats hi estan d'acord. Segons Jocelyn Berthelot (1991), darrere del reconeixement del paper que juguen en l'aprenentatge les llengües d'origen, l'escola pública proposa dues fórmules pedagògiques d'aproximació de l'alumnat al·lòfon: primera, *la classe d'accueil*, que sembla l'opció majoritària, i en segon lloc la immersió en *la classe de francisation*, quan l'anterior no pot realitzar-se a causa que el nombre d'alumnes està per sota de l'acceptat[183]. D'aquesta forma, seguint les esmentades etapes, primer ens referirem a *les classes d'accueil*, per posteriorment fer referència al que es fa per mantenir les llengües d'origen: *les classes de francisation*, el *Programme d´Enseignement des Langues d´Origine* (PELO) i el *Programme des Langues Ethniques* (PLE), que representen el reconeixement del valor de la diversitat. Com podem observar, els dos primers programes posen l'èmfasi en la francesització; els altres dos següents en l'ensenyança de les llengües d'origen. Aquest interès s'entén, doncs, per la priorització al Quebec de l'ensenyança de la llengua francesa i, sota la lògica de la societat que es pretén construir, el reconeixement de la importància de les llengües particulars, però, com presentarem, en aquest punt encara no hi ha un acord totalment unànime.

3.4.1. Les classes d'acollida.

La seva aparició data del 1969, concretament en una institució escolar de la *Commission d'Écoles Catholiques* de Mont-real (Ministère de l'Éducation, 1988b). Aquest mateix any es promulga la Llei 63 que ofereix als pares la possibilitat d'elecció de la llengua

[183]Encara que no es tracti del que trobarem a Quebec s'ha de mencionar que existeix una tercera aproximació anomenada «educació bilingüe», que malgrat les seves diferents implementacions, la idea de base és l'ensenyança simultània en la llengua d'origen i la de destí (Garreta, 2000a).

d'ensenyança. Uns anys més tard, en 1973, el *Ministère* autoritza la creació de les classes maternals d'acollida per a alumnat de quatre i cinc anys dins del *Plan de développement de l'enseignement des langues* per a la millora de l'ensenyança del francès. Amb aquest pla, es proposava incentivar la inscripció dels fills d'immigrants a les escoles maternals francòfones presentant-les com les més accessibles i acollidores. Una oficina, el *Bureau de Coordination de l'Accueil aux Enfants d'Immigrants*, coordina i assessora els centres sobre l'acollida dels alumnes nouvinguts. Disposa d'un servei de traductors o intèrprets per al contacte amb les famílies.

En 1974, el govern adopta la Llei 22, que limita l'accés a l'escola anglesa de forma que els alumnes immigrants que no tenen l'anglès com a llengua materna o que no el coneixen haurien d'inscriure's a l'escola francòfona. En realitat, aquesta llei va tenir poc efecte pel boicot sistemàtic que va patir (Ministère de l'Éducation, 1988b). La que realment farà aquest canvi és la coneguda *Loi 101* (llei 101). La classe d'acollida a temps complet, després de l'adopció de la llei de l'any 1977, s'ofereix als alumnes que siguin fills d'immigrants. Segons Ferland i Rocher (1987), fins al 1975 l'admissió de l'alumnat no francòfon era un fet excepcional i aïllat a les escoles públiques, de primària i de secundària, de llengua francesa. L'increment de la seva presència es deu a la citada llei, anomenada *Charte de la langue française*, que basada en la noció dels drets adquirits comportava que a l'escola primària i secundària anglòfona només hi anessin els alumnes de pares que ja l'haguessin freqüentat. Això sí, inspirant-se en el principi d'unitat familiar, permet l'accés a l'escola anglesa de l'alumnat que ja té germans en un d'aquests centres. Els restants han d'assistir a l'escola primària i secundària francesa, però no afecta en nivells posteriors.

Fins al 1981 el sector d'acollida s'estructurava de la següent manera:

- Per a l'educació infantil: les maternals de 4 i 5 anys a temps complet, les maternals de 4 anys a temps parcial i activitats d'intercanvi per a 5 anys.
- Per a primària: classes a temps complet i mesures especials.
- Per a secundària: classes a temps complet i mesures específiques.

Per sintetitzar les mesures especials o específiques, consistien que l'alumne era retirat de la classe ordinària en moments concrets de la jornada per rebre una ensenyança intensiva de francès. A més a més, les activitats d'intercanvi es realitzaven durant la meitat de la jornada i es tractava d'agrupar l'alumnat francòfon de nivell maternal amb els del sector d'acollida amb la fi d'estimular l'aprenentatge lingüístic i social.

Les condicions d'admissió per a les classes d'acollida han passat per diverses etapes (Garreta i Llevot, 2000):

- 1a etapa. Des de l'any 1973 a 1977 s'admetia a l'educació infantil els alumnes amb llengua materna o parlada a casa que no fos el francès i que un dels pares visqués a Quebec però que hagués nascut fora de Canadà. Per al nivell de primària i secundària, en canvi, matriculaven l'alumnat com en el cas anterior però s'afegia que s'haguessin establert a Canadà en els últims cinc anys (el primer de setembre del curs escolar) i que s'inscriguessin per primera vegada a l'escola francòfona.

- 2a etapa. Després de 1977, amb la promulgació de la *Charte de la langue française* s'obre el sector d'acollida als anglòfons, no sols als al·lòfons.

- 3a etapa. L'any 1981 es van iniciar les classes de francesització de forma que el sector de les classes d'acollida distingiria entre els alumnes no admesos en l'ensenyança de l'anglès i els que no ho són. D'aquesta forma, les classes d'acollida es reserven a l'alumnat no admès en l'ensenyança de l'anglès, als no subjectes a l'article d'estada temporal i als que els seus pares s'hagin establert en els últims cinc anys.

Per Marie-France Bénès, directora del Service aux Communautés Culturelles et Écoles Montréalaises del Ministeri d'Educació del Québec, en la seva comunicació «L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise» (2001), la situació actual es pot definir de la següent forma:

"Dans les faits, le mode organisationnel des «classes d'accueil» plus ou moins fermées —regroupement d'élèves immigrants dès leur arrivée dans l'école pour une période minimum de dix mois en général— prédomine largement dans tous les milieux urbains du Québec. Par contre, dans les zones rurales, semi-urbaines ou qui reçoivent peu d'immigrants, ce modèle est remplacé par une intégration immédiate dans la classe ordinaire et un soutien individuel ou par petits groupes offerts aux élèves, soit en classe, soit en dehors de la classe, pendant les heures habituelles de classe ou en dehors de celles-ci. Quelques écoles expérimentent des modèles intermédiaires : diminution de la période de fréquentation de la classe d'accueil et intégration progressive de l'élève aux cours tels que l'éducation physique, les arts plastiques ou la mathématique, matières moins exigeantes sur le plan des habilités langagières.

Maintenant, comment s'effectue sur le terrain l'insertion scolaire de l'élève nouvellement arrivé ? Dans la région de Montréal, selon la commission scolaire qui le reçoit, l'élève primo-arrivant est orienté vers une école de quartier ou dans une école de regroupement. Il y est placé dans une «classe d'accueil » avec ses pairs où il fera un apprentissage intensif de la langue française. Le regroupement se fait habituellement par âge en tenant compte des cycles d'apprentissage. Au primaire, par exemple, on formera dans la plupart des cas, une classe de premier cycle (6-7-8 ans) et une classe de deuxième cycle (9-10-11 ans). Pour regrouper les élèves au secondaire, on tient généralement compte des acquis en mathématique, outre la connaissance du français.

Durant ce stage linguistique, l'approche communicative est au centre de la stratégie pédagogique. Le contenu visant l'acquisition des bases de la communication en français constitue 65 p. 100 du temps d'enseignement. On y aborde les volets du français oral, de la lecture et de l'écriture. L'élève bénéficiera en même temps d'une initiation à la vie québécoise qui vise l'introduction aux différents aspects de la vie culturelle, scolaire et sociale de son nouveau milieu d'adoption. Une proportion de 20 pour 100 de la grille horaire est consacrée à l'apprentissage de la mathématique. D'autres matières tels les arts plastiques, la musique et l'éducation physique y sont enseignées et représentent environ 15 pour 100 du temps global d'enseignement.

Le modèle montréalais n'est cependant pas le seul en vigueur. Ainsi comme nous l'avons précisé, les milieux qui accueillent des effectifs réduits d'élèves immigrants inscrivent les élèves dans la classe ordinaire et leur accordent un enseignement intensif du français individuellement ou par petits groupes à différents moments de la journée. Les méthodes et approches d'enseignement sont les mêmes que celles utilisées dans les classes d'accueil fermées" (Bénès, 2001: 5).

3.4.2. Les classes de francesització.

La creació de les classes de francesització, segons Helly (1996), es situa entorn de l'any 1981. Aquestes aules estan pensades per als estudiants que no posseeixen un coneixement

suficient d'aquesta llengua i que no poden ser admesos a les anteriors classes d'acollida. Es tracta d'alumnes admissibles en l'ensenyança en anglès però que desitgen rebre-la en francès. També hi poden optar els pares de l'alumnat no admissible en l'ensenyança en anglès però que porten residint a Quebec més de cinc anys. Per facilitar l'aprenentatge hi ha una ràtio establerta entorn de quinze alumnes per a la maternal, dotze a primària i deu a secundària per professor. Els cursos són a temps parcial per a l'educació infantil, i temps total a primària i secundària. La seva finalitat primordial és lingüística, ja que es dóna per descomptat l'adaptació social i cultural. Per això, l'objectiu està encaminat a l'aprenentatge d'unes mínimes habilitats lingüístiques i desenvolupar una actitud positiva cap a la societat francòfona. Així, es preveu a primària i secundària activitats d'iniciació a la vida quebequesa: intercanvis entre la classe d'acollida i l'ordinària, estades de sensibilització per a professorat de les classes d'acollida, etc. Aquestes classes duren normalment uns deu mesos, sempre condicionades al ritme de l'alumne. Un alumne pot inscriure's durant l'any escolar en l'aula ordinària si té un nivell de competència que es consideri suficient, amb dret de perllongar la seva estada segons el nivell assolit.

També existeixen unes casuístiques especials, que es preveien quan el nombre d'alumnes de primària i de secundària eren inferiors als previstos per obrir una classe d'acollida o de francesització a temps complet. Aquestes estan pensades per a zones on la concentració de minories culturals és baixa. El procediment es basa a retirar l'estudiant de la classe regular en moments concrets per rebre ensenyament en francès. També existeixen mesures per repescar els alumnes amb problemes lingüístics i escolars: les classes de postacollida. Aquestes darreres són un perllongament de deu mesos del servei de les classes d'acollida[184] de la primària i de la secundària, amb la intenció d'ajudar els que havent seguit el temps establert no han assolit una bona comunicació en francès.

3.4.3. Els programes per mantenir les llengües minoritàries.

El principal programa que el govern de Quebec va introduir l'any 1977 va ser el *Programme d'Enseignement des Langues d'Origine* (PELO), que s'inscriu en la nova visió

[184] Però no en totes les escoles que tenen classes d'acollida existeix aquesta altra modalitat, els alumnes que ho necessiten poden ser agrupats en una sola escola en una regió —aquesta assignació la determina el ministeri (Garreta i Llevot, 2000).

multicultural de l'Estat quebequès (Maravélaki, 1996). Aquest és responsabilitat del Ministeri d'Educació en el referent al nivell de finançament, elaboració de programes, guies pedagògiques i perfeccionament del professorat; mentre que la comissió escolar[185] es responsabilitza de la seva implementació (Berthelot, 1991).

El PELO constitueix, dins de les mesures establertes en el sector d'acollida, una de les adoptades per aconseguir una integració harmoniosa dels alumnes procedents de comunitats culturals en la institució escolar i la societat del Quebec. Els seus objectius poden concretar-se a (Comission des Écoles Catholiques de Montréal, 1995): mantenir i millorar el coneixement i les habilitats lingüístiques de l'alumne; afavorir les actituds de comunicació en la seva llengua d'origen i d'apreciació de la seva cultura per reforçar l'autoestima i la identitat; facilitar el diàleg i la comunicació intercultural. "Ce programme, planifié spécialement à l'intention des enfants d'immigrants, vise à éviter les pièges de l'assimilation complète des minorités, à assurer la continuité du patrimoine culturel et à faciliter l'intégration de l'enfant dans la nouvelle société" (Ministère de l'Éducation, 1983: 24).

Per justificar la seva existència, els seus defensors es recolzen en la idea que permet assegurar l'equilibri social i que el manteniment de la llengua maternal té un efecte terapèutic sobre els infants minoritaris que poden sofrir problemes psicosocials i escolars; així com també els seus detractors proclamen que l'escriptura i la lectura reben menys importància que la llengua oral (Dagenais, 1991). Tampoc els objectius de l'organització del programa així com les declaracions governamentals "(...) n'abordent jamais la question de la promotion d'un bilinguisme fonctionnel chez les enfants dans leurs langues" (Maravélaki, 1996: 96) ja sigui la de l'escolarització o la d'origen.

El programa no té com a objectiu explícit la conservació de les llengües dels immigrants: "Le PELO favorise le maintien d´un bilinguisme équilibré chez l´individu et d´un pluralisme culturel dans la société. Cette politique veut que le dévéloppement des divers groupes culturels passe par la vitalité collective de la société française qu´est le Quebec" (Ministère de l'Éducation, 1988b: 90). El seu objectiu, en canvi, és l'aprenentatge de la

[185] Al Quebec, el Ministeri d'Educació no administra directament els centres escolars sinó que ho delega a les

llengua d'origen, que té com a efecte contribuir a la seva conservació. Així, el programa comporta també la conservació de moltes llengües al·lòfones per a les següents generacions. Aquesta confusió en el sentit donat al programa, que E. Tarrab, É. Ollivier i M.P. Malquin (1993) ressalten, ha de ser deguda al fet que, deixant de banda l'ensenyança generalitzada de l'anglès, no existeix una política pel que respecta a les altres llengües vives no majoritàries.

Per conèixer mínimament el programa a continuació destacarem els models d'implantació, un exemple d'horari per a primària, el calendari escolar, la contractació del professorat i les condicions perquè una escola ho pugui realitzar. Aquest major detall es veurà justificat més endavant quan al referir-nos als mediadors del Quebec presentem que alguns treballen també en aquest programa.

a) Els models d'implantació. Els cursos de llengües d'origen es donen al voltant de 3 hores per setmana, de les quals 150 minuts estan reservades a l'ensenyança i 30 minuts a la didàctica. Tenen lloc de dilluns a divendres de forma flexible adaptant-se a les demandes de la institució. Per exemple, mostrarem una proposta per al curs 1995/1996 del Ministère de l'Éducation (1997) que realitza fora de l'horari de classe, molt aviat al matí, al migdia o immediatament després de l'horari escolar.

b) Exemple d'horari per a primària.

TAULA 8 Horari a l'educació Primària del PELO

Al matí 36 minuts	De dilluns a divendres 5 dies	De les 07h 50' a les 08h 26'

Al migdia 36 minuts	De dilluns a divendres 5 dies	De les 11h 20' a les 11h 56' o bé 12h 05' a les 12h 41'

A la tarda 36 minuts o bé 45 minuts o bé 60 minuts	De dilluns a divendres 5 dies o bé De dilluns a dijous 4 dies o bé De dilluns a dimecres 3 dies	 De les 15h a les 15h 36' o bé De les 15h 20' a les 16h 05' o bé De les 15h 20'a les 16h 20'

Font: Ministère de l'Éducation (1997).

comissions escolars, que són uns organismes democràtics formats per comissaris elegits per la població.

c) El calendari escolar. El PELO és un programa inclòs en el projecte educatiu de l'escola, per això les activitats que s'hi realitzen estan en harmonia amb les línies i orientacions del centre. El curs acostuma a començar la tercera setmana del mes de setembre per acabar la primera setmana del mes de maig.

d) El professorat. Conforme a les orientacions del *Ministère d'Éducation* és necessari que l'educador de la llengua d'origen demostri: una excel·lent competència de la llengua (oral i escrita) que ha d'ensenyar (equivalent a un nadiu); un coneixement de la cultura de la comunitat (a la qual pertanyen la majoria dels alumnes) i una formació en didàctica de les llengües.

A més a més, cada vegada és més evident que ha de tenir coneixement de la societat quebequesa, de manera que pugui establir un lligam entre la cultura d'origen i la del Quebec; així com un coneixement del francès que l'ajudi a integrar-se al medi escolar i a jugar un rol d'intermediari entre el personal de l'escola, els pares i els alumnes.

e) Per poder implantar el PELO en una escola s'han de complir las següents condicions: tenir un programa d'estudis avalat pel *Ministère d´Éducation*; garantir un mínim de quinze alumnes d'un o dos cursos escolars consecutius, o en el mateix cicle, que pertanyin a una mateixa llengua d'origen (en un grup, un terç dels alumnes poden ser d'una altra llengua d'origen); obtenir l'acord de la direcció de l'escola i dels pares dels alumnes; gaudir també de l'acord de la comissió escolar per al finançament del programa considerant el nombre d'estudiants per llengua i per curs. Això permet establir el nombre de grups a cada escola; els pares reben un fullet on consten els continguts[186] del que faran en aquest programa del primer al sisè any de primària,

[186] La relació de temes previstos —d'acord amb cada curs— és la següent (Comission des Écoles Catholiques de Montreal, 1997): per al primer curs: la identificació personal, l'educació, la higiene i la salut, els coberts, la casa i la família, la flora i la fauna; per al segon curs: la seguretat, la higiene, les activitats lúdiques, el telèfon, l'alimentació, la televisió, l'ornamentació del vestuari, les festes, les condicions metereològiques i l'horari; per al tercer curs: les relacions socials, els passatemps i els esports, el barri, els magatzems i les compres, els serveis públics; per al quart curs: els vehicles que volen, la producció o la utilització d'un producte, l'espai interplanetari, els vehicles que roden, el país d'origen; per al cinquè curs: la màgia, un inventor o explorador conegut, els sentits, un projecte de viatge al país d'origen, una casa encantada; per al sisè curs: les comunitats culturals del Quebec, el ball folklòric ètnic, la descripció d'una ciutat o d'una regió del país d'origen, un succés històric, l'energia i el diari.

> tendint que l'alumne sigui capaç de comunicar-se oralment davant situacions relacionades amb el seu medi, s'iniciï en la llengua escrita, s'interessi per la seva llengua d'origen, apreciï la seva cultura i s'hi identifiqui. A partir del segon curs es complementen amb uns mòduls de lecto-escriptura adaptats a les seves necessitats i interessos.

Per concloure, com apunta Berthelot (1991), es considera que aquest programa té efectes beneficiosos en la identitat de l'alumnat, pot ser una forma de millorar l'aprenentatge de la llengua d'aprenentatge (el francès), també és una forma d'aproximar-se als progenitors que permet que es comuniquin les cultures presents en l'escola. Per assolir aquests beneficis l'autor considera que encara cal realitzar algunes millores, així és necessari sensibilitzar tot el personal de l'escola. Aquesta sensibilització, com veurem, formarà part del paper del mediador. Les actituds negatives cap a les llengües d'origen són percebudes com un rebuig a la seva cultura, i això comportaria un efecte negatiu i contrari a l'aprenentatge. Per fer un balanç de l'evolució ens serveixen les paraules de Marie-France Bénès (2001):

> "Les premiers programmes d'études de langue d'origine préparés par le ministère de l'Éducation ont été ceux d'italien, de portugais, d'espagnol et de grec. D'autres ont été élaborés, par la suite, par les commissions scolaires, soit des programmes de chinois, laotien, vietnamien, cambodgien, arabe, hébreu, créole, algonquin et turc, ce qui porte à treize le nombre de programmes offerts à l'intérieur du réseau de nos écoles. Plus ou moins 7 000 élèves ont été inscrits à ces cours durant l'année scolaire 2000-2001. Les langues les plus enseignées sont l'italien, l'arabe et l'espagnol. Ce sont particulièrement les élèves du primaire qui bénéficient de ces cours. L'organisation scolaire du PELO varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, d'un établissement d'enseignement à l'autre. Ces cours sont le plus souvent dispensés en dehors des heures réservées au curriculum" (Bénès, 2001: 6).

En segon lloc, cal fer esment del *Programme des Langues Ethniques* (PLE), que segons Berthelot (1991) és més conegut que l'anterior (el PELO), ja que es recolza en la llarga tradició de comunitats ètniques que hi ha al Quebec. En paraules de M.F. Bénès (2001: 6):

> "Afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle des communautés, des cours de langues sont également offerts à l'école communautaire par les associations ethniques. Le ministère de l'Éducation, par le Programme des langues ethniques (PLE), approuve onze programmes de langues et s'assure de leur conformité avec les objectifs pédagogiques des programmes d'études du Québec. Les langues enseignées dans le cadre du PLE sont l'allemand, l'arménien, le chinois, le coréen, l'espagnol,

> le grec, l'italien, le polonais, le portugais, l'ukrainien et le russe. Les élèves qui étudient l'italien et le grec sont les plus nombreux; viennent ensuite, ceux qui étudient le portugais, le polonais et l'allemand. Depuis 1985-1986, le Ministère accorde aux élèves de quatrième et de cinquième secondaire des unités en langue. Autour de 1.500 élèves du secondaire s'inscrivent au Programme des langues ethniques chaque année; de ce nombre, environ 500 obtiennent des unités qui seront portées à leur relevé de notes. À cela s'ajoutent environ dix mille élèves du primaire. Ces élèves du primaire et du secondaire sont répartis à l'intérieur d'une quinzaine d'organismes".

Aquests cursos, responsabilitat de la comunitat, estan finançats en part pel *Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration*, s'ofereixen als nens en edat escolar fora de l'horari de la institució, generalment concentrant-se en dissabte amb la pretensió d'assegurar el coneixement de les tradicions i de la llengua als membres més joves, comptant amb el vistiplau de les famílies.

> "Le PLE (programme des langues ethniques) était un programme d'aide financière du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration destiné aux communautés qui dispensaient elles-mêmes des cours de langue et de culture d'origine. Les fonds du PLE ont toutefois été coupés en 1992 et un autre type de subvention est maitenant offert aux écoles éthniques privées, bilingues ou trilingues"(Maravélaki, 1996: 95).

Des de la seva creació al principi de segle han passat per diferents etapes. En destacarem l'any 1984, quan es comunica a les associacions ètniques encarregades del PLE que s'accepti aquesta petició sota les condicions següents: obtenció d'un permís de cultura personal, l'aprovació del programa per la *Direction de la formation générale* i que l'alumne pugui acumular fins a vint crèdits per curs en els cinc anys de la secundària.

Actualment, el paper atorgat al *Ministère* es redueix a aquesta aprovació i al reconeixement dels cursos i dels crèdits concedits. Les associacions transmeten al ministeri quin és el curs que ha seguit l'alumne i aquest el transmet a les comissions escolars perquè ho tinguin en compte en l'expedient de cada alumne. El PLE no és objecte d'avaluacions sistemàtiques com el PELO, però alguns experts destaquen el control existent per part de les comunitats en aquest programa.

Segons Anne Laperrière (1983), les comunitats consideren eficaç aquesta ensenyança i vàlida per al traspàs de la llengua materna al francès o anglès i el conreu de la forma de vida del país d'origen.

> "(...) on peut dégager deux grandes orientations qui sous-tendent à la fois le mouvement associatif à vocation ethnique et la gestion étatique de la diversité ethnoculturelle. La première repose sur une logique universaliste d'intégration à la société globale, la seconde sur une logique différencialiste (...) selon les uns parce qu'elles sont des institutions intermédiaires susceptibles de créer un équilibre entre des intérêts multiples, les associations ethniques favorisaient l'asimilation ou l'intégration; selon les autres, au contraire, parce que chaque groupe est issolé sur le plan institutionnel, ces mêmes associations alimenteraient la ségrégation" (Labelle i Lévy, 1995: 18-19).

3.5. Els debats més recents sobre l'atenció a la diversitat cultural.

Recordant les anteriors etapes i programes, es pot dir que des del final dels anys seixanta fins a l'actualitat l'atenció que es presta dins les institucions escolars a la diversitat cultural es troba en constant evolució.

Durant la dècada dels anys 1960-1970, els debats i els conflictes comporten una focalització en la llibertat d'elecció de la llengua d'ensenyança dels progenitors anglòfons. Les intervencions es centren més en la francesització dels nous immigrants i les mesures d'adaptació a l'escola dels seus descendents (acollida, francesització i reforç lingüístic). Aquestes mesures volen assegurar la igualtat d'oportunitats d'accés a una educació escolar. Fins als primers anys setanta, el Quebec es pot considerar una societat on la minoria domina l'economia; la majoria, la política, però no sempre ho aprofita, i les restants minories s'incorporen com poden. Perquè s'articulés un debat entorn de la interculturalitat era necessari, segons Mc Andrew (1995a), que la comunitat d'integració estigués prèviament estructurada. Això es va realitzar en part a partir de la *Loi 101*, l'any 1977, que, com hem dit, obliga a assistir a l'escola francòfona els immigrants estrangers, i per la possibilitat posterior de seleccionar els immigrants que rep el Quebec, que afavoreix el filtratge de francòfons. Per Denise Helly (1996), la *Loi 101* preveu la llengua francesa, i situa en segon lloc la pluralitat cultural i lingüística de la clientela escolar. Sota l'efecte de

la citada llei, el nombre d'alumnes immigrants s'incrementa notablement en els centres francòfons que fins aquest moment eren culturalment homogenis.

Els anys vuitanta porten el sistema escolar a reconèixer aquesta pluralitat cultural. Després d'algunes intervencions en aquesta direcció la noció d'educació intercultural comença, segons Helly (1996), a elaborar-se en l'àmbit governamental a partir de 1983. En la seva definició s'observa el rebuig a tota la jerarquització cultural, que a la pràctica es tradueix en: la revisió del material pedagògic per presentar l'aportació de les minories, la millora de la formació del professorat i la reflexió sobre el rol que hauria de tenir l'establiment escolar.

Són nombroses les mesures que s'han pres per avançar cap a l'educació intercultural. Helly (1996) diferència en la seva anàlisi del període de 1985 a 1994 les estratègies pedagògiques, els materials pedagògics i les relacions entre els diferents agents que intervenen. Respecte al primer punt, les estratègies pedagògiques, destaca la selecció que es realitza del personal docent i que depèn de les comissions escolars. Així en 1989, la *Commission d´Écoles Catholiques*[187] de Mont-real és la primera comissió que adopta un programa d'accés a la igualtat en el treball per als membres de les minories culturals. A més a més, tradicionalment la *Commission d´Écoles Protestantes* recluta, més freqüentment que les altres comissions, personal de tots els orígens etnoculturals.

Després d'aquest estudi el *Ministère d´Éducation* decideix subvencionar, a partir de la tardor de 1990, els projectes de tres comissions escolars per implantar programes d'accés a la igualtat. Quant al reclutament del professorat, aquest no sembla un objectiu prioritari del *Ministère* en la seva relació amb les diferents comissions. Les comissions escolars tenen també el paper del perfeccionament del professorat. La *Commission d´Écoles Protestantes* crea el Servei d'Educació Multicultural, format per tot el personal de l'escola. Però sols les escoles de Mont-real tenen un important nombre d'alumnes de diverses procedències[188], i

[187] Recordem que fins al juliol de 1998 existeix una divisió entre comissions escolars catòliques i protestants, que passa a partir d'aquesta data a distingir entre anglòfones i francòfones.

[188] Segons el Conseil Supérieur de l'Éducation (1993) la concentració d'alumnes de les comunitats culturals és un fenomen que afecta particularment Mont-real. És en aquesta illa on es troben més de dos terços del total d'alumnes nascuts fora de Canadà (68,3%) i prop de tres quartes parts dels alumnes tenen com a llengua materna una altra que la francesa o l'anglesa (72,5%). Al mateix temps la repartició d'aquest alumnat en les comissions escolars és molt desigual, entre altres factors per la diferent mida d'aquestes. Però matisen l'afirmació que postula que la proporció d'alumnes de

en conseqüència són les que disposen de consellers pedagògics a temps complet, i són els que organitzen regularment activitats de perfeccionament. A partir de 1986 el *Ministère* recolza els treballs de les comissions quant a sensibilització i perfeccionament. La formació sistemàtica del futur professorat depèn de la universitat.

Actuacions posteriors de diferents institucions, administració i minories tenen com a conseqüència que a l'any 1991 es defineix l'educació intercultural (per part de les escoles catòliques) com: la posada en pràctica de mitjans que afavoreixin una millora personal i col·lectiva cap a l'obertura de les diferents cultures amb la finalitat de viure en harmonia i enriquiment la realitat multicultural actual i futura de la societat del Quebec, perseguint un projecte col·lectiu comú (la idea de contracte, en línia del *Enoncé*, per aconseguir uns objectius comuns està present en moltes de les orientacions que realitzen). El *Conseil Scolaire Catholique* de Mont-real, a partir d'aquesta definició, proposa quatre dominis principals d'aplicació: formació i perfeccionament del personal, incloent futurs ensenyants, en educació intercultural i en matèria de drets i responsabilitats; afavorir les relacions entre el medi escolar i els representants de minories culturals i amb els pares; integració dels alumnes joves i adults en una societat en llengua francesa i accés a la igualtat per a tots els membres de les minories culturals. Per altra banda, les escoles protestants i en conseqüència la seva comissió, també sensibilitzades per aquesta temàtica, elaboren diferents documents i actuacions per a les seves escoles, però a diferència dels anteriors destaquen el problema del racisme: adopció d'estratègies i programes d'ensenyança i aprenentatge que assegurin que cada alumne desenvolupi tot el seu potencial, donant especial rellevància a l'aproximació multicultural i multiracial de l'educació.

Als anys vuitanta i noranta s'intervé considerant la formació del professorat i dels futurs professors una qüestió clau, i s'hi dediquen dedicar esforços i recursos des de las diferents instàncies implicades. Diverses experiències realitzades (Ouellet, 1991; Gaudet i Lafortune, 1997) han suposat la conscienciació del professorat, la millora de les relacions interètniques entre els alumnes i la millora de la comunicació intercultural. Així també,

les comunitats culturals és més elevat en totes les escoles del sector francès de l'illa de Mont-real, ja que de fet en el si de cada comissió escolar el pes relatiu d'aquests alumnes és variable. Per exemple, la *Commission des Écoles Catholiques* de Mont-real té en el seu sector francès prop de 80.000 alumnes i, en canvi, la *Commission Scolaire* de Lakeshore compta amb 3.000. Així, sols en la primera trobaríem més de la meitat del total de l'alumnat (56,3%).

entre 1991 i 1993, el *Ministère* conjuntament amb el *Centre d´Études Èthniques* de la Universitat de Mont-real elaboren una guia per a la resolució de conflictes de valors en les escoles pluriètniques que contribueix a avançar en aquesta línia.

Un altre dels punts més importants i interessants són els materials pedagògics (Helly, 1996) utilitzats en la línia de l'educació intercultural. Aquests són produïts per les unitats del *Ministère*, i emfatisen el vessant de perfeccionament del professorat: guia de recursos en llengua francesa sobre l'educació intercultural; quaderns de formadors i quadern de consolidació; guies d'activitats d'educació intercultural, d'educació en els drets humans i de valorització de l'aportació de les minories culturals al Quebec; col·lecció de llibres d'informació sobre els catorze grups ètnics, col·lecció de deu tríptics de consulta sobre interculturalitat i un manual d'història dels afroquebequesos al Quebec per a les classes de primària; sèrie de vuit vídeos amb guia pedagògica sobre les actituds positives respecte a la diferència; repertori de jocs ètnics; guies d'activitats interculturals destinades a primària i secundària; i introducció de continguts interculturals en tres programes d'ensenyança «*collégial*», tècniques de treball social i educació en serveis de guarda i educació especialitzada.

A partir de 1991, i fins al 1995, el *Ministère de l'Éducation* edita un seguit de quaderns de formació en educació intercultural que són utilitzats en els cursos de formació del ministeri i que, posteriorment, els assistents als cursos es convertirien en agents multiplicadors de la seva divulgació. Cadascun dels quaderns distingeix una sèrie de mòduls amb la finalitat de servir com a material de referència per a les sessions de sensibilització i informació, així com també la bibliografia per ampliar[189]. Encara que tots els mòduls tenen algun interès per ser consultats un ho és especialment per nosaltres, el dirigit a un altre dels agents implicats en el procés educatiu: «*Parents partenaires*» (Direction des Services aux Communautés Culturelles, 1995a). En aquest mòdul, dirigit als directors de les escoles multiètniques, al personal docent i no docent (*agents de liaison* o *milieu*, membres del

[189] Editats tots per la Direction des Services aux Communautés Culturelles, el primer mòdul rep el nom de «Les rapports d'altérité: Nous et les Autres... Les autres... Les autres» (1991a). El segon quadern fou: «Les canadiens et les Québécois face a l'immigration» (1991b). El tercer: «Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle» (1991c). El quart: «L'identité et les identités québécoises» (1991d). El cinquè: «Ressources en éducation interculturelle» (1991e). El sisè: «Guide d'exploitation d'outils audiovisuels» (1992). El setè: «Vers la maitrîse du français» (1993). El vuitè, però paral·lel a l'anterior: «L'interculturel au quotidien. Pistes de travail pour des activités en

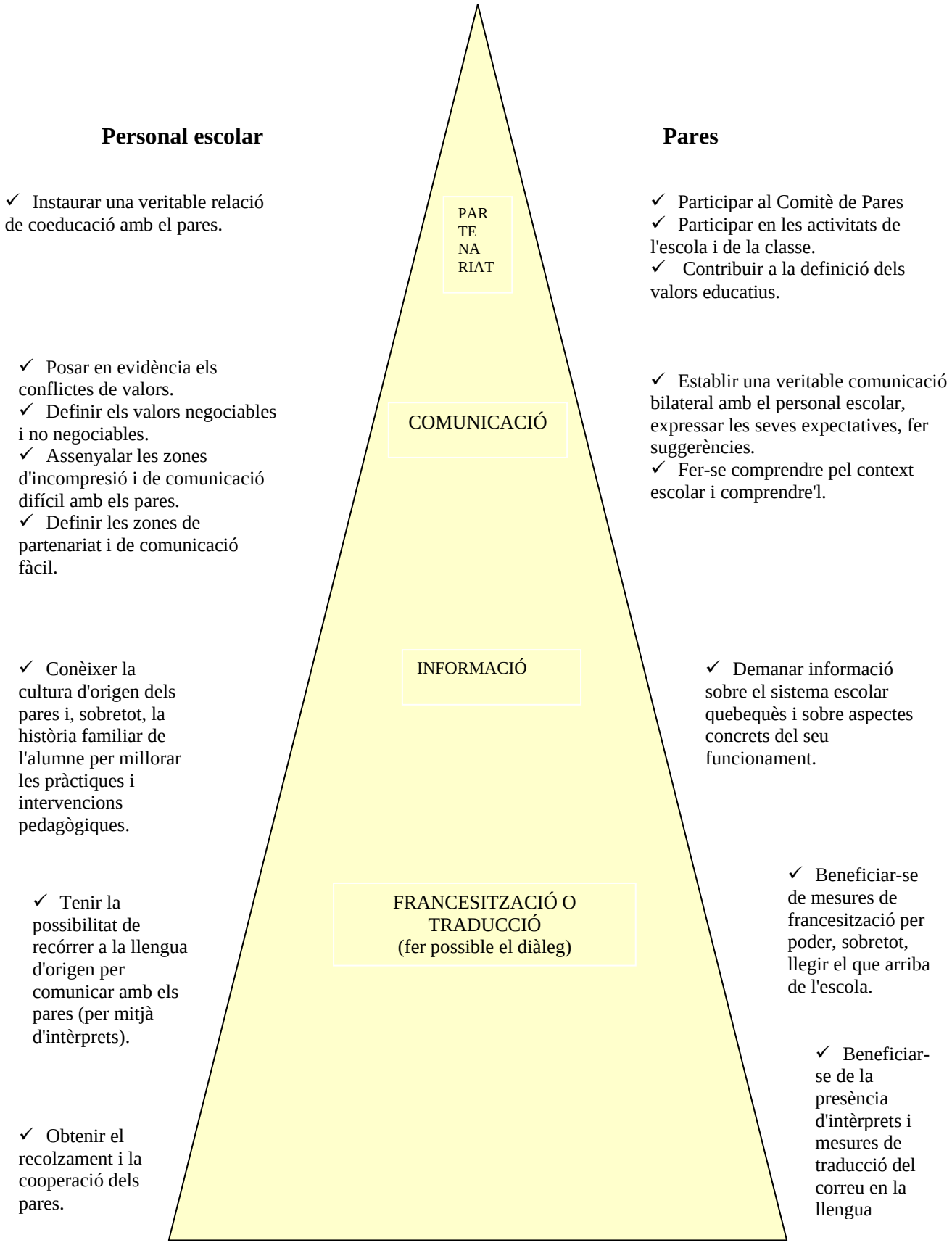
Comité d'Orientation o *d'École*...) i als responsables de fer el seguiment del projecte intercultural, es pretén afavorir la millora de la participació dels pares de comunitats culturals a la vida escolar quebequesa. Per desenvolupar el partenariat amb els pares, el document proposa una sèrie d'etapes —que ja havien aplicat a quatre escoles multiètniques: sensibilització del context escolar i el context familiar sobre la necessitat de partenariat entre escola i pares[190]; constitució d'un equip de treball entre personal i pares que vulguin participar en el projecte; recollida de dades[191]; anàlisi de les necessitats— i que se'n poden destacar quatre: francesització o traducció, informació, comunicació i partenariat (veure gràfic següent); definició dels objectius que es poden assolir en un futur donada la situació i els recursos disponibles; elecció del model d'intervenció, planificació, realització, avaluació i ajustaments, i seguiment. Com en altres ocasions, aquest mòdul s'ha anat realitzant en diferents centres, amb efectes positius segons els seus autors —això sí, tenint en compte que fa relativament poc temps que es va publicar i que no hem detectat estudis que necessitin l'impacte i valorin l'efectivitat.

français, biologie et sciences humaines» (1995a). I el novè: «La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire» (1995b).

190 "Rencontres parents-personnel scolaire afin de dégager ce que les deux parties attendent d'un éventuel partenariat, présentation par une personne-ressource d'une série de projets ou de pratiques qui ont favorisé ce type de partenariat et amélioré le rendement des élèves ainsi que le climat de l'école" (Direction des Services aux Communautés Culturelles, 1995c: 7).

191 "De prime abord, il faut collecter des données quantitatives sur l'école: nombre d'élèves et de clases, profil du personnel enseignant et non enseignant, proportion d'élèves non francophones, communautés culturelles les plus fortement représentées, etc. Bien souvent, ces données sont connues du personnel scolaire de manière intuitive, mais il faut les valider en consultant les statistiques officielles. Ensuite, il faut recueillir les données qualitatives sur l'école: participation des parents des communautés culturelles, mesures déjà mises en oeuvre ou à mettre en oeuvre, etc. Les questionaires préparés pour réalise les projetc-pilotes peuvent être utilisés pour recueillir des renseignements auprès de la direction de l'école, du personnel enseignant, des parents ou des comités consultatifs. Perfectibles, ces questionnaires n'indiquent que des pistes d'actions possibles" (Direction des Services aux Communautés Culturelles, 1995c: 7-8).

ESQUEMA 3 Necessitats en matèria de participació dels pares de les comunitats culturals



Malgrat la producció anterior, alguns estudis consideren que existeixen encara llacunes importants en el que respecta a aquest camp al Quebec. Així, per exemple, el que sembla més difícil d'eliminar és l'etnocentrisme en els materials, ja que suposa un enriquiment més que una correcció. Alhora existeix una distància entre les declaracions oficials sobre educació intercultural i les pràctiques en els programes locals (Hohl, 1991), la persistència d'un «nosaltres» col·lectiu i exclusiu i un cert racialisme en el material didàctic (Blondin, 1990). Per Mc Andrew (1993b i 1996a), l'educació intercultural, sorgida d'uns pocs convençuts i especialistes, s'ha convertit en una preocupació general (si no del conjunt dels quebequesos, sí dels montrealesos) i ho prova en el fet que observa un augment en la demanda de sensibilització, formació i intervenció intercultural que prové de totes les esferes de la societat (polítics, institucions públiques, mitjans de comunicació, sector privat, organismes comunitaris, etc.), excedint las possibilitats de donar-li resposta. També cal tenir en compte que els objectius primordials dels anys vuitanta no semblen haver-se desenvolupat per haver-se negat el *Ministère d´Éducation* a adoptar una política generalitzada d'educació intercultural.

Per Marie Mc Andrew (1993b), és essencial articular millor les pràctiques en educació intercultural amb l'educació per a la ciutadania. Per aconseguir-ho serà necessari explicar millor el contingut d'una cultura cívica[192] que reflecteixi els valors d'un estat de dret democràtic, igualitari i pluralista. Aquests valors haurien d'aparèixer en els programes escolars i en la formació del professorat, a la vegada que haurien de ser respectats en els contactes quotidians entre el personal de l'escola i l'alumnat, i en la negociació del seguiment de les normes i pràctiques escolars. L'escola, en aquest punt, es converteix en lloc privilegiat de construcció d'una societat que desenvolupi un sentiment de pertinença comuna. Les pràctiques en educació intercultural hauran de tenir com una de les prioritats la lluita contra el fracàs escolar, corregint les situacions de marginació escolar i racisme que poden existir i modificant els biaixos culturals existents al currículum (tant l'explícit com en l'ocult o amagat).

[192]Per G. Bourgeault, F. Gagnon, M. Mc Andrew i M. Pagé (1995), la institució escolar es troba en la frontera entre l'esfera pública i la privada, la qual cosa exigeix una atenció especial a les demandes de pares de grups minoritaris, en especial en el referent al respecte als seus valors i a la consideració de les particularitats.

Anys més tard, el *Conseil des Relations Interculturelles* (1997b) publica un document on es plantegen quins són els reptes que s'han d'afrontar perquè Quebec sigui obert per a tots els seus ciutadans. A més a més d'analitzar diferents punts als qual ja ens hem referit (definició del model de societat, situació en el mercat de treball...) i altres que no considerem necessari tractar en aquest treball (justícia, seguretat pública, serveis socials i de salut, etc.), dedica un capítol a tractar alguns punts importants en el vessant educatiu. Primerament, es reconeixen els esforços realitzats per experimentar un canvi ràpid, sobretot en el sentit a que els immigrants freqüentin l'escola francòfona. Però també constata el document que aquests canvis no han estat suficients perquè es pugui parlar en l'actualitat d'una veritable política d'educació intercultural en el conjunt dels centres educatius. L'absència d'aquesta política dóna la impressió, segons l'informe, que les adaptacions que es realitzen sols són conjunturals i afecten les escoles pluriètniques.

> "(...) le Conseil tien à rappeler que, de son point de vue, c'est toute l'école québécoise qui doit s´adapter à cette réalité nouvelle et que les adaptations institutionnelles rendues nécessaires découlent de l'évolution de la démocratie québécoise et de l´accroissement de la diversité dans l'ensemble de la société. Par ailleurs, la précision du cadre civique commun ne dispose pas de ses applications pratiques et on comprend mal qu'on puisse interpréter un tel cadre de telle façon dans un milieu et dune façon contraire dans un autre, comme cela s'est produit dans le cas du port du hidjab. Le Conseil est d'avis qu'il est devenu urgent d´adopter une politique nationale claire concernant l'application du cadre civique commun en éducation ; cette politique se doit être respectueuse des droits fondamentaux à tous les citoyens" (Conseil de Relations Interculturelles, 1997b: 58).

En aquest punt es considera important aprofitar la revisió del currículum escolar que es volia realitzar amb la reforma educativa per donar un veritable enfocament intercultural al conjunt dels programes d'estudis. Amb la intenció de traspassar la part folklòrica, es vol aconseguir de tot el conjunt de l'alumnat tingui els coneixements necessaris per conviure en una societat plural. Els programes d'estudis haurien de ser enriquits per reflectir millor la diversitat etnocultural del Quebec i per preparar a tot l'alumnat per construir una societat democràtica, aprendre els elements que defineixen el marc cívic comú, etc.

Com esmentava M. Mc Andrew (2001), l'educació per a la ciutadania sembla ser un dels interessos de molts dels investigadors i de l'administració i una de les principals preocupacions del segle XXI. Per a assolir aquest objectiu s'haurà d'explicar millor el

contingut de la cultura cívica. Aquest contingut hauria d'estar present en els programes escolars o en la formació del professorat i ser respectat en els contactes quotidians o en la negociació de l'ajustament a las normes i a les pràctiques escolars[193].

L'ambigüitat del concepte d'educació a la ciutadania comporta diferents interpretacions:

> "(...) ainsi, certains mettent l'accent sur l'enseignement formel des connaissances relatives aux institutions nationales ou internationales et aux droits de la personne. D'autres visent le développement de la pensée critique à partir d'activités pédagogiques, empruntant à divers courants, tels que la pédagogie de la coopération ou l'initiation juridique. D'autres, enfin, considèrent que les compétences et les attitudes nécessaires à la citoyenneté ne seront atteintes que par une implication accrue de l'élève à la résolution de problèmes réels dans sa communauté ou par la démocratisation des rapports dans la classe et au sein de l'institution scolaire. L'éducation à la citoyenneté réellement vécue en milieu scolaire est donc le résultat d'un jeu complexe d'influences, au sein duquel les enseignants jouent un rôle de premier plan" (Mc Andrew, Tessier i Bourgeault, 1998: 73).

Però encara avui l'educació a la ciutadania[194] ocupa en realitat un estatus secundari en l'univers escolar; encara compta poc en els missatges, els textos oficials..., els quals en general no traslladen aquesta concepció. I els docents continuen ensenyant els continguts intentant evitar els conflictes, però sense afavorir gens la discussió i la participació: "Enfin, on pressent que les responsables de l'éducation ne sont souvent pas très favorables à reconnaître l'exercice actif de la citoyenneté par les élèves" (Mc Andrew, Tessier i Bourgeault, 1998: 74).

193 Aquest interès per la negociació i la gestió dels conflictes pot observar-se ja en un document del Conseil des Communautés Culturelles et de l´Immigration (1993) on es realitzen unes recomanacions —guia per a la resolució de conflictes de normes. En aquest document es diferencia entre el domini del que és negociable i del que no ho és. "Les normes de cette culture publique ou civique commune font que tout n'est pas négociable, du moins au plan individuel et dans les situations d´échange de la vie quotidienne locale. Mais par ailleurs, le processus démocratique dans les institutions politiques permet de faire évoluer progressivement les normes communes selon la règle de la majorité, mais au plan proprement collectif, au niveau de l'ensemble de la société ou des collectivités locales ou régionales, selon le cas" (Conseil des Communautés Culturelles et de l´Immigration, 1993: 35).

194 El seu origen està lligat, en la seva aparició històrica i institucional, a la Revolució francesa, és a dir, a un projecte de transformació democràtica i igualitària en la societat (Galichet, 1998).

3.6. A tall de reflexions: És possible una comparació entre Catalunya i Quebec?

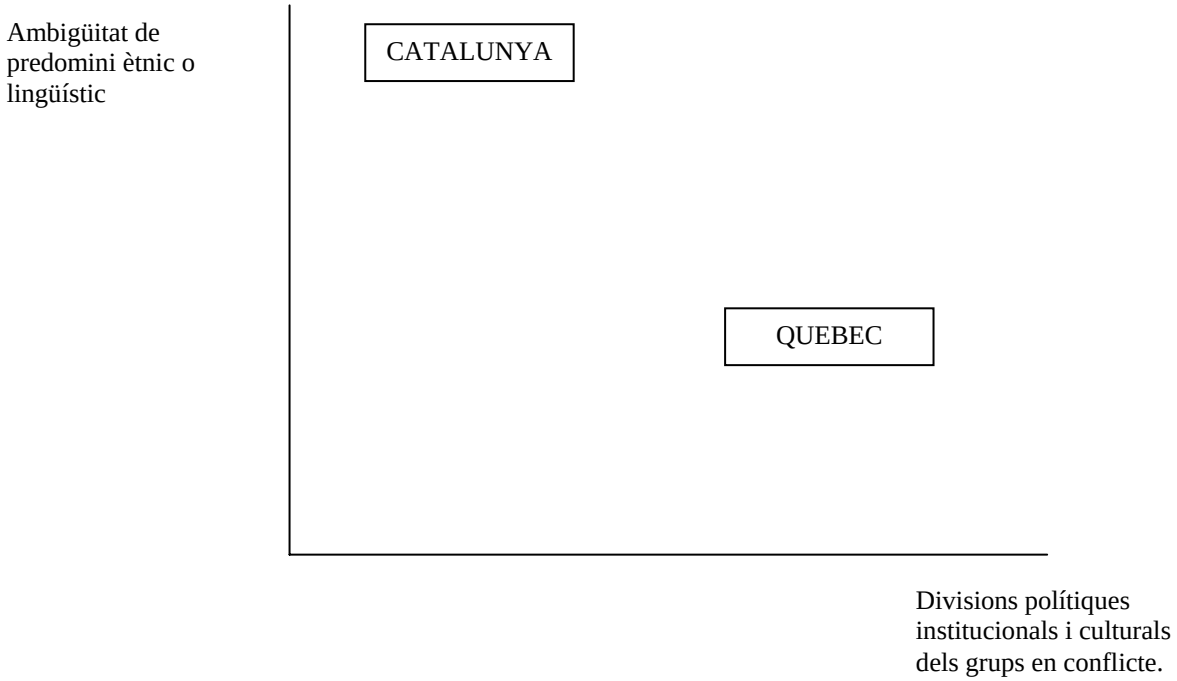
El Quebec ha estat, malgrat les distàncies, un referent per a Catalunya, sobretot en la qüestió lingüística. I val a dir que des de fa uns pocs anys Catalunya resulta interessant al Quebec com un model educatiu diferent —amb una única estructura, no com al Quebec que és doble en funció de la llengua i per ser una societat no dividida (vegeu Mc Andrew i Gagnon, 2000). Però per nosaltres resulta interessant el Quebec per l'evolució que ha fet cap a l'educació intercultural, i avui en dia cap a l'educació per a la ciutadania. Per sintetitzar, M. Mc Andrew i J. Rossell (2000), en la política d'integració escolar i d'educació intercultural, distingeixen tres fases que es corresponen a la dinàmica identificada en altres contexts per Banks i Lynch (1986): la diversitat cultural produïda per les successives onades migratòries es percep com un problema lingüístic; es creu necessari reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural; es realitza l'adaptació institucional al pluralisme —que els autors coincideixen a afirmar que encara no ha acabat. Tot i que és evident que aquestes passes no han estat realitzades a Catalunya, per Samper (2000) és convenient la utilització de Quebec com un referent positiu, prescindint de les motivacions ideològiques, ja que respon a unes òbvies analogies entre societats no estatals, amb fortes identitats nacionalistes, en què predominaria un nacionalisme cívic més que pròpiament ètnic, amb un nucli d'afirmació identitària que és la defensa i el desenvolupament de la llengua autòctona, etc., i això inclou que alguns dels aspectes de la política lingüística de Catalunya han estat extrapolats del Quebec. No obstant, cal tenir ben present que hi ha diferències —el volum d'immigrants no és semblant, com tampoc ho és l'existència dels anomenats autòctons (amerindis i inuits)—, però creiem que pot resultar útil, des de la nostra òptica, l'evolució que ha realitzat aquesta província canadenca en els últims vint anys i els desafiaments que ha viscut així com els que es creu que haurà d'afrontar en un proper futur.

A més de les observacions fetes, M. Mc Andrew (2000) afirma que Catalunya té unes fronteres ètniques més difuses i menys permanents que el Quebec, de forma que aquesta darrera seria caracteritzada com una societat més dividida (com hem esmentat al Quebec existeix una divisió per les dues «majories» existents des del punt de vista lingüístic, anglòfons —protestants— i francòfons —catòlics—, que entre altres coses comporta una doble xarxa escolar), mentre que la primera respondria més a una societat amb ambigüitat de

predomini lingüístic ja que no hi ha oposició de grups definits clarament des del punt de vista ètnic.

Al gràfic posterior, al qual l'experta afegeix Irlanda del Nord i Bèlgica, s'estableix el posicionament de les dues societats. Així, Catalunya (en l'eix horitzontal) no representarà una societat dividida quant a les polítiques institucionals i culturals, mentre que el Quebec en canvi, en l'eix vertical, es pot observar com es caracteritza la societat catalana d'ambigua en el predomini ètnic o lingüístic, situant-se com a menys ambigua la societat quebequesa (sobretot fruit de l'ascensió gradual del grup francoquebequès a l'estatut de majoria sociològica lligada al seu pes demogràfic i polític).

GRÀFIC 5 Posició de Catalunya i Quebec en funció de l'ambigüitat del predomini ètnic o lingüístic i les divisions polítiques institucionals i culturals



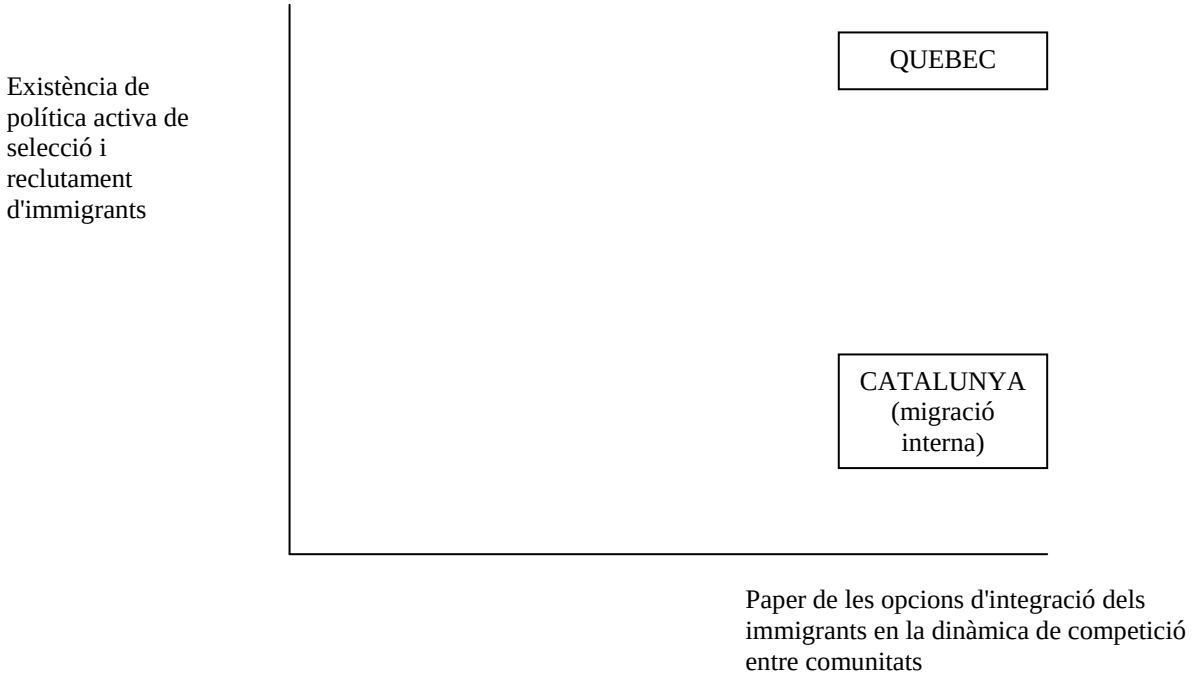
Font: Mc Andrew, 2000: 228.

Després de veure que les dues societats, en diferent grau, estarien dins el que ha anomenat ambigüitat de predomini etnicolingüístic i una d'elles seria caracteritzada com a dividida, al Quebec el criteri de com s'estructura la identitat és, en els dos casos, la llengua. Com ja hem

esmentat, aquesta és una de les qüestions més treballades comparant Catalunya i Quebec (vegeu, per exemple, Departament de Cultura, 2000, entre altres). Tot i això, és necessari matisar que la llengua va plegada amb la religió, que ha esdevingut durant molt temps un marcador ètnic.

Per altra banda, quelcom que ens distingeix o ens aproxima, segons es miri, és el paper de la immigració. Quebec és una societat que ha estat formada bàsicament, com la resta del Canadà, a base de successives migracions i que avui té una política activa de reclutament i selecció de la immigració —competència que en alguna ocasió han afirmat polítics catalans, entre ells el mateix Jordi Pujol i Soley, que seria positiva per a la integració dels que arribessin a Catalunya. La situació de Catalunya, segons l'autora, és semblant a la del Quebec pel caràcter central i dinàmic de les conseqüències de les migracions (la minorització dels catalanoparlants), però difereix per tractar-se de migracions internes procedents d'altres zones de l'Estat espanyol. La migració externa, tot i jugar cada vegada més un paper rellevant, és menor en comparació a les anomenades «velles migracions». Com mostra el gràfic següent, sembla obvi que els immigrants han tingut i tenen un paper rellevant en la dinàmica de competició de les dues comunitats —catalanoparlants i castellanoparlants a Catalunya i francòfons i anglòfons al Quebec.

GRÀFIC 6 Posició de Catalunya i Quebec en funció de la política d'immigració i el paper de les opcions d'integració dels immigrants

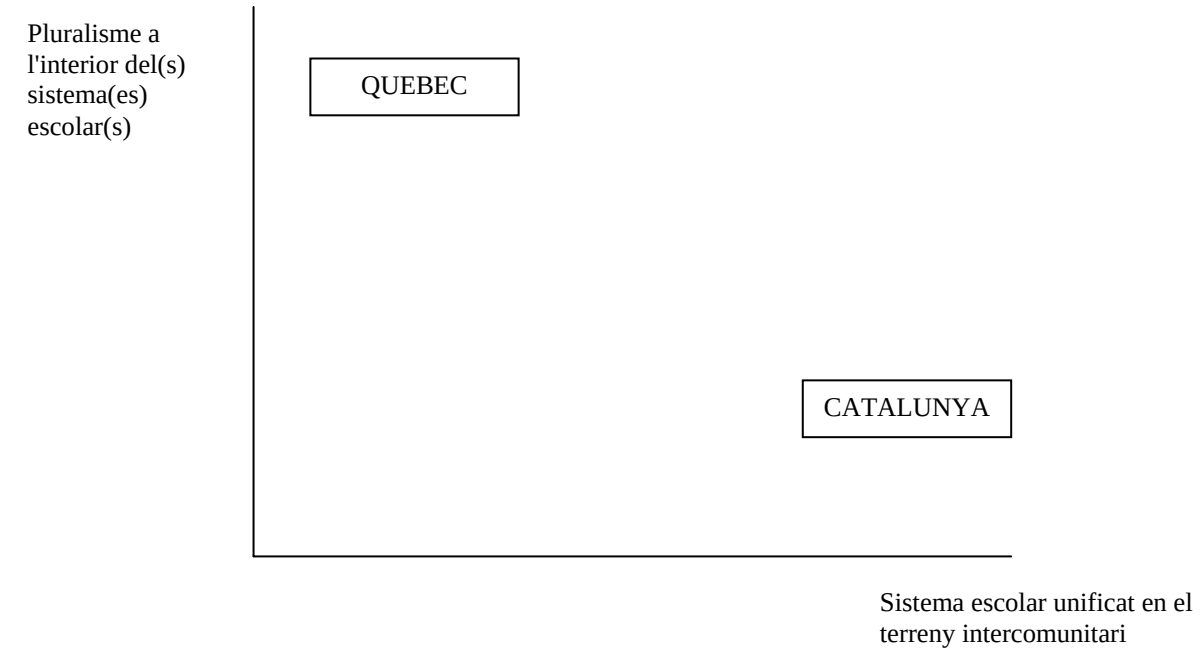


Font: Mc Andrew, 2000: 230.

En síntesi, a Catalunya i Quebec hi ha ambigüitat de domini ètnic i lingüístic (en diferents graus), ja que tenen la llengua com a marcador ètnic, pertanyent a un conjunt nacional més ampli, i la immigració juga un paper important en la relació de poder entre els grups en competició. Però, a més, si ens centrem en l'educació, en ambdós casos es beneficien d'un règim de jurisdicció exclusiva, dins el marc general d'Espanya i Canadà respectivament, en aquesta matèria. Però, el Quebec es caracteritza perquè les seves estructures escolars contribueixen al manteniment de les comunitats en competició.

Un altre dels trets que podem emprar per definir-lo, com mostra el gràfic següent, és el grau en què s'educa en el pluralisme. Aquest fet tot i no donar-nos una posició idèntica d'ambdues societats sí que ens permet veure que el Quebec és un referent a tenir en compte des de Catalunya. Mentre que Catalunya encara es troba definint-se i introduint aquesta atenció, el Quebec, com ha quedat palès en paràgrafs anteriors, ja fa temps que ha engegat polítiques i programes tenint en compte el pluralisme del sistema escolar.

GRÀFIC 7 Posició de Catalunya i Quebec en funció de l'estructura escolar i l'atenció a la diversitat cultural



Font: Mc Andrew, 2000: 234.

En definitiva és evident que hi ha aspectes que distancien Catalunya i Quebec —i en trobaríem d'altres—, però hi ha elements, sens dubte, que justifiquen la comparació que s'ha anat establint al llarg del temps des de diverses perspectives. Especialment interessants, des del nostre punt de vista, són les passes donades al Quebec per integrar socialment i educativa els fluxos migratoris, els seus èxits i els fracassos, dels quals segur es pot aprendre.

CAPÍTOL II. CONFLICTE INTERÈTNIC I INTERVENCIÓ EDUCATIVA

1. Relacions interculturals i mediació.

1.1. Introducció.

L'educació a Catalunya es planteja aproximar-se al model propugnat per l'anomenada educació intercultural (Departament d'Ensenyament, 1996a), però les diferents polítiques educatives presenten el concepte d'integració de forma parcial i gens globalitzadora (integrar a l'escola no s'acostuma a entendre mai com un pas cap a la integració social, laboral i cultural). Resulta, doncs, imprescindible revisar el concepte d'integració i elaborar-lo amb la implicació dels diferents agents socials, on destaquin els educatius, i dirigir-lo a una participació crítica en la societat[195]. Actualment, davant la necessitat de pensar i elaborar solucions als reptes que va plantejant la integració social i, particularment, l'escolar, ha sorgit l'interès per desenvolupar la mediació intercultural, entenent-la com una modalitat més de mediació, però en situacions i contextos multiculturals que, per exemple, Giménez (1997) ha anomenat «situacions de multiculturalitat significativa»:

> "(...) aquellas situaciones en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente influyente. En dichas situaciones los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etc.) están dando importancia considerable —conscientemente o inconscientemente— a la diferenciación del Otro o a la propia respecto del Otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lenguaje, de simbolización, de expresión de valores, etc."(Giménez, 1997: 133).

La vinculació entre socialització i la mediació intercultural per De Munck (1996) és directa en una societat on el control i el poder s'exerceixen per la gestió de les exclusions i les inclusions: la qüestió social ja no rau en l'explotació (un procés d'aquest tipus continua sent d'integració malgrat que hi hagi una relació desigual i rols complementaris de patró i

[195] El Departament d'Ensenyament, sota l'organització i coordinació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, ha endegat la Conferència Nacional d'Educació 2000/2002 per consolidar un sistema català d'educació, en què s'han organitzat sessions amb temàtiques específiques, com l'atenció a la diversitat (que comprèn els alumnes amb

treballador), sinó en l'exclusió[196] (en aquesta situació ja no s'estableix el vincle de complementari entre els grups), d'aquí que estiguin en crisi les polítiques socials que encara es fonamenten en la lluita contra l'explotació. El criteri, doncs, ha de ser la participació en l'activitat de grups i organitzacions on es negocien posicions de manera permanent, és a dir, que els recursos que es necessiten són molt diferents. En un context com el descrit, De Munck (1996) aposta per la mediació com un dispositiu congruent amb les tendències profundes de la societat postindustrial: promoció d'un ordre negociat com a nova relació amb les emocions (el que anomena «poder de la seducció»), construcció d'un saber més que una transmissió de disciplines, etc., on l'autoritat clàssica, la norma homogeneïtzada i el poder jeràrquic ja no funcionen.

La diversitat cultural, i més encara l'exclusió social, reclama a les institucions educatives intervencions per superar antics problemes (és a dir, els greus problemes d'integració i de socialització dels alumnes, la falta de motivació escolar i la violència en el si de la institució escolar, entre altres) que, actualment, comencen a «voler» detectar-se (Carbonell, 1997). Davant aquesta crisi, cada vegada més profunda, les estratègies clàssiques de resolució (els dispositius disciplinaris clàssics, estandarditzats, verticals i exògens) dels conflictes escolars semblen solucions cada vegada més contraproduents. Així també, es subratllen les distàncies existents en la comunitat educativa, especialment entre les famílies, els alumnes i els docents. No cal mencionar que és essencial per als alumnes minoritaris que la seva família tingui una bona relació amb el centre educatiu per obtenir l'èxit acadèmic, un autonconcepte positiu i la integració escolar, factors que també recauen en tota la comunitat educativa (Jordán, 1998). Davant aquesta doble situació d'impotència que tenen les institucions educatives, la mediació intercultural pot arribar a regular els conflictes i, a la vegada, articular el diàleg necessari per fer funcionar la comunitat educativa. Per això, creiem que és interessant aprofundir i conèixer les possibilitats que tenen els agents socioeducatius que realitzen el paper de mediadors a les institucions educatives, com a promotors de la millora de les relacions entre els centres i les famílies,

necessitats educatives especials i les minories culturals). Conferència que compta amb una web específica a la vegada que incorpora un fòrum per a tots els interessats. Adreça Internet: http://www.gencat.es/cne.

[196] No només som tots diferents sinó que vivim amb greus desigualtats, particularment, quant a cultura i possibilitats socials, per això hauríem d'eliminar les desigualtats sense que això impliqui suprimir les diferències (Terricabras, 1996).

fomentant la participació, l'intercanvi i la transmissió d'informació per part de les famílies i dels centres, en un afany d'assolir criteris consensuats i assumits per tots.

En aquest capítol[197], ens detindrem en els conflictes abans de parlar de mediació, entenent-los com un fenomen universal que acompanya i aflora al llarg de la vida de les persones, tant individual com col·lectivament, i que acostuma a fonamentar-se en el trinomi necessitat-por-agressivitat, el coneixement del qual és imprescindible si es vol entendre i gestionar positivament (Vinyamata, 1998). Si analitzem les situacions de multiculturalitat en el significat que atorga Giménez (1997), de situacions socials en què estan involucrats persones, grups o institucions heterogenis des del punt de vista cultural (incloent els contrastos per etnicitat, religió, llengua i nacionalitat), com un fenomen social en què estan presents diversos bagatges culturals, veurem que aquest és, en si mateix, conflictiu per una sèrie d'elements que hi conflueixen (Colectivo Amani, 1995; Giménez, 1997): es troben en un mateix espai persones i grups que es desconeixen o bé que tenen entre si unes idees estereotipades i esbiaixades; la convivència intercultural, és a dir, de persones amb diferents maneres d'entendre la realitat i relacionar-s'hi implica símbols i codis que fan que la comunicació s'estableixi des de diferents paràmetres[198]; col·lectius amb necessitats comunes que en lloc d'unir-se per assolir-les competeixen per aquestes (recursos econòmics, mitjans de subsistència, etc.); grups de persones amb diferent poder i oportunitats d'accés al poder; la inadequació de determinades institucions o serveis als nous usuaris, entre altres.

En qualsevol dinàmica social es produeix interacció i contacte cultural, de manera que sovint aquesta heterogeneïtat sociocultural se'ns presenta com a problemàtica. Són nombrosos els conflictes que diàriament sorgeixen per causes ètniques, culturals, etc. als mitjans de comunicació, en els quals no es profunditza gens, sinó que l'únic que es consolida i s'afiança cada vegada més és l'opinió que presenta el contacte intercultural com a nociu, desintegrador i amenaçador per a les cultures implicades i sobretot perjudicial[199] per a les cultures receptores. Però, si busquem el costat positiu, que comporta tot conflicte, es pot afavorir la visió d'un món plural i diferent (entenent la diferència com un valor que des de la cooperació i la solidaritat

[197] En aquest punt voldríem agrair la disponibilitat i aportació de materials i documentació sobre mediació i resolució de conflictes del Dr. Fidel Molina (UdL).
[198] Sense que, *a priori*, s'estableixin canals de comunicació comuns i entesos per les dues parts (Colectivo Amani, 1995).
[199] Aquest és un dels arguments que s'utilitzen per justificar les polítiques tancades de recepció i acollida d'immigrants en un país.

s'ha de promoure per a tots), i es pot convertir en una font de creixement i d'enriquiment mutu. El fet de conviure comporta contrastos i, per tant, divergències, que no han d'acabar, sempre, malament (amb disputes) (Cascón, 2000a), sinó que quan el conflicte sorgeix dins les estructures injustes[200] (o aquelles persones que les mantenen) la societat pot avançar com a palanca de transformació social, creixement, desenvolupament personal i optimització institucional (Puig, 1997).

Tot i que partim de la base que no existeix un únic mètode o tècnica per resoldre conflictes pacíficament, ens hem decantat per la mediació intercultural com una modalitat de la mediació social. Aquesta abasta dos sentits: el general, la mediació en els conflictes de qualsevol tipus, com una eina a l'abast de tots els professionals que treballen amb persones —especialment interessant ens resulta el model de R.A. Baruch i J.P. Folger (1996) que parteix d'un enfocament transformador on se subratlla la capacitat de la mediació per promoure la revalorització i el reconeixement, ajudant les parts a reconèixer i aprofitar les oportunitats de creixement moral presentades intrínsecament pel conflicte—, i l'específic, decantant-nos per la recent figura del mediador intercultural, que no necessàriament implica conflicte[201], sinó una traducció i un acompanyament per millorar les relacions i la comunicació entre la població autòctona i els col·lectius desfavorits, socialment i cultural, respecte a la societat majoritària. Nosaltres hem optat per la figura del mediador intercultural, sense deixar de banda, no obstant, que s'hauria d'impregnar d'una filosofia i metodologia de la mediació a tota la comunitat educativa i a tots els actors institucionals i socials (treballadors socials, treballadors familiars, educadors, etc.) per comunicar-se, per gestionar els inevitables conflictes quotidians, així com per lluitar contra l'exclusió social que pateixen determinats col·lectius minoritaris, entre ells els gitanos i els immigrants que procedeixen de països empobrits (Carbonell, 1999). La mediació i el mediador haurien de permetre avançar cap a un model d'educació intercultural, aproximant les famílies i les institucions escolars, sovint afectats per la desconfiança mútua.

Per resumir, els reptes del sistema educatiu davant la diversitat cultural creiem que són: facilitar una veritable integració i rebutjar tota mena d'exclusió social, ja sigui per raons ètniques o culturals, no únicament allò que fins ara s'anomenava «educació compensatòria»

[200] Aquesta desigualtat fa més necessari un esforç de comprensió del sentit de pautes culturals diferents a les nostres.
[201] Per exemple, el servei de traductors i de mediadors pels serveis d'informació per a immigrants consisteix a solucionar les dificultats de comunicació lingüística.

(on les altres cultures, la diferència cultural, es percep com un dèficit que cal promocionar i compensar d'alguna manera, sent legitimitzadora de l'exclusió social), sinó com una cosmovisió diferent i alhora enriquidora. Seguint Jordán (1998), el professorat només pot veure atractiva l'educació intercultural al sentir-se compromès, ajudant-lo a entendre que té una part pràctica, és a dir, la insistència no recau tan sols en els objectius humanistes (respecte, valoració, solidaritat, enriquiment mutu, etc.), sinó que també es veu recollida en els aspectes pragmàtics (com resoldre conflictes interètnics, millorar la convivència, etc.) i de lluita contra les desigualtats socials.

1.2. La naturalesa i la regulació del conflicte.

1.2.1. La diferenciació entre els problemes i els conflictes.

Els problemes i els conflictes constitueixen elements inherents i habituals de la vida quotidiana[202] de les persones i dels grups, però darrerament s'han convertit en un focus d'interès i estudi per molts investigadors de diferents disciplines (Fisas, 1998). Alguns autors (per exemple, Álvarez, 1993) distingeixen els problemes dels conflictes. Identifiquen el problema amb una situació objectiva i concreta i, en canvi, el conflicte amb una de subjectiva, és a dir, que depèn totalment de la visió de les persones. En general, els problemes poden solucionar-se; mentre que, els conflictes gairebé mai, tot i que poden reconvertir-se[203]. També Gairín (1994) recomana la conveniència d'establir una distinció entre les situacions que, tot participant d'alguna característica del conflicte, responen més aviat a problemes concrets (encara que poden constituir conflictes potencials) i les situacions conflictives pròpiament dites.

Així, podem distingir, tant des d'una perspectiva teòrica com pràctica, entre problemes i conflictes en l'àmbit educatiu. Des d'una perspectiva àmplia, entenem que hi ha un problema

[202] En la mesura que les persones presenten històries diferents, tant professionals com personals, no sorprèn que siguin també molt variats els seus comportaments, objectius, expectatives, necessitats, temors, etc. fins al punt que poden arribar a ser un problema i, posteriorment, provoca una confrontació entre ells.

[203] En comptes d'optar per la terminologia de resolució de conflictes, ja que generalment no és possible resoldre'ls o eliminar-los, tan sols podem modificar-los (Suares, 1996), participarem dels termes de: gestió (Terricabras, 1996), regularització (Carbonell, 1997) o transformació (Burguet, 1998).

quan sorgeix alguna dificultat en el funcionament del centre que s'ha de resoldre, per exemple, l'expulsió d'un alumne. Davant la major part dels problemes que sorgeixen s'actua de forma ràpida i automàtica, posant en marxa els procediments i les rutines que s'han anat estandarditzant al llarg del temps i que formen part de la idiosincràsia institucional. En canvi, quan es tracta d'una situació nova s'actua de forma més reflexiva, consultant amb altres agents de la comunitat educativa. El problema sols passa a ser considerat conflicte quan es produeix una situació d'enfrontament entre persones o grups que defensen idees, interessos o punts de vista contraposats.

Com que les persones tenim necessitats, gustos, punts de vista, percepcions, etc. respecte als fenòmens de la realitat, amb facilitat acceptem situacions de confrontació i de conflicte al no tolerar les divergències ètniques, culturals, religioses, polítiques, etc. de l'alteritat, mantenint-nos en la nostra postura i, ocasionalment, en un ostracisme mal intencionat i perillós. Quan aquesta situació s'ignora o no es vol abordar, genera angoixa, impotència, soledat, indefensió, ressentiment, etc. a les parts; en canvi, quan les dues parts intenten resoldre el problema que ha generat el conflicte, accedeixen al restabliment de la pau, a la relaxació, etc., al treball en equip i a l'acceptació de les motivacions de l'altre. Una vegada passada «l'explosió» emocional inicial, es minimitza la tensió, es clarifiquen els malentesos i es supera la sensació d'incomoditat. El conflicte és, doncs, una oportunitat genuïna d'interacció i de construcció empàtica d'aprenentatges alternatius que estimula la comunicació bidireccional, verbal i icònica, considerant-se un lloc de transformació i un espai immillorable d'aprenentatge basat en la irrepetibilitat de cada ésser humà. El conflicte intercultural, lluny de ser eludit o negat, és una realitat que ha de ser apresa, i gestionada correctament:

> "(...) haurem d'acceptar que hi ha conflictes que semblen irresolubles. Haurem d'aprendre també a viure amb el conflicte: no només amb la gestió del conflicte, sinó –si se'm permet l'expressió– amb la indigestió del conflicte. Fins que la indigestió, és clar, no condueixi a la destrucció social. Em refereixo només a la necessària paciència que requereix qualsevol conflicte, i a la grandiosa paciència històrica que requereix un conflicte intercultural" (Terricabras, 1996: 199).

L'estudi de qualsevol conflicte suposa abordar les seves arrels, la seva evolució, les vinculacions, els actors i les possibilitats de transformació o regulació (Fisas, 1998). Així, en termes generals, els conflictes es podrien entendre des de tres perspectives bàsiques:

1. Des d'una *perspectiva tradicional*, el conflicte s'entén com quelcom negatiu, nociu, etc., resultat d'una situació confusa o d'una comunicació deficient. La concepció i les actituds existents en el nostre entorn sobre el tema del conflicte han determinat negativament el nostre comportament davant aquestes situacions. El conflicte sempre s'associa a antagonisme, a diferència, i la diferència continua sent mal vista pel nostre sistema de creences. Es viu com una agressió. Des d'aquest punt de vista, el conflicte és una incompatibilitat entre dues parts, una interacció en què sobresurt l'antagonisme. L'enfocament pedagògic del conflicte l'associa ràpidament a la disciplina i als problemes conductuals, definits en funció de l'ordre establert i en termes negatius.

2. Des d'una *perspectiva de la conducta o més interpretativa*, a partir dels factors de la personalitat, el conflicte es considera una cosa natural dels grups i les organitzacions, ja que s'origina en les percepcions personals. Fins ara hem après a dicotomitzar i polaritzar les coses, i això indica que si la interpretació de l'altre és correcta la meva no ho és, i difícilment podem pensar que els dos tenim una mica de raó. La diferent forma d'entendre un mateix esdeveniment i la no-acceptació de les diferències d'opinió mostren una interpretació exclusivista i etnocèntrica de la realitat, on es considera que l'altre va errat, amb la qual cosa es justifica la defensa de la pròpia postura. Des d'aquesta òptica, per a un millor coneixement del conflicte s'ha de tenir en compte les variables cognitives, i tenen molta importància perquè els conflictes no s'originen exclusivament per voler objectius diferents, sinó per la interpretació que cada part fa de l'objectiu comú, i també influeix que la informació no sempre és suficient o s'interpreta d'igual forma.

3. Des d'una *perspectiva interaccionista o crítica*, no solament s'accepta el conflicte com a inherent a les organitzacions, sinó que s'estimula perquè ajudi al progrés organitzatiu, entenent-se com una oportunitat de desenvolupament personal, de millora de la convivència i, a la vegada, de transformació institucional. Actualment, consideren que el conflicte és un tret inevitable de les relacions socials amb conseqüències positives i negatives (Oyhanarte, 1996; Puig, 1997; Martínez de Murguía, 1999; etc.), el problema rau, doncs, en el fet que tot conflicte pot adoptar un curs, constructiu o destructiu, i per

> tant, la qüestió no és tant eliminar o prevenir el conflicte sinó saber assumir situacions conflictives i enfrontar-nos-hi amb els recursos suficients perquè tots els implicats en surtin enriquits. De ser considerat quelcom indesitjable, que s'ha d'evitar[204], passarà a veure's com un fet necessari i consubstancial a l'existència humana, que ha de ser comprès i tractat amb eficàcia i paciència (sense entendre-la com a resignació i expressió d'impotència, sinó com un silenci reflexiu i autocrític mentre es prepara una nova oportunitat d'entesa i diàleg) (Terricabras, 1996).

Nosaltres, en aquest estudi, partirem de la tercera opció; que tot conflicte pot comportar també progrés i valors positius: evita els estancaments, estimula l'interès i la curiositat, és l'arrel del canvi personal i social (Deutsch, 1973) i ajuda a establir les identitats tant personals com grupals. Seguint Baruch Bush i Folger (1996), apostarem per l'enfocament transformador de la mediació, que considera els problemes oportunitats de creixement i de transformació moral. Seguint aquesta orientació, un conflicte és, principalment, una ocasió de creixement de la moral humana en dues dimensions crítiques i interrelacionades. La primera dimensió implica l'enfortiment de la pròpia capacitat i la segona pretén superar els límits del jo per relacionar-se amb els altres. D'acord amb això, els conflictes apareixen com oportunitats de desenvolupar i exercir ambdues qualitats i, per tant, avançar cap al desenvolupament moral. Un conflicte enfronta cada part amb un desafiament, una dificultat i una adversitat que ha de ser resolta, la qual cosa els ajuda a aclarir les seves pròpies necessitats i valors, així com reforçar els seus recursos personals. El conflicte subministra l'oportunitat de desenvolupar i exercitar tant l'autodeterminació com la confiança en les pròpies forces, malgrat que la diversitat i la discrepància proporcionen l'ocasió per desenvolupar i demostrar el respecte i la consideració vers l'altre. La resposta ideal al conflicte no recau a resoldre el problema, sinó a ajudar a transformar les persones compromeses en ambdues dimensions del creixement moral, per tant, respondre-hi productivament significa utilitzar les oportunitats que representin canvi i transformació a les parts.

[204] Associat a situacions de violència, perill, etc. sorgeix la necessitat d'allunyar-lo o allunyar-se'n. Evidentment, també pot portar-nos a adoptar formes destructives, a cercles viciosos que perpetuïn relacions antagòniques, hostils, etc. On hi ha dues o més persones en interacció poden produir-se discrepàncies que generin tensions i enfrontaments que augmenten en funció de la duració, destruint o deteriorant les relacions i provocant lluites inesgotables que provoquen una espiral inesgotable de violència.

En un pla més concret, el conflicte ajuda a aprendre noves i millors maneres de respondre als problemes, a construir relacions millors i més duradores, a conèixer-nos més a nosaltres i també els altres (Alzate, 1998), és promotor del canvi personal i social; sense diversitat, evidentment, no hi ha conflictes (Colectivo Amani, 1995). L'orientació transformadora percep els conflictes com oportunitats que s'ofereixen a les persones —que per naturalesa atenen l'interès propi i al mateix temps es mostren sensibles a d'altres— de desenvolupar i integrar les seves qualitats en relació tant amb la força del jo com de la consideració dispensada als altres. La visió de la persona utilitzada és, doncs, referencial, concep ambdues parts de la naturalesa humana així com el potencial de creixement o de transformació que pot integrar els dos aspectes i també relacionar el jo amb l'altre, sent la resposta ideal al conflicte l'ajuda a les parts per aprofitar les oportunitats presentades, amb la fita d'assolir fins a cert punt la transformació (la força compassiva). La mediació, per tant, no és senzillament una entitat protectora o facilitadora, sinó educadora. La mediació transformadora és una aplicació concreta de la visió referencial del món en una àrea de la vida social. En canvi, l'orientació basada en la resolució de conflictes percep aquests com a obstacles que s'oposen a la satisfacció dels desigs autodefinits dels individus. Sovint atribuïm la culpa de la insuficiència de resoldre els conflictes als participants, al problema o ambdós, sense adonar-nos que la culpa rau en nosaltres mateixos per no saber-los gestionar (Cobb, 1996). Una vegada el subjecte ha experimentat els beneficis d'una transformació de conflictes positiva, augmenta la probabilitat que arribi a solucions de caràcter constructiu en camins futurs.

El coneixement precís sobre com s'originen els conflictes i com es desenvolupen resulta indispensable per poder saber com actuar i de quina manera facilitar o mediar solucions positives i perdurables. El conflicte no és sols un moment puntual, sinó que implica tot un procés, el fet de no afrontar-lo o no resoldre'l donarà lloc a la seva dinàmica afegint altres elements com ara: la desconfiança, la incomunicació, etc. que poden esclatar en una crisi[205] (Cascón, 2000a).

Al considerar el conflicte un procés interaccional complex es poden realitzar variades classificacions dels conflictes, en funció de quin sigui l'element que es prengui per fer aquesta classificació, com ara la que presenta Suares (1996):

[205] Aquesta sí que presenta una fase violenta i és el que sovint s'identifica com conflicte negatiu.

- En funció de l'agressivitat, poden dividir-se en conflictes agressius o pacífics. En els primers, al darrere hi ha una intencionalitat de fer mal a l'altra part (i, a la vegada, també, es fa efectiva), un exemple serien els conflictes bèl·lics. En els segons, els pacífics, l'agressivitat no es dóna, ja que el mal no es fa efectiu ni tampoc està present en la intencionalitat de les parts.

- Si ens referim a la percepció dels conflictes, en distingirem, bàsicament, dos: per un costat, el conflicte obert o manifest[206] i, per l'altre, l'ocult o latent (Colectivo Amani, 1995; Cascón 2000a). Els primers són fàcils de reconèixer al ser propis de la fase conflictual, les parts involucrades són conscients de la situació i actuen, d'alguna manera, des d'aquesta presa de consciència. Per exemple, es produiria quan els progenitors dels alumnes paios treuen els seus fills del centre escolar —públic— i els duen a un altre —entra en joc l'opció del privat— perquè ha augmentat significativament la presència d'alumnes gitanos. En canvi, els segons, els ocults o latents, passen més desapercebuts; les tensions bàsiques no s'han desenvolupat completament, són propis de la fase de descobriment del conflicte, pel fet que estan immersos en els costums, en la cultura, etc. Quan les persones implicades no són conscients[207] de la situació conflictiva (no perceben la contraposició d'interessos, necessitats o valors), el conflicte no esclata; en altres ocasions, aquest no es desenvolupa o manifesta totalment perquè no hi ha contacte o s'evita treure-ho a la llum (Curle, 1971).

[206] Álvarez Dorronsoro (1996) creu que en una societat pluricultural es pot haver de conviure amb conflictes nascuts de l'existència de valors incompatibles. Això obliga a negociar els conflictes derivats de la diferència cultural, a llimar les dificultats més inconciliables que puguin donar-se entre els diversos models culturals, tot i que, no s'ha d'oblidar que la necessària negociació d'aquests conflictes no es realitza des d'una posició d'equilibri entre totes les parts, la força dels col·lectius immigrants (nosaltres ho estenem als gitanos) és molt inferior a la dels que estan socialitzats en els valors de la societat receptora. El conflicte manifest, doncs, no és res més que un aspecte simptomàtic del conflicte latent. Els conflictes poden ser un motor de canvi que ens permetin créixer dialècticament i caminar constantment cap a un major enriquiment mutu, per això és necessari no evitar-los ni eludir-los sinó afrontar-los directament i, fins i tot, provocar-los per treure'ls a la llum quan encara estan en fase latent (Colectivo Amani, 1995).

[207] Per exemple, el caló no està considerat una llengua més de l'Estat espanyol, com ho són el català o el gallec (Colectivo Amani, 1995) i/o bé no té suficient poder per enfrontar-s'hi i, en conseqüència, accepta la situació injusta, però aquests conflictes van creixent fins a un punt que poden esclatar (Cascón, 2000a). També seria el cas dels immigrants extracomunitaris que es troben treballant en condicions totalment il·legals i d'explotació, però no presenten problemes externs.

Dos categories més que podríem incloure, relacionades amb les anteriors, seria la classificació que diferencia entre conflictes emergents i pseudoconflictes. Els conflictes emergents són disputes en què s'identifiquen les parts, reconeixen que hi ha discrepàncies i la majoria dels problemes són evidents però no s'ha procedit a una negociació viable —hi ha un potencial d'escalada si no s'aplica cap procediment de resolució (Moore, 1995). L'altra categoria, els pseudoconflictes, serien els malentesos[208]. Entre altres destacaríem els que provenen de les diferències culturals (Cascón, 2000c), que Coser (1956) havia anomenat «irreals», en aquests no existeixen causes objectives pel conflicte però les parts capten aquestes diferències com si fossin irresolubles. Això també és aplicable als sentiments humans (Moore, 1995), per exemple, una persona al conèixer una altra de diferent cultura pot tenir un sentiment de por i sensació desagradable; sense existir-hi relació prèvia entre elles, es produeix una reacció emocional intensa negativa que s'ha anomenat de dues maneres: per una banda, reestimulació, que al·ludeix a l'evocació de reaccions anàlogues a les causades per un fet similar o anterior, que pot ser el desencadenant de reviure emocions precedents (Jackins, 1978), o bé transferència negativa, quan és el vehicle o la generalització de les respostes apreses que passen d'una relació específica a una altra (Freud, 1943).

- Una nova distinció dels conflictes, la fa Cortina (1997) en funció de l'origen: en individuals o grupals. Els primers serien els que són de la pròpia persona que es debat entre dues opcions que semblen incompatibles i acaben convertint-se, si no es solucionen, en una autèntica neurosi[209]. Per ella, aquest és el motiu que s'hagin de trobar les seves causes i les estratègies per sortir-se'n. Els segons, interpersonals o intersocials, són grups o societats senceres en què es mantenen interessos divergents respecte a un mateix assumpte, són conflictes col·lectius d'una organització.

- En funció de l'interès per l'altre (Suares, 1996), en tot conflicte hi ha almenys dues parts i, per tant, un doble joc d'interessos: l'interès per un mateix i també per l'altre. Aquests interessos són interdependents i poden ser, a la vegada,

[208] Segons Six (1990), sovint, la discòrdia prové de malentesos més que dels problemes en si mateixos.

[209] Aquesta contraposició d'interessos real o aparent pot produir veritable angoixa en les persones quan no es veu una sortida satisfactòria i l'assumpte és important per a elles. Educar en la resolució de conflictes, en l'àmbit personal o sociocultural, significa ensenyar a la persona a enfrontar-s'hi amb la voluntat positiva de no permetre que li arranquin la capacitat de ser mestressa de si mateixa.

classificats com alt o baix, segons sigui: cooperació, acomodació, competició o evitació del conflicte.

- En funció de la conducció (Suares, 1996), en aquesta classificació pren com a element fonamental la forma com s'orienta el conflicte segons si porta l'aniquilació o bé a la supervivència de les parts. D'aquesta forma, distingirem sota la conducció destructiva dels conflictes: dominació, capitulació, inacció, retirada i competició; i segons la conducció constructiva: la supervivència i la relació col·laborativa de les parts. Puig (1997) distingeix les aproximacions passives i les agressives: les primeres[210] són les que davant d'una situació de conflicte prioritzen les respostes de fugida (opten per evitar-lo) o bé d'acomodació (assumint les exigències que imposa l'altra part); en canvi, les agressives són aquelles conductes que busquen l'enfrontament i la competició amb l'ànim de vèncer, d'emportar-se'n els màxims beneficis. Aquestes aproximacions provoquen quatre actituds diferents (Rubin, 1994):

1. La fugida o la retirada, és a dir, esquivar el conflicte, ignorar-lo. Aquesta estratègia d'evitació no ajuda a resoldre'l, momentàniament pot amagar-lo o disfressar-lo i eliminar l'ansietat que provoca, però té moltes possibilitats que ressorgeixi després amb més força, sols ajudaria a guanyar temps per calmar la tensió. No assumeix la situació, no es verbalitza. Acostuma a produir-se quan una de les parts percep que té poques probabilitats d'èxit si defensa la seva posició i no vol perdre, per això abandona i rebutja prendre part en el conflicte;

[210] Tant una com l'altra, fugida o acatament, no el solucionen, sinó que, en tot cas, l'eviten (minvant la pròpia felicitat, el benestar en les relacions interpersonals i fins i tot l'eficàcia institucional).

2. La suavització, minimitzar el conflicte, treure-li importància. S'intenta preservar la bona relació entre les parts però, en el fons, el conflicte es manté intacte, encara que pot rebrotar, temps després, amb més virulència;

3. L'enfrontament, amb una actitud de lluita, de violència física, amb l'exercici de poder per mitjà de posicions autoritàries, jeràrquiques, repressives i, fins i tot, amb la força econòmica;

4. La confrontació que ofereix possibilitats de regular de manera positiva el conflicte però, a la vegada, és la més pesada i més dura de les quatre opcions, que implica l'actitud prèvia a la negociació, és a dir, buscar el consens entre les parts en conflicte discutint, raonant, valorant, analitzant i parlant.

- En funció de les parts que intervenen, distingirem la negociació i la intervenció de les terceres parts. En la negociació hi ha dos tipus: el model distributiu i el model integratiu. El primer tindria com a exemple la divisió d'un pastís per un pare entre dos fills, en el qual un fill fa les dues parts i l'altre elegeix, que també s'anomena convergent en la mesura que les dues parts tendeixen a convergir en un punt mig. El segon, el model integratiu, en canvi, és de guany mutu, en el qual les dues parts poden sortir guanyant. L'exemple més conegut és el de Fisher i Ury (1981) sobre dues persones que estan barallant-se per una fruita, però un vol la pell per fer un pastís i l'altre vol l'interior per menjar-se-la. En aquest cas, si es divideix la fruita en dos parts (model distributiu), els dos perdrien, mentre que si es tenen en compte els seus interessos, els dos poden sortir totalment satisfets de l'acord. En síntesi, aquests dos models de negociació poden ser útils, sempre d'acord amb cada context i circumstància. La intervenció d'una tercera part es realitza quan les parts estan encallades i no és possible continuar les negociacions, distingint diferents formes d'intervenció: la mediació, l'arbitratge i la judicació.

- En funció del protagonisme, que implica no sols l'actuació directa de les parts en conflicte, sinó també la responsabilitat per les accions realitzades i les conseqüències que se'n puguin desprendre. Així es pot classificar en: no-

protagonisme en intervencions directes (evitació, dominació i retirada) i en intervencions amb terceres parts (lloguer de jutges, *ombudsman*, arbitratge, judicació), protagonisme en intervencions directes (negociació) i en intervencions en terceres parts (facilitació i mediació).

- D'altres classificacions es basen en funció de la flexibilitat: de més a menys flexibles; del contingut, etc.

Aquest llistat de classificacions de conflictes ens ajuda a determinar els conflictes existents per tal d'elegir els models i les tècniques més adequades.

Com es dedueix del nom, el propòsit fonamental de la prevenció de conflictes consisteix a actuar satisfactòriament davant dels primers símptomes d'un conflicte, amb l'objectiu d'aconseguir que aquest no sobrepassi un determinat llindar de violència a partir del qual el conflicte resulta de difícil regulació i control[211] (Fisas, 1998).

Després de veure les perspectives des de les quals es pot analitzar el conflicte i les diverses formes de classificar els conflictes, retornarem a la seva definició, per poder resituar-nos en l'apartat següent, on analitzarem la gestió del conflicte. Així, s'entén per conflicte un procés interaccional, que tal com neix, creix, es desenvolupa, pot transformar-se, desaparèixer, dissoldre's o estacionar-se. Es dóna entre dues o més parts (persones, grups petits, grups grans, etc.); hi predominen les interaccions antagòniques —interaccions en les quals les persones intervenen com a éssers totals (amb les seves accions, pensaments, afectes, etc.) i que, algunes vegades, no sempre, poden comportar agressions. Es caracteritza, doncs, per un procés construït per les parts, que pot ser conduït per elles o bé per un tercer.

L'objectiu de la gestió i la transformació de conflictes en l'àmbit educatiu no és establir una fórmula màgica que els elimini definitivament, ja que això resultaria impossible i totalment

[211] Carbonell (1997) creu que és aconsellable tenir una actitud d'espera davant del conflicte, preparant-nos i anticipant-nos per evitar que ens agafi per sorpresa, desprevinguts i que pot ser, fins i tot, molt positiu, prescindint del fet que es resolgui satisfactòriament per les parts, si provoca algun dels següents processos: augmenta el nivell de compromís personal de les parts, intentant establir una solució vàlida per tots; millora la qualitat de la comunicació i el desenvolupament de la tolerància envers la diversitat, predisposa millor a enfrontar-se a d'altres; descarrega tensions i resol malentesos aproximant al reconeixement dels valors dels altres i posant al descobert altres conflictes.

contradictori, sinó que es tracta d'ensenyar l'aprenentatge de la gestió conflictual des de perspectives positives, constructives i, evidentment, pacificadores. Puig (1997) proposa analitzar els factors que provoquen un conflicte per poder afrontar-lo[212], aposta per una resolució cooperativa de conflictes, en els quals convergeixen la creació d'un clima positiu i l'aplicació d'un conjunt d'estratègies referents a la conducta, sense que sigui la recepta universal que els elimina i, a més a més, millora les institucions; ni tampoc una esperança que els conflictes puguin arribar a desaparèixer (considera que tampoc seria desitjable que així fos), sinó que pretén evitar l'aparició de respostes clarament errònies i transmetre'ns alguns coneixements i pautes de conducta convenients, cosa que, a vegades, significa la seva solució, tot i que en altres casos obtindrem resultats inferiors o mínims; més que uns resultats miraculosos (Six, 1990), podem desenvolupar capacitats personals que predisposen cap a l'acord i al treball cooperatiu entre les parts (Puig, 1997; Jordán, 1998).

Si apliquem la nostra concepció de conflicte a la realitat multicultural, parlem de resoldre'l (que no vol dir acabar-lo), ja que partim que el contacte entre cultures és enriquidor (Colectivo Amani, 1995). Per tant, no optem per la seva desaparició, no obstant, l'encontre no sempre és pacífic i cooperatiu, hi ha situacions en què els col·lectius s'enfronten violentament però la solució no passa per separar-los i que el conflicte s'amagui (amb els consegüents prejudicis, manca de comunicació, etc.), sinó que s'ha d'aprofitar perquè es vegi més enllà, en tota la seva complexitat (no es tracta d'un fenomen aïllat sinó que es relaciona amb altres, per comprendre el conflicte s'han de conèixer els factors històrics, cognitius, socials, econòmics, etc.) i entre totes les parts implicades buscar solucions justes i constructives. A l'aprofundir en un conflicte obert, trobem l'entramat d'un conflicte ocult, per això és important abordar el conflicte i cercar solucions constructives com treure a la llum el que hi ha darrere i treballar-ho —d'una perspectiva positiva i creativa cap a un camí més just i solidari.

Referint-se a la societat multicultural i els conflictes, el Colectivo Amani (1995) parteix de tres constatacions claus:

[212] Desestimant la resposta passiva, de fugida o d'acomodació, a la vegada que tampoc aprova l'aproximació agressiva, que podria desembocar en el desinterès d'una de les dues parts o en una espiral de violència.

- L'existència d'una societat multicultural implica, necessàriament, la presència de divergències i conflictes;
- La comprensió dels conflictes que es deriven de l'existència d'una societat multicultural comporta la necessitat de conèixer les causes que l'han provocat, les característiques i les condicions de vida d'altres cultures amb què convivim històricament o bé arribades fruit de les migracions;
- Els conflictes derivats de la multiculturalitat són positius i necessaris per a la dinàmica i renovació de la societat.

Per Fisas (1998), molts dels conflictes que provenen d'una incomunicació intercultural tenen arrels molt llunyanes, basades en vells estereotips, rebutjos, odis, etc. que poden esclatar, anys després, desencadenant força violència. En general, les persones acostumem a relacionar-nos segons unes pautes culturals o de civilització preestablertes que regeixen cada societat, jutgem i sancionem a partir d'uns paràmetres de comportament i de conducta preestablerta, que responen, de vegades, més a instints primaris que a sensibilitats i coneixements específics.

> "En ciertas culturas las niñas no pueden mirar a los ojos de las personas mayores, ya que es interpretado como una falta de respeto, esta misma conducta puede ser interpretada en nuestra cultura como vergüenza o timidez. En algunas culturas se considera una falta de respeto asentir con la cabeza cuando alguien está hablándote en una comunicación interpersonal; por el contrario en la nuestra, esta misma conducta sería interpretada como una muestra de interés y comprensión por parte de nuestra interlocutora" (Colectivo Amani, 1995: 35-36).

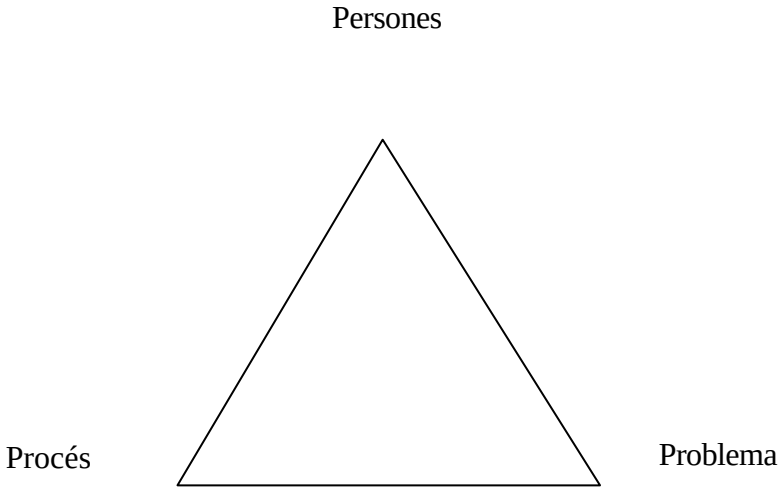
El problema recau en com articular i potenciar un sistema integrador i just en el qual tots ens sentim acollits i puguem arribar a un consens respecte a algunes qüestions d'incompatibilitat i divergència cultural (San Román, 1996).

1.2.2. La naturalesa i la transformació del conflicte.

Per regular el conflicte, s'ha de partir de la seva comprensió (Lederach, 1986), encara que, freqüentment, ens apareix complex i de difícil intervenció; però fixant-nos-hi, independentment de la seva complexitat, una vegada s'ha iniciat la prospecció presenta una sèrie de trets comuns que formen una estructura relativament simple composta per la interacció

de tres elements bàsics: les persones, el procés i els problemes. Qualsevol d'aquests o una combinació dels tres pot ser la causa de l'origen del conflicte tal com mostra el següent gràfic.

ESQUEMA 4 Estructura del conflicte



Font: Jean Paul Lederach (1986).

Per aprofundir en el primer element bàsic, les persones, cal tenir en compte tant el nombre d'individus com la part psicològica (Alzate, 1998). Per analitzar el conflicte és necessari descobrir els involucrats, que generalment són més de dos, i analitzar el paper del component psicològic (promoure la comprensió i aflorament de les emocions, facilitar el reconeixement de les necessitats, escoltar i respectar els altres, recolzar l'autoestima, aprofundir en les percepcions i conceptualitzacions de la situació i dels altres, ajudar a identificar el comportament i la situació). Es tracta de definir les persones involucrades, les seves voluntats, necessitats, interessos, sentiments, etc., el poder que tenen (econòmic, social, educatiu, etc.) i valorar l'autoestima separant les persones dels conflictes, els sentiments dels fets, etc.

El segon element, el procés, és la forma com el conflicte es desenvolupa i com es tracta de resoldre, ja sigui favorablement o negativa. En aquest punt és interessant controlar la manera com les persones prenen les decisions i com se senten. S'han d'analitzar els mitjans de

comunicació i la dinàmica d'intensificació (el que s'anomena l'escalada), ja que, a mesura que el conflicte s'identifica, la comunicació s'empitjora i la gent es referma més en la seva postura i a escoltar menys l'altre[213]. Tot això comporta que es vagin perpetuant els malentesos, la informació tergiversada, etc., que dificulten cada vegada més la gestió del conflicte (Alzate, 1998).

El tercer element, el problema, fa referència a les seves arrels, respecte a les quals les persones tendeixen a posicionar-se i, posteriorment, a enfrontar-se. La comprensió del conflicte es facilita si distingim entre (Alzate, 1998): assumptes, interessos, necessitats i posicions. Els assumptes es refereixen a les principals àrees de discrepància o incompatibilitat; els interessos són els beneficis potencials per assolir un objectiu particular; les necessitats són el mínim necessari per satisfer una persona; i les posicions fan referència als comportaments i actituds concretes adoptades per resoldre el conflicte. Cal saber diferenciar els fets no essencials, és a dir, separar el conflicte innecessari (la mala comunicació, els estereotips, la desinformació, etc.) dels essencials (les àrees de discrepància, els interessos i les necessitats, les voluntats diferents, els valors, etc.).

En relació amb el problema, l'estructura del conflicte s'hauria d'analitzar conforme als següents passos (Lederach i Chupp, 1995): descriure el nucli, fer un llistat dels punts concrets a resoldre, analitzar els recursos existents que poden regular les diferències essencials i intentar resoldre el problema (clarificant les àrees, descobrint les necessitats i interessos bàsics i identificant els principis i valors comuns).

Si comparem el que diu Lederach (1986) i més recentment Cohen (1995), podem extreure que els paràmetres comuns a tots els conflictes són:

a) La història, és a dir, s'entenen millor els moments àlgids dels conflictes si els considerem el resultat d'una sèrie de processos que els precedeixen. La major part dels investigadors coincideixen que el conflicte presenta una dinàmica previsible. Rubin, Pruitt i Kim (1993) ho comparen amb una obra de teatre que es desenvolupa en tres

[213] És corrent que es recorri a estereotipar l'altre, a insultar-lo i a recolzar-se en algú (es parla d'ell a l'esquena en comptes de parlar-hi directament).

actes: en el primer, el conflicte escala —es van produint una sèrie de transformacions que ocorren a cada part per separat i que afecten el conflicte, també són reflectides per l'altra part—; en el segon acte, el conflicte arriba al clímax, es produeix un estancament, no pot escalar més tot i que no hi hagi voluntat de generar un acord; i en el tercer acte es donen els moviments cap a l'acord, les parts comencen a desescalar el conflicte[214].

b) L'escalada o intensitat; el nivell d'intensitat d'un conflicte no és estàtic, cada reacció d'una part serveix per ajudar a determinar la reacció de l'altra. La vida, interior i individual, de cadascuna de les parts són les necessitats psicològiques i personals que han de quedar cobertes (la necessitat d'alimentar-se, de seguretat, d'afecte, de prestigi, etc.). En cas contrari, generen sensacions de por al no veure-les satisfetes; el que ens impulsa a emprendre una acció encaminada a la seva consecució pot ser un increment de l'agressivitat, que pot conduir a la violència i generar tensió i agressivitat en els altres (una escalada conflictual) (Vinyamata, 1998).

c) Els desencadenants del conflicte, incidents que focalitzen i externalitzen un conflicte, solen alliberar la tensió acumulada, encara que sovint ho aconsegueixen de forma dràstica i violenta.

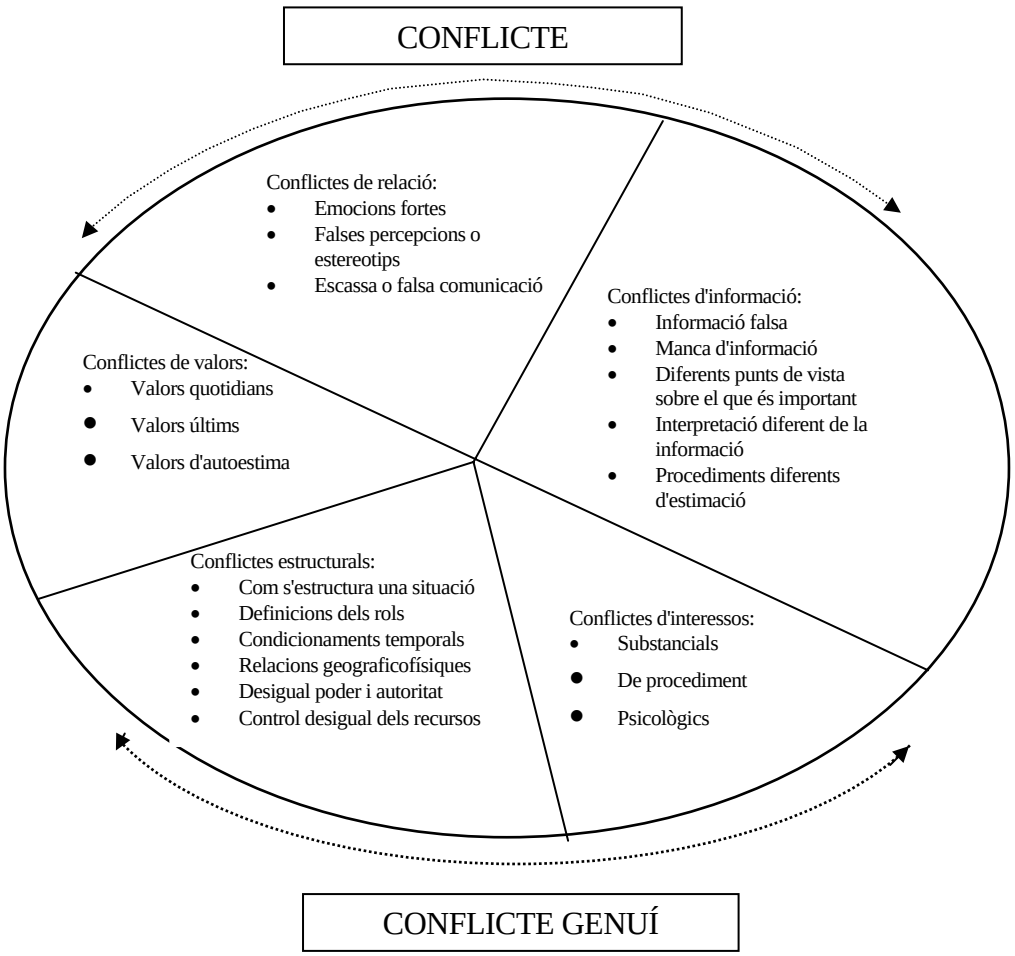
d) Les percepcions de les parts, és a dir, les discrepàncies entre la realitat i el que es percep com a real (sovint distorsionat de forma complexa i subjectiva). Aquest últim punt té molt a veure amb el fet que la persona no és un receptor neutral d'informació, tot el que l'individu percep és filtrat per mitjà de les seves creences, experiències anteriors, valors, idees i prejudicis.

e) El paper que juguen les persones que rodegen el conflicte sense ser-ne protagonistes, ni que els afecti tan sols, són els participants no implicats però que ajuden que el conflicte augmenti o es minimitzi considerablement.

[214] Òbviament, no tots els conflictes segueixen tot el cicle complet (Alzate, 1998).

També Moore (1995) assenyala algunes de les fonts principals, independentment del nivell i del marc on interactua el conflicte. Mitjançant un mapa de les vies conceptuals implícites en les discrepàncies es detallaran al màxim els motius, els obstacles, els procediments a utilitzar, és a dir, el mapa del conflicte ens ajudarà a actuar convenientment (Wehr, 1979). A continuació es pot veure el que ell anomena l'esfera o el mapa del conflicte:

ESQUEMA 5 L'esfera o mapa del conflicte



Font: Moore (1995: 63); Alzate (1998: 40) .

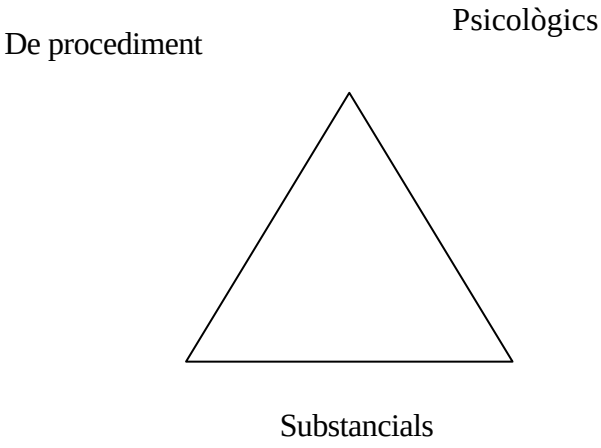
Com es pot observar, Moore (1995) assenyala cinc tipus diferents de conflictes, per a cada un dels quals suggereix determinades intervencions:

- Els *conflictes de relació* acostumen a sorgir d'emocions intenses negatives, percepcions errònies o estereotips, comunicació mediocre o errònia i comportaments negatius repetitius. Com a possibles intervencions destaquen: el control de l'expressió de les emocions, respectar les regles fonamentals, les reunions, etc.; aclarir les percepcions i reconvertir-les en positives; millorar la qualitat i la quantitat de la comunicació; bloquejar els comportaments repetitius de caràcter negatiu canviant la seva estructura, etc.

- Els *conflictes entre les dades o respecte a la informació*, causats per la manca o informació errònia necessària per prendre decisions correctes. Difereixen en la informació principal, en les diferents interpretacions i en els procediments d'avaluació. Per modificar-los caldrà concertar un acord entre ells, recol·lectar dades, establir criteris comuns per avaluar-los i utilitzar experts per resoldre'ls.

- Els *conflictes d'interessos* estan provocats per la competició entre necessitats incompatibles o percebudes així: els interessos substantius (continguts), els interessos de procediment i els interessos psicològics. Apareixen quan una o més parts creuen que, per satisfer les seves necessitats, han de sacrificar les de l'oponent. Es donen per qüestions substancials (diners, temps, etc.), procedimentals (la manera de com s'ha de resoldre) i psicològiques (desig de participació, respecte, etc.). S'han d'aclarir concentrant-se en els interessos, mai en les posicions, cercant criteris objectius i solucions coherents i integradores que prevegin les necessitats d'ambdues parts i ampliïn els recursos. Sobre aquestes tres àrees ha d'haver-se satisfet un nombre significatiu dels interessos de cada part. El triangle de la satisfacció il·lustra, d'alguna manera, la interdependència d'aquestes tres classes de necessitats. El triangle o acord no estarà totalment complet si manca satisfacció en algun dels tres costats: un acord satisfactori en qüestions substancials, però no en qüestions procedimentals i psicològiques pot resultar inadequat per assolir un acord final.

ESQUEMA 6 Triangle de satisfacció



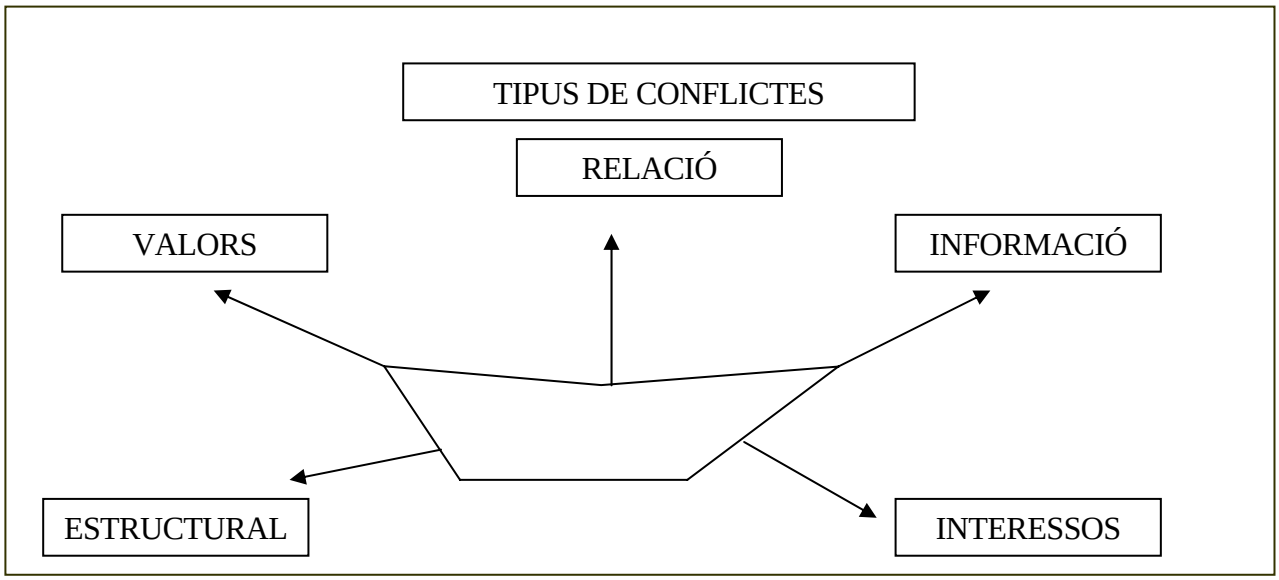
Font: Alzate (1998: 42).

- Els *conflictes estructurals* provenen, sovint, d'estructures opressives per factors externs (Alzate, 1998): pobresa de recursos físics, condicionaments geogràfics, temporals, físics, etc. Per intervenir-hi, caldria definir amb claredat i modificar els rols, reemplaçant les pautes de comportament destructives, i reasignar la propietat o el control dels recursos, establir un procés equitatiu i mútuament acceptable de decisió, canviar el procés de negociació de regateig, així com modificar els mitjans d'influència, les relacions físiques i ambientals, les pressions externes i les restriccions de temps sobre les parts, i també la desigualtat de poder i d'autoritat, les restriccions de temps, els factors geogràfics, físics o ambientals que destorben la cooperació.

- Els *conflictes de valors* emergeixen a partir de sistemes de creences, ideologies o religions percebuts com irreconciliables. Apareixen quan hi ha diferents criteris d'avaluació de les idees o del comportament. Per solucionar-los, cal permetre que les parts coincideixin i discrepin, creïn esferes d'influència d'alguns valors, anant cap a una fita compartida per tots.

Davant un conflicte X, es pot plantejar en una escala de l'1 al 5 en quina mesura s'és capaç de detectar, entre els cinc, el tipus de conflicte. Les diferents formes que adopti l'estrella ens ajudaran a veure i comprendre la situació. Tractar de veure quin tipus de conflicte domina permetrà orientar la pauta d'intervenció que, evidentment, serà diferent segons el cas. L'important és analitzar si el conflicte té un predomini, és a dir, si s'orienta cap a una de les cinc direccions possibles, la qual cosa determinarà l'enfocament que s'ha de prendre. Per exemple, un alumne magribí que no és admès (mitjançant pràctiques encobertes) en una escola privada concertada tindria la següent forma:

ESQUEMA 7 Tipus de conflictes de Moore (1995)



Font: Adaptat de Redorta (2000).

En el cas presentat, es podria haver fet servir l'anàlisi per afrontar el conflicte aportant-hi informació (legal, grups de pressió existents, etc.) per reduir el conflicte d'informació i debatre sobre els valors que estaven en qüestió al no permetre a l'alumne magribí la matriculació en una escola concertada. La resta d'aspectes haurien quedat minimitzats en una primera fase. L'instrument serveix per decidir per on començar a treballar i des de quina perspectiva fer-ho[215].

[215] En el cas que el conflicte no tingui una direcció significativa, apareixen cercles o quasi. L'anàlisi de Moore (1995) només servirà per mesurar el grau d'intensitat del conflicte.

1.2.3. El xoc intercultural derivat de la diversitat cultural a les institucions educatives.

El terme «conflictes multiculturals» fa referència, especialment, a les tensions que es produeixen en el si de les societats, però no implica que pel fet de pertànyer a cultures diferents es provoquin conflictes interètnics, sinó que estem davant de conflictes, bàsicament, d'ordre social (Colectivo Amani, 1995). L'important és saber per què en determinats contextos el factor etnocultural es converteix en quelcom rellevant i, a la vegada, desafiant (Giménez, 1997). D'una banda, augmenta la consciència de la identitat ètnica, l'especificitat, l'homogeneïtat interna davant l'exterior i, de l'altra, el procés d'increment de la diversitat cultural de les societats a causa dels moviments migratoris. Per això les tensions no sols estan causades per les diferències culturals, sinó també pels aspectes econòmics, polítics i ideològics. Per comprendre aquestes realitats i conflictes hem de dirigir la nostra mirada a les relacions Nord i Sud, a la injustícia estructural que fa que hi hagi pobres i rics, no com a fruit de la casualitat sinó de l'explotació, així com analitzar els contactes previs sobre els països i les expectatives de consum que genera el Nord al Sud, de difícil compliment. D'altra banda, hem de comptar també amb la presència de l'oblidada minoria tradicional o autòctona, la població gitana. Els conflictes que esclaten per les percepcions que tenim els uns dels altres, per les diferents condicions socioeconòmiques, etc. Ningú pot dubtar del protagonisme de les minories ètniques en els conflictes multiculturals; de fet, tant els col·lectius d'immigrants com els gitanos solen ser la part més oprimida d'aquests conflictes.

L'entorn educatiu i la societat, en sentit ampli, plantegen un alt nombre de demandes i necessitats que han de ser ateses pels centres educatius. Sovint es produeix una divergència d'interessos o perspectives entre els subjectes, en la relació amb els altres o entre grups més o menys homogenis de la institució. La principal preocupació no es dirigirà, com hem dit anteriorment, a eliminar aquestes divergències, sinó a veure com se'ls pot fer front o proporcionar una resposta adequada. Aquestes necessitats poden ser percebudes negativament, com a problemes que la societat acaba per derivar a l'escola, o bé positivament, com a oportunitats pel canvi, la innovació i la transformació de la comunitat educativa.

Des de l'inici de l'aplicació de la reforma educativa (LOGSE[216]) s'està donant la imatge, en tots els mitjans de comunicació, d'un augment de la conflictivitat a les aules dels instituts, on el canvi reformador potser és més evident[217]. Així, s'estan aplicant programes de resolució de conflictes[218] a aquelles situacions que sorgeixen de la distància, el desconeixement i la manca de comunicació intercultural. D'entre els conflictes que genera la diversitat cultural a les aules de Catalunya, ens interessen especialment els que produeix la presència de cultures «diferents», la dels gitanos i la dels immigrants (els extracomunitaris i, sobretot, els africans són objecte del nostre estudi).

El contacte que s'estableix entre el col·lectiu gitano o el col·lectiu d'immigrants i la població autòctona és un contacte entre minories i majoria, termes que no sols signifiquen la quantitat de persones que les formen, sinó que estan condicionats per qui ostenta l'estatus i el poder. Les minories no comparteixen les pautes majoritàries de relació, sinó que reben una visió pejorativa i generalitzadora basada en el prejudici ètnic (San Román, 1994). En canvi, el grup majoritari disposa de les lleis, els mitjans de comunicació, els béns de producció, etc. Per Camilleri (1985), la institució escolar incorpora les característiques fonamentals del que s'ha convingut a denominar cultura occidental industrialitzada, que pot produir xocs d'ordre cultural amb els alumnes, tot i que als països de democràcia liberal aquesta és suposadament neutra, és a dir, que distribueix la cultura sense referència als continguts ideològics culturals dels diversos subgrups i, encara més, sense preferència per cap. Però els estudis realitzats (veure Camilleri, 1985) en tots els països occidentals ho desmenteixen a l'observar les carreres desiguals dels alumnes i el fracàs escolar[219].

Diferenciant entre els col·lectius del nostre interès, els gitanos poden considerar-se la minoria ètnica autòctona per portar més de cinc-cents anys residint a l'Estat espanyol, els quals malgrat les polítiques i les intervencions que se'ls ha dirigit, s'han mantingut fidels a la seva diferència

[216] Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu de l'any 1990.

[217] L'organització d'un institut és bastant diferent d'un centre de primària, per exemple, la figura del tutor està més diluïda, factor que, conjuntament amb l'etapa d'adolescència, provoca augments de les dificultats per aprendre i comportar-se.

[218] Sovint, també, s'estableix una confusió entre els programes de prevenció de la violència i els programes de resolució de conflictes, és cert que els dos tenen com a objectiu ajudar la gent a enfocar i regular la violència i el conflicte, però també hi ha diferències, ja que els programes de prevenció de la violència són més limitats que els de resolució de conflictes que es centren més en el transcurs del conflicte, tot i que l'interès comú seria la prevenció del conflicte violent (Alzate, 1999).

[219] Segons Camilleri (1985) seria fals imaginar-se que tots els alumnes estan tancats en les seves subcultures com si fossin presoners i incapaços de comprendre una altra cosa que el codi on ells han estat socialitzats, ara bé, un tancament en la subcultura desfavorida té el risc de perpetuar-se en els coneguts guetos, en què correntment es converteixen les classes especials on van quantitat de joves sorgits de les classes populars.

cultural, identitat diferenciada (de resistència) i la seva forma de vida, encara que adaptant-se a cada moment històric, la qual cosa també ha comportat estratègies educatives diferents. Encara que la cultura gitana valora l'educació, per un altre costat la considera de poca utilitat. La base del coneixement del món gitano és l'edat, amb aquesta s'aprèn (Ardèvol, 1986) i també s'entra a formar part del seu col·lectiu. El nen aprèn per immersió en la família i ràpidament domina les relacions socials de forma que es converteix en un ésser autònom i amb iniciativa. L'experiència, la iniciativa i la responsabilitat són valorades dins d'un marc flexible, sense horaris estrictes ni pressions abusives. El nen, en la comunitat, es troba segur tant davant el futur (ho dóna la tradició) com el desconegut (ho dóna la cohesió). L'escola, element exterior, és pertorbadora ja que trastorna l'educació interna i es converteix en un agent d'aculturació. Al mateix temps els pares veuen que els seus fills no escolaritzats es desenvolupen igual de bé que els que ho estan, i que l'èxit escolar no garanteix l'èxit social i econòmic. L'escola, doncs, es converteix en una font de temors i conflictes.

La institució escolar no opera en el buit, s'insereix en un context sociocultural i l'alumnat i el professorat aporten patrons de conducta, valoració, explicació i socialització que són reflex del conflicte cultural present a la societat. Si considerem que els murs de l'escola no són hermètics, apostaríem que intervenen diversos elements culturals, el que Camilleri (1985) anomena cultures o elements culturals de l'hàbitat, i que aporten sobretot diferents formes d'expressió de la intel·ligència i models explicatius i referencials diversos. Aquests elements interaccionen en el conflicte cultural que es planteja al centre i que es manifesta de diferents formes: fracàs escolar, codis de comunicació i valoració alternatius i enfrontats a l'escola, etc.

L'escola és una institució social creada per la cultura majoritària i, per tant, recolza el que els nens dels grups socials hegemònics han rebut i reben per mitjà de la família i el medi social. El nen de la majoria es sent més a gust —en funció del seu origen socioeconòmic— amb l'escola, entén els seus missatges, hi troba el mitjà d'assolir un nivell d'aspiració assumit des de petit, etc. En canvi, als gitanos la institució escolar els transmet formes de vida i normes diferents, en alguns casos contradictòries al que ells perceben en el propi medi. També utilitza un llenguatge diferent, incomprensible de vegades. Aquesta contradicció la viuen tant els nens com les famílies (Garrido i Torres, 1986). Les respostes de les famílies gitanes a l'escolarització dels fills i les dificultats que viuen són diverses; entre altres destacaríem, seguint Abajo Alcalde

(1998): la discrepància entre les exigències de l'escola i les possibilitats de la família (quant a l'adquisició de materials, reforç en els deures, etc.), l'existència de pautes culturals i educatives de les famílies gitanes que xoquen amb l'estil educatiu dels centres escolars, la imatge no coincident que es projecta en l'escola dels paios i dels gitanos en comparació amb la que transmet la família, la inexistència de model de referència en la família gitana del que és ser estudiant, etc. Segons diferents autors, i entre ells Liégeois (1987), al col·lectiu gitano no li ha arribat encara el temps de la formació professional no familiar. La deficiència educativa i la precocitat d'incorporació dels nens al món del treball, nascuda de la necessitat familiar[220], ha anat en detriment de la formació del col·lectiu.

Però les estratègies culturals, socials i educatives dels gitanos no són homogènies i així ens ho mostra San Román (1994) amb la següent tipologia establerta, principalment, a partir de les característiques de la seva activitat econòmica, el context humà, les relacions interètniques, l'aculturació, la identitat i el nivell de militància ètnica, que té una forta repercussió en les institucions escolars:

- Gitanos molt pobres que ocupen barraques, barris o poblats aïllats i segregats de la resta de la població, habitatges socials en condicions infrahumanes, etc. Mantenen estructures d'organització gitanes, amb una tendència a la reducció i disminució de la solidaritat ètnica. Les relacions amb els paios són merament puntuals (solament per a tasques productives), ja que tenen un ressentiment per la competència interètnica dels anys 80. Presenten un nivell d'aculturació baix i amb poc interès per l'escola, més enllà de les regles bàsiques (lectoescriptura i càlcul). Entre ells, destaca un grup de joves amb tendència a la desestructuració i l'anomia.

- Venedors de droga a baixa escala (sovint per finançar el propi consum), ocupen habitatges precaris i aïllats. Segons San Román representen els elements més disruptors de l'etnicitat. Prioritzen els valors del consumisme i de l'individualisme. No acostumen a tenir cap mena de relacions interètniques al marge de les establertes per la relació laboral. L'assistència a l'escola i el rendiment és molt baix.

[220] El gitano, per Fernández Enguita (1996), no explota els seus fills, excepte en el sentit que els priva de la possibilitat d'aprofitar altres oportunitats.

S'estableixen noves relacions que no són les de parentesc, relacionades amb la venda de droga; són joves amb identitat variable, que presenten símptomes d'anomia.

- Gitanos pobres que viuen en poblats d'infrahabitatge vertical i pisos de barri. Amb poca delinqüència i gairebé sense droga. Es dediquen a vendre i a espigolar en abocadors. No tenen gaire contacte amb els paios, però desitgen una convivència pacífica. Presenten una forta cohesió parental i dels valors. Són més constants en l'escolaritat dels fills i tenen més expectatives que els grups anteriors.

- Ocupats en feines no assalariades, especialment venedors que tenen un nivell de vida estàndard a la resta de la població. Viuen en petits pisos amb una dispersió típica dels processos d'assentament espontani. Acostumen a estalviar i estan interessats en l'educació escolar dels seus fills. S'observa grups de joves que practiquen una forma de *passing* fictícia, és a dir, es fan passar per paios però sense renunciar a res (conservant la seva cultura i identitat en l'espai intraètnic).

- Integrats antics, amb una posició benestant i integrats en tots els aspectes. Mostren una tendència a la feina autònoma, en petits negocis, o bé a les professions liberals. Donen un gran valor a l'educació en tots els àmbits. Mostren una clara solidaritat amb el grup de parents autònom, també es destaca un rebuig als gitanos de posicions econòmiques més baixes. D'aquests gitanos n'hi ha a les associacions i al moviment pentecostal dels Al·leluies. Destaca la mobilització ètnica d'aquest col·lectiu.

- Iniciats en el procés d'integració mitjançant la seva incorporació en llocs de responsabilitat (en les associacions, en el culte dels Al·leluies, etc.). El seu nivell de consum és alt. Acostumen a tenir conflictes amb la tradició cultural gitana. A vegades, la solidaritat pròpia del parentiu xoca amb les obligacions pròpies que comporta el seu càrrec. Presenten un marcat interès per l'educació i una tendència a la individualització. La identitat ètnica és la més militant de tots els grups, que s'inscriu més en els símbols ètnics (reivindicació del caló) que en valors i formes organitzatives (solidaritat parental, edat del matrimoni, etc.).

- Dedicats al tràfic de droga —un reduït nombre— com a venedors directes i estables, amb una situació econòmica fluida i benestant. Viuen en cases i pisos de propietat (tot i que, a causa de la seva activitat, poden anar sovint a les barraques, suburbis, etc.). El seu nivell de consum és molt alt, fent previsions d'estalvi per a la jubilació. La distribució i jerarquització de lleialtats al grup, especialment, els valors i les expectatives, és poc significatiu. Les relacions interètniques són actives, amb tendència a l'individualisme. L'aculturació és forta en tots els aspectes.

D'aquesta diferenciació realitzada per San Román, en podem extreure que els conflictes i les situacions a resoldre que apareixeran a l'escola no tenen per què ser amb els gitanos en sentit ampli —com els estereotips ens poden fer pensar— sinó que uns, sobretot en funció de l'aculturació i valoració de l'escola, tindran unes exigències que altres no presentaran. Conseqüentment els conflictes o situacions que es donin no seran idèntics.

Retornant a Camilleri (1985), i per centrar-nos en el segon col·lectiu del nostre interès —els immigrants—, els problemes educacionals que sorgeixen a causa de les minories ètniques, creu que s'han de distingir entre els immigrants de «primera generació», que són els que han efectuat la migració, i els seus descendents, anomenats generalment «segona generació» o alumnat d'origen immigrant, que presenten una socialització completa o gairebé en el país d'acollida. Camilleri considera que les dificultats són més grans quan major és la diferència entre la cultura de la societat d'origen i la del país on s'instal·len. Les tensions neixen de les relacions que els joves d'origen immigrant mantenen amb la seva família, la seva comunitat d'origen i la societat que els rep. A més de la divergència entre els continguts dels sistemes en presència, intervé, com una altra complicació afegida que fa encara més delicada la negociació del canvi, la dificultat per captar els models a articular. Aquests immigrants no estan en condicions de comprendre el codi occidental; tampoc coneixen bé la seva cultura, la qual els és presentada per un grup en trànsit, d'immigració, una família separada d'una societat que continua també evolucionant. Això fa que a vegades es vulgui conservar massa, fent-la més rígida o bé es senti perduda, etc. imposant-la als fills en forma d'un conjunt d'obligacions incomprensibles, envoltades de fórmules tautològiques: "Entre nosaltres és així!", "Ho diu la religió!", etc. Però també quan adopten trets occidentals, la síntesi coherent amb el sistema

tradicional resulta rara; el resultat és una formació sincrètica, una juxtaposició de representacions preses de dos conjunts antagònics segons lògiques alienes a una racionalitat.

Sovint també s'hi reuneixen les condicions d'una mala interiorització de l'estructura dels valors, tant originals com aliens; com la contradicció, en una cultura fortament patriarcal, entre l'estatus cultural de superioritat, d'autoritat, del pare, i el seu estatus socioeconòmic d'inferioritat de la societat d'acollida: el model cultural, doncs, es troba burlat per la realitat social objectiva. Davant aquests fets, es manifesta la temptació de rebutjar la cultura ancestral, però xoca amb dos obstacles (Camilleri, 1985): d'una banda, el temor de privar-se del suport de la comunitat, de ferir la família i, de l'altra, les actituds de les societats que reben els joves immigrants (que han fet l'esforç d'abandonar la llengua materna, llegir els documents del nou país, escolten la seva música, s'integren progressivament en les seves estructures de temps lliure, en els sindicats, comencen relacions d'amistat i sentimentals, etc.) que intensifiquen les relacions objectives amb les societats hostes tot i que no milloren les relacions subjectives, incrementant-se la seva complicació, ambigüitat, conflictualitat, etc. interposant-se el joc recíproc de les seves imatges i conductes (la societat d'acollida projecta sobre la comunitat d'immigrants una imatge global, col·lectiva, que, en moments de crisi, és de rebuig). Això produeix en els joves immigrants que la realitat de la identitat prescrita (pels altres) es transformi naturalment en una identitat presó.

Alguns anys més tard, Camilleri (1989a), estudiant els conflictes, reaccions i estratègies dels immigrants d'origen magribí, i d'alguns països d'Àfrica Central que resideixen a França, va distingir dues estratègies d'evitació de conflictes: les de coherència simple i les complexes.

1. Dins de les estratègies que anomena de *coherència simple* es poden diferenciar dues postures:

- La primera sobrevalora la dimensió ontològica, hi entraria el col·lectiu més radical i conservador, molt lligat a la preservació del codi i lleis tradicionals, rebutjant completament, o el més possible, adaptar-se al nou entorn, i, per consegüent, els valors de la societat d'acollida. "La chose est nette chez les plus intransigeants (souvent appelés «intégristes»), qui résolvent le problème de l'opposition entre les

deux codes de la façon la plus simple: en occultant l'un des termes de la contradiction perçue, ce que nous appelons la «cohérence simple»"(Camilleri, 1989a: 62). D'aquesta manera es troben d'acord amb si mateixos i, en situacions d'inadaptació, intenten sortejar els obstacles: projectant l'antic sistema al país d'acollida en situacions on no és el més apropiat, tendint a aprofitar els dos sistemes (tradicional i modern) però sense sotmetre's a les obligacions correlatives; mantenint el seguiment de certs punts a títol purament simbòlic i abandonant simultàniament altres valors importants (rigor de fer el Ramadà i, en canvi, obviar altres prescripcions religioses). Així, s'establiran en les famílies contractes tàcits de coexistència en què, a canvi, d'una tolerància no expressada dels pares a les infraccions a diversos valors originals, serà suficient que el nen respecti (o aparenti fer-ho) determinades exigències tradicionals. D'aquesta manera, la pau tornarà al grup familiar, sobretot si la mare desenvolupa el paper de mediadora.

- La segona estratègia es situa a l'extrem oposat, sobrevalora la dimensió més pragmàtica i s'hi podrien diferenciar tres subgrups de subjectes que prioritzen l'adaptació a l'entorn: els que anomena Camilleri els oportunistes absoluts amb identitats de recanvi, que abandonen completament els seus valors (provocant una identitat fluida i variable) per tal d'atendre alguns dels seus objectius. Un primer subgrup practica l'alternança de codis segons les situacions i els interlocutors, produint conductes contradictòries, per exemple: utilitzen el sistema tradicional amb els pares, la gent gran, a la llar, i, en canvi, el sistema modern al context professional, a l'escola, amb els joves, etc. Un segon subgrup d'immigrants compara els avantatges i els inconvenients de les dues societats i després elegeixen en funció de raons pràctiques, adoptant el sistema cultural més adient per als seus interessos. Per últim, un tercer subgrup, en canvi, no arriba a subordinar, plenament o parcialment, l'ontologia a la pràctica i prioritza sempre les raons de dignitat o de no trair el seu grup d'origen.

2. Les estratègies de *coherència complexa* són les que s'esforcen a harmonitzar les representacions i els valors dels dos codis principals: la part tradicional, el *souci*

ontologique, i, al mateix temps, adaptar-se als temps presents, el *souci pragmatique*. Camilleri diferencia entre:

- Els lligams no lògics, és a dir, indiferents a una lògica racional que serveixen per desenredar, eliminar o moderar la contradicció a la qual estan sotmesos. Un dels més corrents és: la manipulació dels sistemes de representació i de valors en vistes a assolir el màxim d'avantatges (el subjecte pren l'un o l'altre, simultàniament o successiva, en funció de l'aportació de gratificacions sobre diferents plànols i deixant de costat el que li desafavoreix). Aquest seria un dels efectes de la nova situació de l'individu, que ha deixat el control del grup tradicional en una societat nova, i menys estructurada, que reinterpreta les antigues prescripcions a la seva manera: en el sentit dels seus interessos, estrictament personals, deixant de banda l'antic codi que el sotmetia a l'autoritat de la comunitat. Aquesta conducta li comportarà un gran nombre de conflictes amb el seu entorn, per exemple, quan l'home serà espòs i cap de família, seleccionarà els avantatges del seu estatus i oblidarà els deures tradicionals lligats al seu rol; o bé, un altre exemple, els joves voldran ser moderns durant la seva adolescència per alleugerir les subjeccions que el sistema patriarcal imposa en aquesta edat i poder elegir la parella, però després el fill quan esdevé espòs o pare, i la filla, sogra reprenen l'antic codi, per recuperar les prerrogatives tradicionals lligades a aquests estatus. Camilleri considera que és una manipulació egocèntrica[221] dels codis, és a dir, una reinterpretació corrupta.

- En un segon nivell es manifesten els lligams que sorgeixen de la lògica racional, es tracta dels individus que tenen prou a satisfer, sense cap culpabilització, les exigències de la seva subjectivitat[222] provocant les construccions culturals i identitàries sincrètiques. A grans trets, les principals estratègies serien (Camilleri, 1989a): la reapropiació (el fet que se'l vegi estranger es troba ja en el patrimoni original, però l'havia ocultat), la dissociació (s'evita el conflicte entre les adhesions a

[221] Pròxima a aquesta conducta hi ha la que comporta l'acceptació del canvi de les representacions i valors, per consentir les infraccions de la tradició, en benefici sols del gènere masculí. Així, al si mateix del passatge a la modernitat s'aplica el model sexual inigualitari inscrit en la cultura d'origen. Tot i que seria erroni atribuir únicament aquesta reacció a l'egocentrisme masculí, es tracta d'una característica estructural de les cultures patriarcals arabomusulmanes (i també d'altres) que situa la dona en la funció d'expressió dels seus valors primordials.

[222] En vocabulari dels psicoanalistes seria anteposar el principi del plaer al de la realitat.

> un antic i un nou valor dissociant els seus senyals, per exemple, criticar l'antiga educació dispensada pels pares en nom de la ciència moderna, però de la qual no eren responsables); l'articulació orgànica de les prerrogatives (per exemple, perquè la dona realitzi encara millor els seus rols tradicionals d'esposa i de mare li cal instrucció; s'articula, lògicament, els ítems contraris, situació que representa la veritable síntesi); les manipulacions del lligam entre la representació-valor a la qual s'adhereix i la seva posada en pràctica (d'una banda, desemboquen a prorrogar la seva aplicació en els fets, per exemple, acceptar el principi d'igualtat dels gèneres, però s'addueixen raons perquè sigui inaplicable en l'estat actual de les coses; de l'altra, els que apliquen de forma diferent com ho feien anteriorment, per exemple, afirmar els valors fonamentals de respecte als pares, d'honor familiar, de creença religiosa, però adaptant els principis rígids als temps presents, no traint-los sinó dient que es progressa en la fidelitat del sistema original, perquè es restaura els valors en el seu esperit sense ser presoners de portar-los a terme al peu de la lletra).

Totes aquestes conductes pretenen evitar el conflicte desestimant la contradicció (com que no la poden assumir, almenys, intenten moderar-la). La majoria de les actuacions semblen obeir a una lògica comuna: "«déréaliser» le plus possible ceux des items antithétiques qu'on supporte le moins"(Camilleri, 1989a: 69). Les diferents conductes pretenen prevenir, desenllaçar o disminuir els conflictes interns de l'individu en una situació heterocultural, és a dir, les contradiccions objectives entre codis culturals poden ser neutralitzades en el pla subjectiu.

A Catalunya, el conflicte derivat de la diversitat cultural a les institucions educatives[223] també s'evidencia en l'eix transversal intercultural del Departament d'Ensenyament, publicat l'any 1996, que suggereix una orientació de les idees pedagògiques per portar a terme l'educació intercultural als centres. Abandonant la tònica més generalitzada que evitava que es manifestessin (tot i que existissin) i la de buscar alternatives immediates per dissoldre'ls, el camí plantejat aposta per redescobrir l'heterogeneïtat i el vessant positiu de la diversitat cultural i del conflicte. Això comporta veure aquest en la seva globalitat: les causes que el generen, les seves conseqüències, etc., considerant-lo com quelcom necessari

[223] Per aproximar-se a altres institucions que no són l'escola es pot consultar, per exemple, l'estudi que coordina Comas (2001) dels menors immigrants no acompanyats a Catalunya.

per al creixement personal i social, com un fenomen natural propi de qualsevol tasca comuna; és a dir, la prevenció i resolució de conflictes, amb la implicació de la comunitat educativa, poden ser un dels recursos formatius de primer ordre per educar en i per a la diversitat. Des d'aquesta òptica, s'hauria de considerar tot conflicte una eina primordial per assolir importants objectius de l'educació intercultural.

El conflicte reflecteix les diferències de punts de vista, d'interessos, d'opinions, etc. sobre qüestions d'interès comú, com també succeeix en el marc de la comunitat educativa, integrada per diversos estaments (professors, mares i pares, alumnat, direcció, etc.), on la conflictivitat constitueix una de les característiques clau, alhora és un senyal d'alarma que quelcom no va bé. Alguns dels casos que des del Departament d'Ensenyament (1996) són utilitzats com a exemple del conflicte multicultural són: els rituals que acompanyen algunes festes, com ara, la *henna*; la pobresa econòmica que s'afegeix, sovint, a la diversitat social, com una categoria de situacions que van més enllà de les diferències purament culturals; l'exempció d'algunes assignatures, etc. Interrogants que inviten a repassar tots els ingredients per a la regulació del conflicte. No volem deixar de recordar l'existència del conflicte intergeneracional que pot emergir quan els fills de famílies immigrades o gitanes —molt menys habitual—, es troben en l'etapa de l'adolescència (principalment les noies) i desitgen de mantenir un estil de vida diferent al que els proposen els seus progenitors (des dels estudis a la diversió) i similar a la del seu grup d'iguals (vegeu Jordán, Etxebarría i Sarramona, 1995; Funes, 1999).

Pel que fa a la institució escolar del país d'acollida, els joves es troben amb els mateixos problemes que els adults. La institució escolar representa una subcultura reflex de la classe privilegiada a la qual ells no pertanyen i el professor n'és el portador. Seguint Abdallah-Pretceille (1986), en una situació d'interculturalitat, s'ha de comptar que el professional té els seus criteris de valors, normes, ideologies, maneres de pensar, tècniques professionals d'anàlisi, d'interpretació i de resolució de problemes i que això influirà en el que escolti i la manera de descodificar-ho. Tots aquests factors poden ser font de distorsions de la comunicació amb l'alumnat i la família —especialment si pertanyen a una cultura «diferent» i, per tant, s'ha de tenir molt en compte. Per sintetitzar, per Cohen-Emerique (1989), que analitza les dificultats que tenen els agents socials que treballen amb immigrants, els filtres i obstacles pel reconeixement de l'altre són, principalment, de tres ordres:

- El primer ordre es refereix a filtres d'origen cognitiu (intel·lectual) i afectiu que fa referència a la percepció de l'estranger, en general, i de certs col·lectius en particular (per nosaltres resulta d'interès el cas dels gitanos), a través d'imatges col·lectives que varien segons els contextos històrics, econòmics i culturals, però gairebé sempre són més negatius que positius: es tracta d'estereotips, prejudicis, sense oblidar el racisme, sempre present, davant l'escena que engendra una percepció de l'altre negativa, estigmatitzada, per destruir-la i així poder valoritzar-se més ell;

- El segon tipus es refereix als propis models: les representacions que fan referència a la família, els rols masculins i femenins, l'educació dels fills, la creença religiosa i la imatge que es té de la inserció social. Aquestes representacions personals i, a la vegada, heretades d'una cultura i una subcultura de classe social, professió i institució són influïdes per certs corrents d'idees que prevalen encara, actualment, en la nostra societat;

- El tercer tipus es situa al nivell de les tècniques i actituds professionals que fan referència a la relació d'ajuda. Es tracta de l'observació i de l'escolta a l'altre que, generalment, estan poc relativitzades en funció de les situacions interculturals o de les classes socials més desfavorides.

És interessant detenir-nos en els malentesos lligats a les tècniques i a les actituds professionals que poden sorgir des dels primers passos de la relació d'ajuda i prevenir-los, tot i que, el professional tingui el sincer sentiment d'escoltar i ajudar l'altre (Cohen-Emerique, 1989):

- El primer és el privilegi que s'atorga a la part verbal en la comunicació. Les entrevistes es consideren un dels mitjans més importants per comprendre l'usuari i el seu medi, així com també mobilitzar els recursos personals i socials per assegurar-li una millor integració. Però, a l'entrevista, hi conflueix una dinàmica interpersonal molt complexa, que pot comportar interpretacions errònies entre persones de cultures

heterogènies i que no sempre comparteixen la mateixa llengua. Tota aquesta metacomunicació és rica en informacions que poden fer aflorar les dimensions ocultes de tota cultura:

> "(...) au somato-culturel (gestuel, postures, mimiques), à la représentation du temps et de l'espace, aux modes de convivialité... et contribue à améliorer la compréhension de l'identité de la personne et surtout la communication avec elle qui, quoique implicite, n'en est pas moins importante pour la relation d'aide"(Cohen-Emerique, 1989: 96).

Habitualment, és molt difícil veure tots aquests aspectes, no s'hi repara massa, són viscuts pels professionals com una trava per a la consecució dels seus objectius[224].

- Pel professional l'entrevista no solament és un útil de comunicació per al seu treball, sinó que també és el diagnòstic per comprendre l'origen de les dificultats dels usuaris dirigides, directament o no, als serveis socials, interpretant el discurs de l'usuari, les conductes, etc.[225]. "Il s'agit-là d'une activité mentale courante qui consiste à expliquer, trouver une cause à des conduites en l'attribuant à des dispositions, des traits de la personne et/ou à des facteurs de situation" (Cohen-Emerique, 1989: 99).

[224] En un desig d'eficàcia en el sentit occidental, és a dir, de productivitat per guanyar temps; els treballadors socials estudiats per Cohen-Emerique (1989) tenen la impressió que, a vegades, quan fan una visita a domicili es perd el temps (per la presència de massa família, del ritual del te, dels silencis plens de somriures, etc. no els deixen arreglar el que han vingut a fer), però l'autora creu que no és així, el concepte d'eficàcia, en altres societats, té un sentit molt diferent. Aquests fets provoquen tensions, malentesos, incomprensions, etc. per als que ho desconeixen. Hall (1979) introdueix un concepte binari per entendre millor aquest tema: *temps monochrone/temps polychrone* que permet veure les diferències culturals en els sistemes de significació i gestió de temps de la cultura autòctona i la d'origen. El *temps monochrone*, que caracteritza la civilització occidental, és lineal, segmentat, imposat a tots, confonent-se lentament amb la cultura, de tal manera que l'occidental el considera com l'única manera natural i lògica d'organitzar l'existència, eliminant així totes les altres formes possibles. En canvi, el *temps polychrone*, que és el que trobem en les cultures africanes, està lligat a les diferents activitats de la vida, del sagrat, etc. introduint una gran varietat de temps barrejats en la vida social en detriment de l'eficàcia i del rendiment preponderats en la visió occidental.

[225] Els psicòlegs socials Jasparts i Hewstone (1984) han anomenat procés d'atribució, que es fonamenta sobre un marc explicatiu de les conductes humanes on l'individu s'aïlla del seu context social, cultural i històric, posant l'accent sobre les qüestions subjectives (motivacions, sentiments, etc.) dels comportaments i on predomina la idea que l'home pot exercir un control sobre el curs dels esdeveniments de la seva vida. Es tracta de conèixer els mòbils inconscients, detenir-se en la seva conducta (discurs o comportament), fer una interpretació en el sentit psicoanalític, treure a la llum les tendències profundes, els conflictes inconscients de la personalitat. Generalment, tota interpretació presenta una dimensió subjectiva i arbitrària, es tracta d'endinsar-se en les causes de les conductes de les persones de cultures diferents, per això d'una part s'ha de tenir en compte la situació material i social en què es desenvolupa aquesta interpretació i, d'altra banda, si no forma part de les normes, estatus, expectatives i rols que se li afegeixen per la interpretació que se'n fa. En definitiva, els processos d'atribució segons les cultures han de tenir en compte l'anterior, si no correran encara més perill de ser arbitràries i subjectives, ja que les persones fan una interpretació diferent d'un mateix comportament, així com també el que és realment important varia molt segons les societats.

Segons Cohen-Emerique (1989), hi ha dos codis en la interpretació de les cultures: el primer està format pels valors, les normes, les regles que fan referència a l'educació, el funcionament familiar que emana de les institucions i categories socioprofessionals implicades, un codi que reflecteix també les ideologies dominants d'una societat i, en particular, la idea que en l'individu es troba l'origen de les conductes i de les capacitats de resoldre les dificultats; el segon el constitueixen els coneixements científics, el saber de les teories psicològiques, que proporcionen esquemes d'explicacions universals per a les conductes humanes: sovint elaborades des de les poblacions occidentals i de certs medis (categories privilegiades o estudiants) i no relativitzades per l'estudi d'altres poblacions. Aquests dos codis es reforcen mútuament: les teories proporcionen legitimitat científica a les anàlisis de la situació, i les conductes i les ideologies intervenen en el nivell de la selecció de les dades recollides, formen una resistència als canvis.

Cohen-Emerique (1989) creu que amb les poblacions estrangeres, particularment les no occidentals, és important treballar-hi situant la persona en el seu propi context, més que aplicar una concepció prefixada i esbiaixada. Per fer això, cal basar-se en tres pilars bàsics: "1. Se décentrer, prendre distance par rapport à ses propres modèles; 2. Se découvrir les cadres de référence de l'autre, se mettre à sa place pour tenter de voir les choses de son point de vue; 3. Faire une observation et chercher une explication extérieure permettant une prise de distance, une compréhension en utilisant ses concepts et théories scientifiques"(Cohen-Emerique, 1989: 104).

El perill de la utilització d'un marc de referència preestablert i no relativitzat per descodificar el discurs i les conductes pot ser l'origen dels efectes perversos sobre la comunicació i la comprensió intercultural. Aquest perill hi és en tota relació d'ajuda però és particularment sensible en una situació intercultural, produint-se dues situacions no desitjades: d'una banda, interpretant, classificant i eliminant el recull d'altres dades que no entren en l'elaboració del sistema explicatiu i excloent automàticament la possibilitat de construir altres hipòtesis d'explicacions de les conductes, seleccionant el que s'escolta i s'observa, per motivacions o tendències inconscients, entenent sols el missatge portador d'informació explícit relatiu a les representacions i rols, als valors, a les creences o als hàbits de vida, oblidant tot el que és portador d'identitat personal i social de l'altre. De l'altra, interpretant-ho des del nostre codi,

amb el mateix valor expressiu, es pot estar parlant la mateixa llengua i no entendre's, ja que no es tenen les mateixes referències comunes, cada concepte sosté una significació lligat a una realitat sociocultural i socioeconòmica diferent. Hi haurà una situació d'etnocentrisme cognitiu que consisteix, sempre dins una situació intercultural, segons Cohen-Emerique (1989), a atribuir a una paraula el mateix sentit que té en la pròpia cultura. Per tant, cal explicar-se, informar-se del sentit de les paraules claus del discurs, de les expressions més habituals, etc., per poder penetrar en el sistema de referència de creences, de valors i de representacions de l'altre, sense equivocar-se. Les paraules de cada llengua no són simples associacions, no sols tenen un valor denotatiu, sinó que tenen també un valor connotatiu, són portadores d'un sentit, com l'art, els ritus, els mites, etc. constitueixen un sistema de símbols de la cultura i de les subcultures (cultura d'elit i cultura popular). Així per entrar en la clau de la comprensió de l'univers simbòlic de l'altre i pel reconeixement d'aquest, els professionals han d'extreure i fer emergir un sentit amb el qual poden expressar-se en una relació intersubjectiva (Cohen-Emerique, 1994).

La lògica dels professionals en les seves relacions d'ajuda amb els col·lectius desfavorits es situen en la dimensió dominant-dominat. Són especialment claus quan es tracta d'immigrants i l'estatus social i jurídic de minories implica que ells no són actors en la vida social, sinó que són solament consumidors de serveis, inscrivint-se en el si de les relacions socials de dominant-dominat (Cohen-Emerique, 1994). Aquesta exclusió de la vida social, més o menys accentuada pel racisme o per l'ostracisme, segons les comunitats, no és absent de les relacions d'ajuda, sobretot si el professional està convençut de la seva actitud igualitària i sense prejudicis, llavors es fa representant de la societat d'acollida, de les institucions, dirigit per aquestes i com a membre del grup dominant. L'immigrant, des dels primers contactes, s'adapta a aquesta situació de relacions socials, i tota la comunicació entre ell i els agents socials s'infiltra d'aquesta relació inigualitària. Per això, els professionals formats a descodificar els missatges dels seus interlocutors pel que fa a les seves necessitats, el seu sofriment, etc., i en relació amb les seves projeccions transferides, no perceben aquesta dimensió dominant-dominat que està present en la gran majoria de les interaccions. L'immigrant voldrà colar les seves expectatives a l'agent social que l'ha d'ajudar; ja no és un subjecte sinó que es converteix en l'objecte d'ajuda, entrant en el joc i intentant aconseguir un cert nombre d'avantatges materials per a l'intermediari, que, a la vegada, també es beneficia d'aquestes

adaptacions secundàries. No s'aprofiten, sinó que busquen una protecció, pel seu estatus de minoria, d'exclòs de la participació social (la més baixa de l'escala social) i objecte de discriminació. Com més pròxima sigui la distància entre el que ha de semblar i el que ha de ser, més elevat serà el seu estatus i la probabilitat d'aprovació. La seva paraula pertany a una minoria que no és reconeguda per la seva especificitat i és objecte d'actituds racistes; com una identitat desrealitzada, és un altre, es nega la seva identitat, no existeix. En aquestes circumstàncies, aquesta relació dominant-dominat apareix en un sentit invers, mentre que els agents de socialització se senten amenaçats de la seva identitat de minories per aquestes majories[226].

1.3. Intervenció educativa davant el conflicte: de la negociació a la mediació.

1.3.1. La negociació davant el conflicte.

Segons Suares (1996), al llarg de la història de la humanitat ens trobem diferents tipus de conducció de conflictes que constitueixen un *continuum* que van des del procediment més informal al més formal. En l'extrem informal, ens trobem els que es donen entre els familiars, grups d'amics, equips esportius, grups de treball, etc., és a dir, entre persones que tenen un gran coneixement entre si i entre les quals existeixen lligams afectius; no hi ha unes regles establertes per les seves formes de conducció de conflictes ni tercers a qui s'involucri per ajudar en el procés. A la forma de conducció de conflictes se la coneix pel nom de negociació[227], i és un procés més intencional i estructurat que les discussions informals per a la resolució de problemes. En l'extrem formal trobem una sèrie d'organitzacions de complexitat creixent que van des dels judicis sumaris, l'*ombudsman*, el lloguer de jutges fins a arribar a l'arbitratge i la judicació (procés judicial); es caracteritzen per un procés ben definit que ha donat lloc a una de les rames del dret[228], amb uns codis de procediments que han de seguir-se

[226] Com l'educador que se sent amenaçat perquè els alumnes parlen entre si en la llengua d'origen i no els entén, pensant que estan conspirant contra ell.
[227] És probablement la tècnica més universalment coneguda i utilitzada, consisteix en el fet que les parts es reuneixin soles, sense la participació d'un tercer, i busquen resoldre per si mateixes els assumptes que van ocasionar el conflicte, dialogant i intentant convèncer i persuadir l'altre part per arribar a un acord (Martínez de Murguía, 1999).
[228] El dret processal.

rigorosament amb tercers que compleixen una funció definida. Entre aquests dos extrems, en l'actualitat es troba un camp intermedi que és la mediació.

En l'origen de la negociació, aquesta modalitat no comportava sempre un conflicte, sinó que s'establia sobre les condicions d'un intercanvi, però la negociació s'ha anat estenent als conflictes, particularment als socials, i una confrontació directa entre les dues parts, sense intermediari[229]. La negociació és una relació de regateig entre les parts que mantenen un conflicte, aparent o real, d'interessos (Moore, 1995), on les parts s'incorporen voluntàriament a una relació per obtenir un acord en funció de les seves necessitats i interessos. Una situació on dos o més parts interdependents[230] reconeixen diferències en els seus interessos i decideixen intentar un acord. Sempre es tracta d'un procés d'interacció i de comunicació entre persones que defenen uns interessos determinats que es perceben incompatibles. El que siguin sempre persones les que han de negociar, representin o no les institucions, concedeix al procés de negociació unes característiques específiques, dinàmiques i àmplies.

En gran part dels processos negociadors resulta imprescindible la figura d'un intermediari, normalment d'una persona o organització, que és acceptat per totes les parts i que actua de forma imparcial i neutra, i que els ajuda a superar les seves diferències i a trobar suficients punts en comú o noves perspectives que permetin avançar cap a la consecució de compromisos i acords satisfactoris (Fisas, 1998). La negociació es dóna sempre que volem obtenir quelcom d'algú amb qui tenim un intercanvi d'informació. Estem davant una conducta d'enteniment de posicions per mitjà del mètode del regateig (Puig, 1997). La negociació suposa un acord, però no una col·laboració, encara que és possible arribar a assolir un punt d'equilibri entre les dues bandes, arribant a la satisfacció d'ambdós posicions, obrint pas a l'amistat i a la cooperació[231] entre les dues parts —cal recordar que les negociacions les realitzen sovint amb les dues parts però també es poden fer per separat.

[229] Tot i que cadascuna pot ser assessorada pels seus experts corresponents, aquests, en el seu moment, poden tenir discussions per precisar l'objecte de les seves negociacions o poden preparar conjuntament un protocol d'acord, però al capdavall són les parts les que es confronten directament amb la seva autoritat respectiva.

[230] En la negociació cada part necessita l'altra, la situació d'aquesta mútua dependència s'anomena interdependència (Alzate, 1998).

[231] De vegades després d'una es conjuga l'altra, primer es negocia l'acord i després es comença a col·laborar.

Podem distingir entre dos tipus de negociació, la competitiva i la cooperativa (Schiffrin, 1996): en la primera, la competitiva, el negociador tracta de guanyar a qualsevol preu, evidentment si un guanya l'altre perd; la segona, en canvi, aposta per identificar els interessos de les parts i conciliar-los. Aquesta interdependència, que és una de les bases de la nostra interacció social, pot ser de diferents tipus: si estem jugant un partit de pilota, per exemple, sols podrem guanyar si l'altre perd, es tracta d'una situació competitiva. Deutsch (1973) la va batejar «interdependència negativa» (també coneguda per suma zero o negociació distributiva), en la qual les persones estan unides per una correlació negativa en el referent a la consecució dels seus objectius. Al contrari, si els objectius de les parts estan relacionats de tal manera que la consecució dels propis objectius ajuden l'altre a aconseguir els seus, s'anomena interdependència positiva o negociació integrativa (Alzate, 1998). És un fet tan natural que no ens adonem que és una habilitat que es sustenta en una tècnica i que, per tant, pot millorar-se i aprendre's, per això cal que coneguem els principis i les bases de la negociació.

1.3.2. La necessitat de la mediació.

La dinàmica social actual exigeix tal acceleració dels mitjans de resolució de disputes que és un dels motius de l'èxit de la mediació. Com una eina nova, basada en l'aplicació de coneixements aportats per la sociologia, el dret, la psicologia, la teoria de sistemes, les tècniques de negociació, etc. la mediació sorgeix per la necessitat d'oferir respostes diferents a conflictes que es desenvolupen mentre creix la consciència de l'home de comunicar, compartir i participar, de forma activa, en un món cada vegada més complex i heterogeni (Oyhanarte, 1996). La mediació treballa des de diferents nivells: pot detenir una baralla, crear diàleg, iniciar una negociació; resoldre qüestions subjacents, promoure reconciliació, etc. Més que imposar una solució permet al problema crear la seva pròpia solució, representa la possibilitat de la simultaneïtat de les diferències i la interdependència humana. La mediació comença quan les parts transfereixen la responsabilitat de resoldre una disputa al mediador, i acaba quan el mediador, part per part, retorna el problema als que el van crear perquè aquests trobin la solució (Oyhanarte, 1996).

Tal com afirma Vinyamata (1996), la mediació en els conflictes no pressuposa l'eliminació de normes i sistemes de convivència, però tampoc suposa utilitzar aquestes normes per limitar, reprimir o eliminar els causants del conflicte, sinó que aquest convé que sigui resolt directament pels implicats o, si no, recórrer a una tercera persona quan així es cregui convenient. Molts dels conflictes tenen el seu origen, justament, en la forma utilitzada per resoldre'ls, més que en la causa que els va generar.

La mediació es sol considerar una tècnica útil per trobar solucions als problemes que s'inscriu en la realitat social, essencialment conflictiva, però pretén conèixer i superar la seva dinàmica i aplicar-se com a forma d'actuació. Mediar, en un sentit ampli, significa posar en relació, ensenyar quelcom a algú, mostrar, en definitiva, facilitar. Si analitzen l'origen de la paraula trobem que ve de la paraula llatina *Medium-ii* que fa referència a centre, neutre, medi o estat accessible a tots; també comparteix arrel amb *medicatio*, que té a veure amb tota aquella preparació d'un tractament especial per curar, i *meditatio*, que evoca meditació, reflexió, preparació per desenvolupar una missió (Palou, 1999). El concepte de mediació, malgrat que no pot identificar-se amb processos terapèutics ni d'assessorament, sí que ho pot fer en el sentit d'oferir un espai neutral, accessible per a tothom, de reflexió i trobada conjunta entre les parts. Etimològicament, el concepte ens remet a un intermediari, a una negociació, etc.

La mediació, com a procediment genèric en què un tercer facilita l'administració d'un conflicte entre dues parts, es remunta a temps immemorables. Però com a procediment formalment institucionalitzat, legitimitat, acceptat i adoptat per les parts, constitueix un fenomen recent: a mitjans de la dècada dels anys 70 als Estats Units[232] va néixer la mediació formalment, com una nova institució[233] encaminada a la resolució alternativa de conflictes (Suares, 1996). Cascón (2000c) ens diu que és considerada un invent nou dels Estats Units, però s'oblida que

[232] Va tenir un creixement molt ràpid gràcies als bons resultats que proporcionava en la resolució de conflictes, per la qual cosa posteriorment es va incorporar al sistema legal i en alguns estats —com Califòrnia— es va instituir com a instància obligatòria, prèvia al judici (Suares, 1996). S'utilitza de manera molt freqüent des de fa més de vint anys, amb resultats molt apreciables, com a alternativa als procediments judicials per resoldre conflictes entre empreses, problemes laborals, veïnals, comunitaris, etc. (Martínez de Murguía, 1999).

[233] Posteriorment, al final de la dècada dels anys 70 va començar el sistema de mediació a Anglaterra, on als seus inicis, va ser molt aplicada per un petit nucli d'advocats independents. A França, la mediació ha tingut una història diferent, partint de la figura de l'*ombudsman* com un intermediari entre els particulars i els diferents organismes oficials (comença, doncs, en el dret públic per estendre's al privat). A Argentina, concretament, el 19 d'agost de 1992 el Poder Executiu Nacional va dictar el decret número 1480/92, que va declarar d'interès nacional la institucionalització i el desenvolupament de la mediació com a mètode alternatiu per a la resolució de conflictes, i per la resolució del 8 de setembre de 1992, el Ministeri de Justícia va reglamentar la creació del Cos de Mediadors.

hi ha exemples[234], més o menys reglats, en multitud de cultures i tradicions[235]. Però la mediació no sols és aplicable als casos derivats del sistema judicial, sinó que el seu abast és més ampli (empreses, institucions educatives, problemes veïnals, etc.). La pràctica de la mediació a tot el món ha augmentat en les dues últimes dècades, la raó principal rau en la seva efectivitat. El sistema de mediació es caracteritza per crear un context més flexible per a la conducció dels conflictes. I pot tenir un extraordinari potencial, ja que permet facilitar l'increment de la intel·ligència emocional de les persones, per això, cal trobar fórmules pacífiques que ajudin les parts a resoldre els conflictes sobre la base de la cooperació, eliminant o disminuint la desconfiança i el malestar.

La mediació és definida com una extensió i elaboració del procés negociador (Moore, 1995) basada teòricament en un funcionament no jeràrquic ni disciplinari que implica una negociació entre les parts, és a dir, un procés formal amb col·laboració (Girard i Kock, 1997). La mediació és un mètode alternatiu de resolució de conflictes que consisteix en la intervenció d'un tercer, neutral, que no té poder sobre les parts i que, per exprés desig d'aquestes, els facilita el diàleg per intentar arribar a un acord conjunt que satisfaci els seus interessos. Es tracta d'un procés voluntari ja que es basa en l'autodeterminació dels interessats, els quals poden donar per finalitzat el procés si ho consideren oportú. S'emfasitza en l'aportació d'una negociació entre parts adverses en presència d'una tercera, neutra, amb el rol de facilitar la recerca d'una solució al conflicte. La mediació, com fa Touzard (1980), es situa a l'interior mateix de la negociació. La seva essència rau en un procés que estructura la intervenció de les parts involucrades, de forma que s'afavoreix, simultàniament, la seva participació i legitimitat, permetent també que assumeixin la seva responsabilitat quant al disseny de la resolució de la seva disputa. Llavors, esdevé un procés que atorga una veu a les parts, les deixa parlar i ser reconegudes per l'altre. I el que

[234] "Sin ir más lejos, en España podemos encontrar modelos como el tribunal de las aguas de Valencia, o los jueces de paz en su origen. Por no hablar desde la tradición popular, sobre todo en el área rural, de la figura de la persona sabia a la que la gente recurre para que medie en conflictos familiares, vecinales, etc. En otras culturas, como por ejemplo en los diferentes grupos indígenas mexicanos de Chiapas, al figura del mediador no es ni mucho menos desconocida, y se utiliza desde muy antiguo" (Cascón, 2000c: 73).

[235] Segons l'entrevista que vam realitzar l'any 1999 a Jean-François Six al Centre Nacional de Mediació de París la mediació ha existit sempre: a les tribus o als pobles, hi havia savis als quals es recorria, que aportaven la saviesa. Però és al final del segle XX, quan es dóna un sentit nou als mediadors i a la mediació, per això es poden anomenar els anys 80 com el "decenni de la mediació" (com també es recull a Six, 1990). La raó és, paradoxalment, l'explosió de les informacions i dels mitjans de comunicació que no cessen de manifestar els múltiples successos de querelles, de conflictes entre veïns, ètnies, grups de totes les classes. Aquesta explosió de les informacions mostra totes les diferències i les multiplica provocant fins i tot l'eclosió de conflictes que estaven latents. Però tot i això amb tantes comunicacions, els homes mai han tingut tantes dificultats per relacionar-se ni tant pànic de ser diferents (Six, 1990).

no és menys important, com a alternativa a la litigació, és notòriament més econòmica i permet una resolució de casos més ràpida que la judicial (Cobb, 1996).

Existeixen quatre versions diferents i divergents per promoure una transformació qualitativa de la interacció humana i que identifiquen l'escala de valors implícits en la pràctica mediadora (Baruch Bush i Folger, 1996): la història de la satisfacció, la història de la justícia social, la història de l'opressió i la història de la transformació.

1) La història de la satisfacció. Segons aquesta versió la mediació pot facilitar la resolució de problemes mitjançant la col·laboració i la integració, en lloc d'apel·lar al regateig contradictori i distributiu. Per consegüent, pot conduir a resultats creatius, del tipus guanyar-guanyar.

2) La història de la justícia social. La mediació ofereix una manera d'organitzar els individus entorn d'interessos comuns i d'aquesta manera crear vincles i estructures comunitàries més sòlides, així es pot lluitar de forma més eficaç des de l'organització comunitària.

3) La història de l'opressió. La mediació pot agreujar els desequilibris de poder i portar a la coerció i manipulació que practica la part més forta.

4) La història de la transformació. El seu principal valor resideix en la seva capacitat per transformar el caràcter dels antagonistes individuals i, a la vegada, de la societat.

Una altra classificació, segons Suares (1996) i d'acord amb Díez i Tapia (1999), seria sobre els diferents enfocaments del procés de mediació: el model de Harvard, el model transformatiu, el model narratiu de Sara Cobb (1996) i el model que Díez i Tapia (1999) presenten.

- El model de Harvard defineix bàsicament la mediació com una negociació assistida per un tercer i el seu enfocament teòric es coneix per l'orientació en la resolució de problemes. Es tracta de la definició més comuna i reposa sobre un conjunt de premisses respecte de la noció del conflicte, entenent-lo negativament com un

obstacle per a la satisfacció d'interessos o necessitats. El model parteix de proposar un enfocament on les parts treballin col·laborant per resoldre'l, de forma que es satisfacin les dues. Aquesta postura ha tingut acceptació al representar que no hi ha un guanyador ni un perdedor. Els mediadors controlen la interacció mitjançant un procés estructurat, o bé es presenten com a experts de dirigir la discussió, però focalitzen menys la comunicació entre les parts.

- El model transformatiu es troba a l'altre extrem de l'anterior, s'orienta cap a la comunicació i les relacions interpersonals de les parts. Els seus creadors Folger i Baruch Bush (2000) proposen diferenciar-lo de la *història de la satisfacció* al donar-li un enfocament terapèutic, que anomenen *història de la transformació*. L'objectiu no rau en l'acord sinó el desenvolupament del potencial de canvi de les persones al descobrir les seves pròpies habilitats, fomentant el creixement moral.

- El model narratiu de Sara Cobb (1996) es focalitza en les narracions de la gent. El seu principal objectiu és arribar a un acord, però l'èmfasi es posa en la comunicació mateixa i en la interacció de les parts.

- El model de Díez i Tapia (1999) segueix el model tradicional de Harvard en la seva aplicació a la teoria de la negociació efectiva, però seguint Fisher i Ury (1981) —creadors de la negociació basada en interessos— creuen que el conflicte rau en la ment de les persones i per tant és útil pensar en termes de tres categories: percepció, emoció i comunicació. Creuen que la comunicació (el què, com i on es diu) és la manera de treballar amb les percepcions i les emocions. Acceptant que la comunicació no és un fet lineal (receptor, missatge, canal i codi comú al receptor i a l'emissor) sinó que és circular, consideren que hi ha uns nivells d'anàlisi de significat que són verbals però no lingüístics. Aquests darrers s'han anomenat el component analògic de la comunicació que modifica el sentit del missatge (els tons, els gestos i el context): el sentit de com diem les coses (el to de veu, la modulació, l'accentuació de les paraules, etc.). Un altre component és el nivell extralingüístic, també anomenat no verbal, i té a veure amb la gestualitat (les mirades, la gesticulació que

acompanya el missatge verbal) i el context on ens comuniquem (on, quan, en quina època, etc.).

Es pot pensar que la resposta natural al dilema bàsic sobre decantar-se pel model transformatiu o el de resolució de problemes (model de Havard) és la integració dels dos, és a dir, afegint al mètode basat en la resolució de problemes els elements de la revalorització i el reconeixement. Segons aquesta visió, seria possible que les dimensions transformadores de la mediació ajudessin a enfortir la pràctica actual sense imposar la necessitat de dos enfocaments diferenciats. Pels autors, aquesta posició és errònia, ja que són bàsicament incompatibles i contradictoris, sobretot en el nivell de la pràctica concreta[236]. Per ells, adoptar un enfocament significa irresolublement fer exactament el contrari de l'altre: la mediació basada en la resolució de problemes no assoleix (ni pot fer-ho) el mateix destí que l'enfocament transformador, perquè si bé és un moviment que es distancia de la visió distributiva, conserva un caràcter parcial, ja que és un moviment que a diferència del guanya-perd passa a guanya-guanya, però amb això sols no arriba a créixer. En canvi, l'enfocament de transformació subratlla l'habilitació de les parts i el trasllat a les seves mans de les decisions, els mediadors poden vacil·lar dels seus moviments. En ocasions, aquesta vacil·lació és una preocupació saludable que ens defensa de la pràctica excessivament directiva, però també pot donar-se la postura inversa, que el mediador exageri la pressió positiva en nom de l'habilitació i del reconeixement. Per això, la pràctica transformadora exigeix que els mediadors recorrin una línia divisòria estreta on estiguin segurs de no pecar per defecte ni per excés dels seus esforços per obtenir la revalorització i el reconeixement adients.

El valor central de la resolució de problemes està vinculat a la visió individualista del món. En canvi, el transformador implica una postura més àmplia de la totalitat de la cultura, en virtut del qual ens allunyem de la postura individualista i ens apropem a la referencial, promovent una modificació progressiva de la consciència humana. El valor de la transformació ha estat identificat com el creixement moral humà en dues dimensions específiques conjuntes, la força del jo i la capacitat de relació compassiva i comprensiva amb els altres. La força comprensiva està integrada per dues formes molt estimables de comportament humà, incompletes i defectuoses. Quan una persona mobilitza els seus recursos per afrontar circumstàncies

[236] Tot i que a vegades es dóna inconscientment aquest enfocament al canviar la prioritat dels objectius finals.

adverses, es considera que és propietari d'una admirable força: l'immigrant que lluita contra l'obstacle de l'idioma i d'altres barreres culturals. Un comportament intrínsecament estimable al marge que tots els esforços de la persona es vegin o no coronats per l'èxit. Si la força individual s'enfronta a l'adversitat és admirable, però perd aquest caràcter si no s'acompanya per la preocupació que sobrepassi els límits del jo; el comportament idoni és el que aplica les forces als propis interessos i al mateix temps atén la necessitat dels tercers. El que C. Guilligan (1982) anomena «la moral humana madura». S'arriba a una construcció d'una visió del món amb una imatge particular de la naturalesa, la societat, les institucions socials humanes, la «visió referencial del món». Aquesta visió té com a valor principal la transformació, l'assoliment d'una conducta que integri la força del jo i la compassió cap als altres. L'important és la capacitat d'equilibrar i relacionar i, per tant, integrar els diferents aspectes de la persona. Els elements centrals no són la individualitat i la vinculació, sinó la capacitat de relació. El valor de la transformació és superior a la satisfacció o benestar col·lectiu i implica no sols una tècnica de resolució de disputes, sinó la construcció i la constitució de la naturalesa humana i de la societat.

Si ens haguéssim de pronunciar per algun model ho faríem pel tercer, el transformatiu de Folger i Baruch Bush (2000), que, a partir dels dos principals objectius de la mediació —promoure la resolució del conflicte i millorar la relació entre les parts—, aposten per afrontar el conflicte mitjançant la revalorització i el reconeixement, argumentant que la mediació pot fer molt més que promoure acords i millorar les relacions entre les parts, transformant la vida de la gent i proporcionant sentit de la seva pròpia eficàcia personal (revalorització) com una major obertura i acceptació per referència a l'altra persona (reconeixement) fins i tot si no s'arriba a un acord. La mediació s'ha de considerar un èxit si aporta revalorització (entesa com la devolució als individus del sentit del seu valor, de la seva força i de la seva capacitat per afrontar els problemes de la vida) i reconeixement (que implica que s'evoca en les persones l'acceptació i l'empatia respecte a la situació i els problemes dels tercers). Baruch Bush i Folger (1996) insisteixen que l'acord és un aspecte col·lateral d'un tema molt més important, i presten més atenció a les qualitats especials del procés. El procés de mediació conté un potencial específic de transformació de les persones (que promou el creixement moral) relacionant-ho amb una visió emergent superior del jo i de la societat, una visió basada en el desenvolupament moral i les relacions interpersonals.

Partint del concepte que la mediació facilita la negociació entre les parts[237] en conflicte, l'única novetat consisteix que hi ha una tercera part, neutral, implicada en la situació (Touzard, 1980). Per A. Schiffrin (1996), la mediació es pot considerar un procés voluntari, perquè són les parts les que decideixen si volen o no involucrar-s'hi, de forma lliure i autònoma. Com a forma de preveure-ho podria incloure's una clàusula en els contractes que es consideri l'ús de la mediació i d'un mediador en cas de divergències. La mediació s'acaba quan les parts consideren que no es pot avançar o que s'ha de resoldre amb una altra tècnica. En qualsevol moment tenen dret a retirar-se i si es queden és per la seva voluntat i desig. L'acord[238] de la mediació es pot basar en algunes regles coherents amb la planificació estipulada (Schiffrin, 1996): el procés de mediació és voluntari i no vinculant; les parts poden finalitzar la mediació en qualsevol moment, notificant-ho a l'altra part i al mediador; el mediador ha de ser imparcial, sense representar cap part; el mediador pot reunir-se per separat amb cada part, esdevenint sempre la informació confidencial; s'han d'establir prèviament els honoraris i la forma de pagament al mediador; el mediador també podrà finalitzar, en cas necessari, el procés; una tècnica versàtil i adaptable[239] en molts camps, tot i que hi ha un patró mínim que no convé deixar de costat (etapes, organització, lloc, temes a tractar, etc.); la confidencialitat del procés, per això un requisit imprescindible és que les parts i el mediador es puguin comunicar amb total llibertat: la bona fe, la confiança i el convenciment que l'intercanvi directe de propostes és el que porta a un acord permanent, són els pilars que sostenen la mediació (Schiffrin, 1996). En síntesi, aquesta definició de la mediació es basa en la idea que es tracta d'una acció complida per un tercer entre les persones o els grups que hi consentien lliurement, i que participen en la resolució de la decisió final, destinada a fer néixer o renéixer entre ells unes relacions noves, ja sigui per prevenir o curar entre ells les relacions pertorbades.

La funció bàsica del mediador serà que assoleixi una adequada comunicació. Per això és convenient que, tant en les sessions conjuntes com privades, les parts aportin la major quantitat d'informació que posseeixin a efectes d'explorar diferents opcions que satisfacin els interessos

[237] Six (1997) proposa el terme de *medior*, que explica una connotació activa (actor, inventor, etc.) per parlar d'aquells que, lliurement, es dirigeixen a un mediador i que volen fer d'aquesta mediació una dinàmica, és a dir, cercar per si mateixos una sortida al seu problema.

[238] Així anomena Adriana Schiffrin (1996) les pròpies regles que elabora cada mediador (generalment per escrit) que constitueixen un pacte que signen i ratifiquen tots els implicats a l'iniciar la mediació.

[239] "Cada mediador podrá establecer sus propias reglas, adaptarlas a su estilo, pero siempre respetando los principios básicos, y que sean coherentes con el fin de lograr comportamientos cooperativos" (Schiffrin, 1996: 45).

i les necessitats d'ambdues. Es tracta d'un procediment que, per definició, és voluntari en el sentit que són només les parts les que podran trobar una articulació dels seus interessos en el marc de la mediació. El que és cert és que s'han de generar les condicions que estimulin la participació, amb bona fe, de les parts als efectes que el procediment sigui raonablement productiu, que permeti generar canals de comunicació de forma que es puguin explorar diferents opcions, al marge que s'arribi al fi esperat, que és l'acord o no. Per això, és indubtable que un dels principis bàsics és la confidencialitat. L'única possibilitat per establir un grau de comunicació franc entre les parts i entre aquestes i el mediador és garantir que tota la informació relacionada amb el conflicte que allí s'hi exposa, tingui o no caràcter documental, no podrà ser utilitzada[240] per cap de les parts o pel mediador.

Dins dels avantatges que se li atorga a la mediació està la de permetre un alt grau de participació de les parts en conflicte, proporcionant una àmplia llibertat en l'exploració de les opcions que han de permetre garantir els seus interessos. Es tracta de trobar acords que permetin arribar a solucions, per la qual cosa és necessari garantir a les parts un complet control de les pròpies decisions.

Però no sols és arribar a un acord, també ho és brindar un procés en què les parts poden educar-se a si mateixes respecte del conflicte i indagar les diferents opcions per resoldre'l. Arribar a un acord durant el desenvolupament del procés és, òbviament, positiu però tant el mediador com les parts en conflicte han de considerar que la decisió de no arribar-hi és una conclusió igualment vàlida del procés (recordem que es tracta d'un plantejament palesat pel model transformatiu).

En la mediació, com en la negociació, es generen una sèrie de moviments de les parts per intentar resoldre les seves discrepàncies, però en la primera es compta, també, amb els moviments generats pel mediador i que van encaminats a aconseguir incrementar les possibilitats d'elecció d'actes positius de les parts i a inhibir l'elecció dels negatius. El concepte d'èxit presenta significats diversos en els enfocaments de la mediació basats en la resolució de problemes i la transformació (Baruch Bush i Folger, 1996): en la mediació basada

[240] Als Estats Units es va optar per la firma d'un conveni per mitjà del qual les parts i el mediador es comprometen a no revelar cap informació que s'hagi conegut per aquesta via.

en la resolució de problemes s'arriba a l'èxit quan s'assoleix un acord que resolgui el problema i satisfaci totes les parts, defineix l'objectiu com la millora de la situació de les parts comparada amb el que era abans; en canvi, l'enfocament transformador defineix l'objectiu com la millora de les pròpies parts, comparades amb el que eren abans, assolint l'èxit quan les parts canvien per millorar, en cert grau, gràcies al que ha succeït en el procés de mediació. Els objectius de la mediació transformadora per (Folger i Baruch Bush, 2000) són: la revalorització i el reconeixement.

- La revalorització. El compromís en el conflicte afecta de forma semblant a totes les parts (estan desorganitzades, temoroses, insegures, etc.) sobre el que han de fer, per això les parts s'enforteixen quan superen aquesta debilitat relativa, recuperen la calma i la claredat, assoleixen confiança, capacitat organitzativa i poder de decisió i, en conseqüència, obtenen o recobren cert sentit de la seva força per assumir el control de la circumstància. Cada part experimenta un sentit més intens de la seva vàlua personal, seguretat, autodeterminació i autonomia, independentment de qualsevol resultat particular de la mediació.

- El reconeixement. En el transcurs del conflicte cada part es pot sentir amenaçada, atacada i agredida per la conducta i les pretensions de l'altra; en conseqüència, concentra l'atenció en l'autoprotecció, adopta postures defensives, de sospita i hostils davant l'altre, tornant-se incapaç de veure més enllà de les seves pròpies necessitats. Les parts arriben al reconeixement[241] quan escullen voluntàriament obrir-se més, mostrar-se més empàtiques i més sensibles a la situació i història de l'altre. De manera que quan una part reconeix l'altre, aconsegueix sobrepassar la concentració en l'atenció del jo.

Respecte d'aquests dos objectius cal afegir que la revalorització es pot assolir en tots els casos, en canvi, el reconeixement sols quan les parts el concedeixen per pròpia voluntat (pot assolir-se amb major freqüència que el que se suposa). Una mediació serà exitosa, seguint aquest enfocament, si les parts han arribat a tenir consciència de les oportunitats de revalorització i

[241] També existeix la postura de fingiment del reconeixement, sense cap contingut real, tot i que no és difícil distingir la simulació de la sinceritat.

reconeixement que han tingut durant la mediació, si s'ha ajudat les parts a aclarir les fites, les alternatives i els recursos, així com si se'ls ha ajudat a adoptar decisions informades, reflexives i lliures sobre la manera d'actuar en cada punt de decisió i, per últim, si s'ha ajudat les parts a atorgar reconeixement quan la seva decisió es manifestava en aquest sentit.

El procés de la mediació implica una sèrie de passos que inclouen (Fisas, 1998) l'acte de reunir les parts perquè intercanviïn informació, coneixent el procés i les regles, de manera que entenguin el paper del mediador i en què consisteix la mediació per poder participar. Una vegada que es tingui el primer acord, es comença el procés dissenyant-lo perquè totes les parts hi puguin participar i prenguin decisions consensuades. Els resultats obtinguts serveixen al mediador per continuar amb l'estratègia utilitzada o canviar-la.

Folberg i Taylor (1992) assenyalen vuit proposicions de base en el procés de mediació, que consideren que és el punt de partida de tot mediador. En alguns s'emfasitza els papers i els interessos de les parts: les persones/parts tracten d'eludir el que perceben negatiu o destructiu i es dirigeixen cap al que creuen que és avantatjós i positiu; les persones/parts prenen decisions més completes i, per tant, millors quan són conscients dels sentiments ocasionats pels conflictes i s'hi enfronten de forma efectiva[242]; els participants poden prendre decisions més òptimes que un àrbitre extern; s'hi senten més implicats, amb certa responsabilitat i compromís; la història passada sols és significativa en relació al present, o com a base de predicció de les necessitats, intencions, habilitats i reaccions futures de les decisions; mentre major sigui la precisió amb què un conveni de mediació reflecteixi les necessitats, intencions, etc. dels participants, més probabilitats hi haurà que aquest duri. Totes les tècniques de mediació coincideixen a donar gran importància a l'habilitat del mediador per sintetitzar en diferents moments el que les parts estan expressant i volen transmetre, amb l'objecte de garantir que l'altra part ho hagi entès correctament (Fisas, 1998).

Actualment es viu la «moda»[243] de la mediació, la qual cosa pot ser constructiva, però també la pot destruir i canviar el sentit, així com que pugui semblar l'única via de solució

[242] Enfrontar-se de forma efectiva vol dir integrar els sentiments a les decisions sense permetre que les emocions pertorbin les preocupacions racionals.

[243] Les Nacions Unides van declarar l'any 2000 l'Any de la Pau, i la dècada que comença, Dècada per a la Resolució de Conflictes, fets que han potenciat alguns esdeveniments (1r Simposi sobre Pacificació i Resolució de Conflictes a

dels conflictes. La mediació és una bona eina per solucionar conflictes (encara que no l'única) en aquells casos en què les parts han esgotat ja les possibilitats de resoldre'ls per si mateixes, o en una situació de violència o d'incomunicació que impedeix que es pugui fer d'una altra manera (Cascón, 2000c).

La mediació està encara en un estat embrionari; tal com diu Six (1990) és un infant ambigu, és a dir, que pot desenvolupar tendències perverses. Sembla, doncs, indispensable de fer una reflexió profunda sobre la mediació i la seva finalitat. Per això, la mediació no és una pràctica o una política amb un sentit únic (Six, 1997). Si considerem que les institucions són percebudes com a empreses inaccessibles, els individus també són descrits com imprevisibles. La mediació canvia sempre de sentit i permet introduir la regulació social, transformar l'agressivitat i reivindicació política i/o social i canalitzar la violència. Alguns autors estableixen una classificació en quatre possibles formes (Touzard, 1980; Six, 1990; Cardinet, 1995; Giménez, 1997): per un costat, les mediacions creadores i renovadores (la finalitat és fer néixer o renéixer una relació) i, per l'altre, les preventives i curatives (destinades a detenir un conflicte).

a) La mediació és considerada *creadora* quan cerca suscitar entre les persones els lligams que no existien abans i que, evidentment, no podrien existir sense aquesta. Esdevé el punt de trobada des d'on podrà néixer la presa de consciència de l'existència de l'altre, del seu punt de vista, etc. i que serà beneficiós per a uns i altres (Touzard, 1980).

b) La mediació serà considerada *renovadora* si permet restablir entre les persones o grups els lligams que existien, millorar les relacions que estaven degradades o a punt de ser-ho: "Chacun retrouve le chemin de l'autre et y trouve intérêt"(Cardinet, 1995: 33).

c) La mediació és *preventiva* quan davant un conflicte en gestació entre les persones o els grups intenta evitar que esclati, gràcies a aquesta es podrà treballar per anticipar el risc, abans que no hagi sorgit el conflicte (Six, 1990).

Barcelona el 27 i 28 d'abril del 2000, 1r Congrés de Mediació Comunitària al Prat de Llobregat el 21 i 22 de novembre del 2000) entorn del tema.

d) La mediació és *curativa* quan incideix únicament directament en un terreny ja conflictiu, ajudant a la seva resolució. Respon a un conflicte ja existent en el qual les parts no poden trobar per si soles la solució (Touzard, 1980). "Elle vise alors à la résolution du conflit, mais par de mutuels efforts de compréhension et d'imagination de la part des parties en présence, avec le médiateur comme garant de la règle du jeu de respect"(Cardinet, 1995: 33).

Aquestes quatre classes de mediació estan totes destinades a establir una comunicació, inexistent o pertorbada, entre les persones o els grups; la mediació és, per naturalesa, relacional i bidireccional. Aquesta definició comporta, al mateix temps, insistir en el fet que la «intromissió» de la tercera persona entre aquests grups o aquestes persones ha de ser lliurement consentida per aquests i s'ha de fer de tal manera que siguin aquestes persones o aquests grups els qui decideixin ells mateixos els lligams o les solucions a establir entre ells (Touzard, 1980).

Per sintetitzar, partint de les principals característiques del sistema de mediació (Giménez 1997)[244] considerem que hem d'utilitzar la mediació quan: les causes del conflicte presenten un alt contingut emocional; les parts es coneixen bé i hi ha interès per tenir cura de la relació; les parts no poden evitar el contacte i es senten incòmodes al trobar-se; les parts han intentat resoldre el seu conflicte sense èxit; el conflicte pot repercutir negativament en altres persones; cal un context de privacitat per abordar el conflicte. La naturalesa de la mediació, com una intervenció de tercers per recolzar parts involucrades en un conflicte, s'incrementa quan s'incorpora la variant cultural a diferents nivells: la distinció ètnica, religiosa, etc. de les parts; la pròpia cultura del mediador; la influència dels factors culturals en la relació establerta i el contingut del mateix conflicte (Malgesini i Giménez, 1997). En canvi, evitarem la mediació quan el fet conflictiu acaba d'ocórrer i les parts estan molt enfadades; una de les parts no confia en l'altra i creu que se les està enganyant; una o ambdues parts no estan en condicions d'escoltar i de concentrar-se.

[244] Voluntarietat, ajuda a les parts sense adoctrinar-les i acompanyament en una o altra direcció; no obligatorietat per als participants d'acceptar les intervencions que porti a terme el mediador; confiança de les parts en el mediador i en el procediment emprat; imparcialitat o neutralitat; reubicació del conflicte de forma que les parts siguin copartícips en la solució, tenint en compte tant el motiu pel qual es discuteix com la relació entre les parts; i inexistència de perdedors i guanyadors, tots han de guanyar.

També cal fer esment que, dins la mediació intercultural, els seus trets específics són: la naturalesa etnoculturalment diferenciada de les parts involucrades, la incidència d'aquesta diferenciació en la relació existent entre les parts, i la rellevància del propi bagatge cultural del mediador (Giménez, 1997):

- La naturalesa etnoculturalment diferenciada de les parts involucrades. El punt de partida per al mediador intercultural serà que les persones, grups o institucions tenen o se'ls atribueix bagatges o identitats culturals heterogènies. Segons els contextos socials concrets, els actors socials i públics emfasitzen les diferències, d'origen, de religió, de costums, lingüístiques, etc. Uns i/o altres marcadors ètnics es fan palesos, es deixen de banda, etc. de forma canviant durant el procés, ja que les diferències[245] són percebudes i utilitzades en contextos de desigualtat i de tensió. Per això, una de les competències que ha de tenir el mediador en contextos multiculturals ha de ser el coneixement de com són utilitzades aquestes diferències i com interactuen els sistemes d'estratificació i dominació etnoracial, de classe i gènere, així com també és important potenciar les seves habilitats per portar-ho a terme. Cal estar atent a l'anàlisi dinàmica del context sociopolític i ideològic que envolta el sistema de relacions sobre el qual intervé;

- La incidència d'aquesta diferenciació en la relació existent entre les parts. Tota mediació actua sobre una relació i tot conflicte social té un caràcter relacional. El fet que les parts disposin d'aquestes característiques socioculturals distintives –reals o atribuïdes— té una gran rellevància de cara a la mediació. Apart de les conductes (manifestes i explícites), és necessari tenir ben presents les percepcions formades pel coneixement i pel desconeixement de l'altre. D'altra banda, cadascuna de les parts pot tenir una diferent cultura del conflicte. Marc Howard Ross (1995) es refereix a les normes, pràctiques i institucions específiques d'una societat intercultural relacionades amb els conflictes. Segons aquest autor, la cultura defineix el que la gent valora i el que li provoca entrar en baralles, indicant també maneres adequades de controvèrsia, i configura les institucions en què aquestes són processades. En

[245] Sense oblidar que entre els subjectes i grups amb diferències i desigualtats ètniques, etnoracials o etnoculturals també existeixen diferències, segmentacions i dominacions de classe i de gènere.

síntesi, abraça tot allò pel qual la gent lluita dins una societat[246]. El mediador intercultural haurà de tenir molt en compte les diferents idees, valoracions i percepcions dels actors respecte al conflicte, al consens, a la cooperació, etc.;

- La rellevància del bagatge cultural del mediador. Aquest punt és rellevant per saber quina seria la figura ideal des del punt de vista cultural. Es plantegen tres possibilitats: que el mediador sigui bicultural en relació als dos bagatges de les parts, que no pertanyi a cap de les dues cultures presents o que sols pertanyi a una. Partint de la igualtat absoluta de capacitats personals i competències professionals per a la mediació en general i, específicament, per la intercultural, sembla que la primera possibilitat (bicultural) seria la més idònia en tant que assegura un coneixement directe i una experimentació vivencial de les dos lògiques culturals en interacció, mentre que la darrera possibilitat (que pertanyi sols a una) seria la menys idònia per posar en perill el principi clau de la neutralitat, l'equidistància i la imparcialitat. Per la qual cosa, Giménez s'inclina perquè la persona tingui capacitat de mediar primerament i després mostri una sensibilitat i capacitat d'apropament a les persones des d'altres cultures.

[246] Tenint en compte els interessos socioestructurals i les disposicions psicoculturals de les societats, a partir de l'estudi de dades etnogràfiques extretes de noranta societats preindustrials, Marc Howard Ross (1995) investiga la manera en que les interpretacions psicoculturals d'una determinada societat perfilen la intensitat del conflicte i la forma en que la seva organització social assenyala els destinataris del conflicte i de la violència.

1.3.3. Les fases i etapes de la mediació.

Sovint és difícil identificar les etapes de la mediació, a més a més, l'enfocament, l'èmfasi i la seqüència d'aquestes fases varien d'una cultura a una altra (Alzate, 1998). Els moviments del mediador i les parts semblen fusionar-se en una interacció contínua indiferenciada. Sols una observació detallada permet diferenciar una sèrie de fases que es caracteritzen per un conjunt de comportaments predecibles. Per exemple, pel citat autor les principals etapes del procés de mediació són:

1. Contacte i contracte (primera entrevista amb les parts, contacte emocional, descripció del procés de mediació, *feedback* de comprensió, acceptació de la confidencialitat de les parts).

2. Sessió conjunta inicial (les parts ventilen les seves emocions, cada part diu el que espera de la mediació, és una etapa on cal aprendre a escoltar l'altre).

3. Interval del mediador per pensar i avaluar (repàs als interrogants claus del procés, decisió de si cal les sessions privades).

4. Iniciació de sessions privades (anomenades *caucus*)[247].

5. Intervals del mediador entre sessions (revisió de la informació i desenvolupament de futures opcions).

[247] Quan parlem de *caucus*, es fa referència a les reunions privades entre el mediador i una o ambdues parts per separat (Mc Gillicuddy et al. 1996; Del Campo, 1999). Del Campo (1999) aconsella que es pot utilitzar quan algú està emocionat i sembla que corre el risc de plorar; quan es pot incrementar l'escalada emocional; quan en la reunió amb les parts, aquestes no s'escolten; quan el mediador considera que alguna de les parts no és sincera i quan una o ambdues de les parts ho demanen, etc. Serveix per entendre les necessitats que hi ha al darrere del que cada part sol·licita; per ajudar a prendre decisions a qui té dificultats; per abordar temes difícils de parlar; per tranquil·litzar o relaxar l'ambient; per reflexionar o incorporar el principi de realitat; per superar situacions difícils que puguin donar-se entre mediador i parts en conflicte; per avaluar cada posició en cas de desacord i per limitar i/o controlar una persona o situació difícil. Per contra, Pruitt (1981) sosté alguns arguments negatius, entre altres figura la noció que resoldre el problema de forma conjunta és essencial perquè la mediació sigui satisfactòria, ja que produeix millors acords i proporciona a les parts la pràctica per resoldre els seus propis problemes. En canvi, el *caucus* suposa resoldre-ho entre el mediador i cada part.

6. Sessions conjuntes (apropar les parts cap a un acord, part activa del mediador).

7. El mediador entre les sessions (anàlisi d'àrees d'acord i de desacord, disseny de possibles estratègies, esborrany de possible acord).

8. Penúltima sessió conjunta (clarificació de l'acord, explicitació del que manca per acordar, detalls d'implementació, còpies de l'acord a cada part, treball de comunicació i relacions futures).

9. Última sessió conjunta (redacció de l'acord definitiu, entesa i compromís de l'acord, signatura de l'acord, valoració de l'aprenentatge que ha suposat el procés de mediació, cada part s'emporta una còpia de l'acord i una queda per al mediador).

És important recordar que no tots els processos conflictuals són susceptibles d'abordar-los per la mediació (ni la mediació és l'únic sistema d'enfocar-ne la resolució); les parts han d'estar disposades, encara que a distància si cal, a fer un procés conjunt que els permeti avançar i arribar a punts d'acord. D'altra banda, és evident que no tots els processos de mediació acaben de forma satisfactòria o amb acords (Palou, 1999).

En la mediació es crea una nova estructura que, sense defugir de l'aspecte material, parteix essencialment de l'immaterial, posant tot l'accent en el futur i a possibilitar el manteniment de relacions futures entre les parts. Es parteix d'una concepció neutra del conflicte i s'intenta extreure'n el positiu, utilitzant dinàmiques cooperatives i comunicacionals per a la seva resolució. La mediació utilitza com a eina (i també com a estratègia) la intuïció de les parts en conflicte, autèntics subjectes amb capacitat de destruir o crear una nova situació: la dinàmica facilitada pel mediador cerca el desvetllament de la inducció en les parts en conflicte. "(...) potser és bo que deixem d'aferrar-nos exclusivament a les nostres seguretats materials i racionals i ens aventurem per mons més creatius, participatius, intuïtius que ens permetin superar la por i el conegut binomi guanyador-perdedor, i substituir-lo pel trinomi guanyem-hi tots" (Palou, 1999: 109).

Segons Moore (1995), pot incloure's un mediador en les negociacions quan els sentiments de les parts són molt intensos i impedeixen un arranjament; la comunicació entre les parts és mediocre (tant per la quantitat com per la qualitat) i aquestes no poden modificar per si soles la situació; les percepcions errònies o els estereotips estan impedint la realització d'intercanvis productius; les formes repetitives de comportaments negatius estan incrementant obstacles; hi ha desacords greus sobre les dades; hi ha moltes qüestions en disputa i les parts discrepen sobre l'ordre i la combinació en què s'avaluaran; hi ha interessos aparents o reals que són incompatibles; les diferències de valor aparents o no significatives divideixen les parts; les parts no tenen un procediment de negociació, estan utilitzant el procediment equivocat o no utilitzen el més avantatjós i les parts estan tenint dificultats per iniciar negociacions o han arribat a un camí sense sortida. En aquest marc d'ús de la mediació Moore (1995) distingeix diversos elements perquè es doni aquesta:

- Les parts han de començar a negociar, a reunir-se, per això és essencialment necessària la negociació, pas que inclou una tercera persona que coneix els procediments eficaços de negociació i pot ajudar les persones que estan en pugna. La mediació esdevé una extensió del procés de negociació quan implica ampliar el regateig a un format nou i utilitzar un mediador que aporti variables i dinàmiques noves a la interacció dels litigis. Sense negociació no pot haver-hi mediació.

- La intervenció significa la incorporació a un sistema dinàmic de relacions per manifestar-se entre dues o més persones, grups o objectes amb el propòsit d'ajudar-los. Rubin i Brown (1975) diuen que la sola presència d'una part independent dels litigants pot ser un factor molt significatiu en la resolució d'una disputa.

- L'acceptabilitat, és a dir, la disposició dels litigants a permetre que un tercer s'incorpori a una disputa i els ajudi a trobar una resolució. Això significa que les parts aproven la presència del mediador i estan disposades a escoltar seriosament els seus suggeriments. Per això, dos dels factors claus són la imparcialitat i la neutralitat del mediador. La primera fa referència a l'actitud de l'interventor i significa una opinió no tendenciosa o la manca de preferència a favor d'algun dels negociadors; en

canvi, la neutralitat[248] al·ludeix al comportament o la relació entre l'interventor i els litigants. Tot i que sabem que el mediador no pot ser completament imparcial, ha d'ajudar les parts a formular les seves pròpies decisions sense afavorir impròpiament una d'elles.

Ja entrant a les etapes de la mediació, per Moore (1995) aquestes corresponen, a grans trets, a dues categories: el treball que el mediador executa abans de reunir-se amb les parts en una sessió conjunta (el que anomenem «prenegociació») i els moviments realitzats una vegada que el mediador s'incorpora a les negociacions pròpiament formals (la «mediació» pròpiament). En el treball de prenegociació s'estableixen cinc etapes i n'hi ha set més després, quan el mediador inicia el treball amb les parts, en sessions conjuntes o individuals. Les dotze etapes i el que es realitza en cadascuna es sintetitzen a continuació.

TAULA 9 Etapes del moviment del mediador i situacions crítiques que han de ser afrontades (Moore, 1995).

Sessions de prenegociació (5 etapes).

Etapa 1: Contactes inicials amb les parts en disputa.

- Prendre contacte amb les parts.
- Crear credibilitat i confiança.
- Educar les parts sobre el procés.
- Incrementar el compromís amb el procediment.

[248] La neutralitat significa també que el mediador no espera recollir directament beneficis o retribucions especials d'una de les parts com a compensació pels favors prestats a l'orientar la mediació (Moore, 1995).

Etapa 2: Elecció d'una estratègia per orientar la mediació.

- Ajudar les parts a avaluar l'enfocament i la resolució del conflicte.
- Aconsellar sobre la selecció del mètode.
- Coordinar els mètodes de les parts.

Etapa 3: Recopilació i anàlisi de la informació antecedent.

- Recollir i analitzar les dades pertinents sobre les persones, la dinàmica i la substància del conflicte.
- Verificar l'exactitud de les dades.
- Minimitzar la importància de la informació inapropiada o no disponible.

Etapa 4: Disseny d'un pla detallat de mediació.

- Identificar estratègies i moviments conseqüents no contingents que permetin que les parts avancin cap a un acord.
- Identificar els moviments contingents per respondre a situacions peculiars del conflicte en qüestió.

Etapa 5: Creació de confiança i de cooperació.

- Preparar psicològicament els litigants per participar en la negociació.
- Saber orientar les emocions intenses.
- Controlar les percepcions i minimitzar els efectes dels estereotips.
- Reconèixer la legitimitat de les parts i de les qüestions.
- Promoure la confiança.
- Aclarir la comunicació.

Sessions de mediació (7 etapes).

Etapa 6: Inici de la sessió mediadora.

- Obrir la negociació entre les parts.
- Potenciar l'enteniment amb un to franc i positiu.
- Aprovar les regles i pautes de comportament bàsiques.
- Ajudar les parts per a la manifestació de les emocions.
- Delimitar les qüestions sota discussió.
- Ajudar les parts a l'explotació dels compromisos mutus.

Etapa 7: Definició dels problemes i elaboració d'una agenda.

- Identificar les principals àrees de preocupació de les parts.
- Assolir acords en els assumptes en discussió.
- Determinar la freqüència de tractament dels problemes.

Etapa 8: Revelació dels interessos amagats de les parts.

- Identificar els interessos substantius, de procediment i psicològics de les parts.
- Educar les parts sobre els interessos de l'altre.

Etapa 9: Creació d'alternatives d'acord.

- Promoure entre les parts consciència de la necessitat d'opcions múltiples.
- Reduir el compromís entre les posicions i alternatives úniques.
- Crear opcions que utilitzin la negociació posicional o basada en els interessos.

Etapa 10: Avaluació d'alternatives d'acord.

- Revisar els interessos de les parts.
- Avaluar els interessos a partir de les alternatives disponibles.
- Avaluar els costos i els beneficis de la mediació.

Etapa 11: Negociació definitiva.

- Assolir l'acord per mitjà de la convergència de posicions, consens, noves orientacions, etc.

Etapa 12: Obtenció de l'acord final.

- Identificar el procediment per operativitzar l'acord.
- Establir una avaluació i un procediment de supervisió.
- Formalitzar l'acord.
- Crear un mecanisme d'imposició i compromís.

En definitiva, per C. Moore (1994) la mediació és un procés participatiu en què el mediador està obligat a instruir les parts i a comprometre-les a complir l'acord.

1.4. Els mediadors interculturals: una nova figura professional?

Per solucionar conflictes caldrà trobar la manera de mediar, de facilitar que les parts trobin la pròpia solució. Les persones que treballen en la resolució de conflictes acostumen a denominar-se facilitadors, mediadors o pacificadors (Vinyamata, 1998).

> "Si definimos a la mediación como la institución que ayuda a las partes a encontrar otra forma de encarar y conducir sus disputas, que les permita llegar a un acuerdo, la tarea se limita enormemente; el protagonismo de las partes sigue siendo lo importante, puede ser que los mediadores que intervinieron no hayan podido mover a las partes de sus rígidas posiciones, pero no necesariamente es culpa de los mediadores, y la institución de la mediación no se ve alterada porque no se haya producido un acuerdo entre las partes. El mediador es una parte más, la tercera, que trabaja activamente, a veces para derribar un dique, otras para abrir «otro canal», pero el abrirlo o no es responsabilidad de las otras dos. De no ser así, sería una imposición del mediador, y la mediación perdería su carácter esencial de «voluntaria»" (Suares, 1996: 79-80).

La tasca del mediador és ajudar les parts que surtin de les posicions que han pres en el procés del conflicte i que els han portat a estar en una disputa. No és que siguin posicions dolentes, sinó que no han arribat a ser operatives i han creat un problema. Quan surten del seu posicionament tancat poden veure el problema des d'un altre angle i cercar una solució per acabar amb la disputa.

Segons Fisas (1998), cada procés necessita una persona mediadora amb un perfil apropiat[249], el mediador ha de ser una persona que reuneixi unes qualitats i requisits propis del procés de mediació: que compti amb la confiança de les parts però que no representi cap, sigui imparcial, controli el procés, sigui flexible, respecti la confidencialitat, suavitzi els moments de tensió, concedeixi oportunitats a les parts, entengui les seves necessitats, reforci els aspectes positius de cada part, sigui realista i procuri que les parts també ho siguin, valori i practiqui la creativitat, sigui objectiva i pacient, ofereixi recomanacions quan calgui i sobretot que escolti. El mediador no té cap poder per imposar una solució als protagonistes. No és més que un catalitzador, freqüentment són les parts les que resolen recórrer a un mediador per trobar-se en un atzucac (Touzard, 1980). La tasca d'un mediador consisteix a introduir algunes característiques especials per modificar l'enfocament basat en la confrontació que planteja la negociació com un camp de batalla i està orientada cap a la solució del problema. El mediador ajuda les persones a dialogar, evitant malentesos; estableix relacions de treball; aclareix els problemes, i cerca solucions acceptables per a ambdues parts.

Per Vinyamata (1996), al mediador li cal el profund coneixement i comprensió que en un conflicte totes les parts posseeixen raó i que, per tant, els resultats de la mediació, la resolució del conflicte, han de ser satisfactoris per a totes les parts implicades i han de motivar que els que eren adversaris siguin, a partir d'aquell moment, aliats. Recordem que no pot haver-hi vencedors ni vençuts. El mediador no s'immisceix en la discussió, es limita a proveir de tots aquells elements que poden contribuir que les parts en conflicte puguin trobar, per si mateixes, un acord satisfactori. Així, doncs, el mediador ha de ser un bon comunicador —a les parts involucrades— dels elevats costos de tot conflicte, tant per una part com per l'altra (costos econòmics, emocionals, humans, etc.). Haurà de convèncer sobre la simplicitat i els beneficis de resoldre les coses per altres mitjans, utilitzant tecnologies o instruments, sense ser coactius ni provocar el rebuig, sinó buscant[250] les que siguin més convincents.

[249] En el cas que el procés evolucioni de forma que el mediador no pugui mantenir la seva autoritat o imparcialitat, llavors s'hauria de recórrer a una altra persona o organització (Fisas, 1998).

[250] "La utilización del razonamiento, los juegos de rol, los ejemplos y las simulaciones a través del cine, el teatro, la literatura o de técnicas del psicodrama o sociodrama, además de otras" (Vinyamata, 1996: 90).

L'interès del mediador transformador és el d'assegurar que el resultat estigui en mans de les parts d'una forma més explícita. L'adopció de l'orientació transformadora determina una definició nova i més realista de la neutralitat. El sentit de la neutralitat del mediador és el compromís d'utilitzar la influència sols amb la finalitat de mantenir en mans de les parts la decisió final sobre el resultat, perquè tinguin el control de les seves decisions. Aquest interès és influent durant tot el procés, però no ho és sobre el resultat (fet que defineix la seva qualitat de neutral). Per això, resulta improbable que les parts formulin acords que no els satisfacin realment. L'adopció d'aquest enfocament elimina els problemes dels arranjaments il·lusoris (que no satisfan a ningú) i els arranjaments injustos (que satisfan un a expenses de l'altre) perquè habiliten a ambdós sense decidir per si mateixos si arribaran a un compromís i en quines condicions, facilitant acords autèntics i equilibrats. Segons Six (1997) es tracta d'una figura creadora, de la mateixa manera que cada mediació és única: segons les persones, els grups, les circumstàncies, etc. també la catàlisi serà específica. El mateix passa per part del mediador que té la seva personalitat, la seva manera de fer, etc.

Fer un marc general ideal del mediador és difícil, però l'observació, l'experiència i la reflexió permeten fixar les característiques que ha de tenir un mediador. Sobre el terreny, els mediadors s'hi aproximaran més o menys, segons el seu temperament i el seu saber fer, però és interessant de traçar un perfil que permeti reconèixer si tens davant un veritable mediador que esdevingui un punt de referència. En síntesi el mediador hauria de ser (Six, 1997):

a) Una *tercera persona*. Aquell que, a la vegada, pren el seu lloc i guarda la seva plaça; fa de tercer, no és part implicada. També es comprèn que no pot exercir la seva funció en un enfrontament que li és massa proper per motius diversos, o en què hi ha implicada una persona o grup pròxims. El mediador té el seu punt de vista personal, les seves preferències, les tendències, no és un robot situat a igual distància entre dues parts, sinó un ésser amb opinions pròpies; però ha de posar-les entre parèntesi davant l'acte de mediació, es consagra a fer-ho objectivament, sense passió i el més racional possible, amb les mínimes referències estereotipades, amb art i adaptació. Això demana un sentit del silenci; que es preocupi al parlar, d'escollir les paraules, expressions i el to, tot plegat, a mesura que es va treballant, pot esdevenir una font de saviesa, una forma de callar que diu molt. Implica també una concepció relativa de la veritat. Un mediador que té una concepció

intransigent i rígida de la veritat tindrà tendència a jutjar i a pressuposar una puresa i una plenitud de valors, i a l'estimar que hi ha una veritat total, una font absoluta i dogmàtica establerta entorn d'aquest o l'altre, deduirà ell sol la solució. Però si les dues parts van adreçades a un tercer, és que elles ja estimen, en el cas que siguin sinceres, que no tenen tota la veritat. La situació del mediador no ha de fer altra cosa que obrir una mica més el camp de la veritat, relativitzant, en lloc d'afermar. El tercer home és allà per donar un espai a les dues parts perquè puguin arribar a un terreny d'entesa. La primera característica del mediador és haver de respectar exactament la seva plaça de tercer.

b) Una «*persona desarmada*». La segona característica és la de ser persuasiu i estar d'acord amb aquest punt capital: no hi ha poder. D'altres tenen poder i poden aplicar les seves decisions, ell no, és un home «sense armes». El risc que es corre en la designació dels mediadors és que aquests poden ser temptats a assimilar la llei, de manera que exigeixin submissió i respecte pels que no pertanyen al seu grup. En conseqüència, desobeir un jutge representa desobeir també la llei. Així, els mediadors serien els creadors d'una identitat entre ells mateixos i la seva autoritat, i serien els que mediatitzen. Hauríem de comportar-nos davant d'ells com ho faríem davant la mateixa autoritat. No és fàcil no caure en aquesta situació: n'hi ha que tenen temperaments impetuosos o estan molt atents, són molt sentimentals o intervencionistes, etc. El mediador no ha de tenir una particular propensió a ficar-se als problemes dels altres, per això, estan exempts de fer-ho persones curioses, xafarderes, etc. per tal de tenir èxit en la seva feina.

c) Una *persona enèrgica*. Aquesta tercera qualitat sembla contradictòria amb la precedent, ja que, si no té poder de decisió ni forces a la mà, no pot ser un ésser consistent. Però per complir la seva tasca s'ha de mantindre aliè a tota forma de coerció. Les dues parts han de percebre que el mediador es comporta lliurement, sense deixar-se influenciar per una part que es faci passar per víctima o per l'altra que provi d'emportar-se'l al seu terreny. El mediador, encara que refusi deixar-se determinar per l'altre, al mostrar la seva pròpia determinació preserva la seva impressió i passió subjectives i guarda el seu judici intacte. Per provocar un canvi, fa falta energia. En el cas de la mediació, l'energia emprada no serà d'una força que vingui de l'exterior i que varia una part o una altra per modificar la seva actitud, comportament o posició; a la fi, serà cadascuna de les parts les que acceptaran

lliurement de portar a terme, amb la seva energia pròpia, aquest canvi. El mediador és algú que actua en un segon grau, posa en acció l'energia de cadascuna de les parts i les canalitza cap a la solució que aquestes parts han de trobar. Rescatar aquesta energia d'algú o d'un grup i fer que actuï és difícil; si el mediador amb la seva energia pren el lloc d'una o de les dues parts o bé aplica la seva per resoldre el problema, llavors no hi ha mediació. Es tracta que el mediador descobreixi l'energia dormida o desencaminada de les dues parts per fer que siguin el més eficaces possibles. Fer néixer o renéixer aquesta energia de l'altre, sostenir-la sense involucrar-s'hi, ajudar que trobi un bon rendiment exigeix també esmerçar força energia. Cal abandonar la idea que un mediador ha de ser un home dolç i conciliador, hàbil i tou, com si no tingués personalitat, sovint s'imagina com un ésser tremendament gentil que sacrifica el seu temps pels altres, amb un paternalisme abusiu. En realitat, no es pot contentar a tenir bones intencions i intuïcions, sinó que ha de tenir una capacitat d'empatia, de ficar-se en el lloc de l'altre i fer néixer les forces lliures en cadascuna de les parts i permetre que elles mateixes trobin la solució.

d) Una *persona comunicativa*. L'energia no és suficient per si mateixa, cal que es canalitzi cap a un resultat, el qual ha de produir-se en una comunicació real entre les parts, establerta o reestablerta. El mediador ha de seguir la comunicació, ha de preguntar, qüestionar, provocar, anar al fons, sense entrar en indiscrecions. Ha d'instal·lar una comunicació que no es quedi en paraules, sinó buscar els mitjans perquè s'intervingui. Al mateix temps, ha de recordar que la comunicació entre els éssers és una de les coses més difícils. Al món modern hi ha una doble incertitud respecte a l'altre i a si mateix que és la por que bloqueja i provoca agressivitats. El mediador ha de treballar amb aquestes incerteses. La tasca serà doble, per una banda, posar-la sobre la taula i també la veritable manera de remeiar-ho no és ignorar-la sinó mirar-la, a fi d'aprendre a viure amb ella. Si oblida aquesta angoixa constitutiva, tindrà manifestacions agressives de les dues parts, l'una contra l'altra o contra ell; farà que aquestes agressivitats siguin el punt essencial sobre el qual ell actuï, buscarà totes les maneres de desmantellar-lo per arribar al fons i mostrar que són una conseqüència de l'angoixa de la incertitud, i que s'hauria de tractar amb suavitat i relativització. Per un mediador, establir o restablir una comunicació és portar a terme aquest principi de diàleg, és fer que les dues lògiques que s'ignoren visquin independentment o que s'enfrontin, o que conjuntament concertin, pactin, sense cessar de ser cadascuna independent, això també

els ajudarà a restablir la seva identitat. La qualitat d'home de comunicació és aquesta capacitat de lligar en unitat les mentalitats, els punts de vista diferents sense dissoldre'ls.

El mediador desenvolupa un paper creatiu, la qual cosa no és exclusiva d'intel·ligències extraordinàries, sinó de gent que vol aportar un respecte i consideració per a tots. A la pràctica, segons Six (1990 i 1997), hi ha dos grans tipologies: els desconeguts, que exerceixen el seu rol de forma natural diàriament; i els mediadors coneguts, que es subdivideixen en els que reben una ordre de mediació a la vista de tots i realitzen una tasca puntual, i els institucionals, que tenen un representant dins un departament, amb funcions delimitades i precises. A continuació desenvoluparem cadascuna d'aquests tipologies:

a) Els mediadors de tots els dies, desconeguts, són anomenats per Six (1990) quotidians. Es tracta de mediadors que allà on estan acompleixen la seva tasca humilment, naturalment, sense mai pretendre-ho ni teoritzant-ho, senzillament, per ells és un treball cívic i un deure propi establir lligams entre els membres d'un mateix lloc, intercedir quan hi ha una diferència, sense vanitats[251]. Esdevenen catalitzadors de tots aquells que troben en el seu camí. No estan contractats per les institucions, són mediadors naturals que neixen dels grups socials, com segregats per aquests, per atendre les necessitats de la comunitat. No tenen poders, no són jutges ni àrbitres als quals se'ls delega la conclusió d'una disputa; no tenen més autoritat que la moral (Six, 1997). Si una persona es dirigeix a ells és que els considera savis que suggereixen i ajuden. Obren una nova via respecte al punt mort en què s'havien extraviat o respecte a un dilema del qual es vol sortir. Tradicionalment, als pobles n'hi havia; actualment, amb el desenvolupament urbà, la dispersió de les famílies tribals, els moviments de població, van debilitar la seva presència i van ser reemplaçats per les associacions[252]. A ells s'hi dirigeixen d'igual a igual, els demanen que siguin veritablement unes terceres persones, amb la seva presència, acollida, atenció, etc., és a dir, algú que faci avançar al problema. El mediador ciutadà no té pressa, ha de prendre el temps que faci falta, oblidar-se de simplismes, de precipitacions; ha de conservar el sentit de la duració i de tornar enrere, amb paciència i distància òptima (Six, 1997).

[251] De vegades, caldria que fossin oficialment reconeguts, per reflexionar sobre els mètodes, les accions, etc. que fan servir, a fi que es coneguessin i d'altres se'n poguessin beneficiar (Six, 1990).
[252] Que són com unes petites democràcies reals, amb una funció real de mediació, els membres es reuneixen per mitjà de l'associació i elegeixen el seu president, que té la funció de regulador de les associacions. Sense poder les associacions són independents, situades entre l'individu i qualsevol altre poder, són una realitat tercera (Six, 1997).

b) Els trets de les dos classes de mediadors coneguts són (Six, 1990; 1997):

b.1.) Al costat dels anteriors, que acompleixen sense soroll un treball considerable, trobem els mediadors que podem anomenar, jugant amb les paraules, els mediadors mediatitzats. En medis ben informats i també entre el gran públic, són coneguts per la seva competència i en matèria de mediació, arriben, de fet, a renovar els fils trencats, a restablir comunicacions pertorbades. El seu problema, a l'inrevés dels mediadors desconeguts, que deuen el seu rol a ells mateixos i a la comunitat de base on estan inserits, és que reben una ordre de «dalt», d'un grup, d'un govern, d'una autoritat superior, són nomenats «oficialment» però, d'altra banda, tenen inquietud per fer-se reconeixedors d'un o altre dels antagonistes i de vegades no són reconeguts perquè vénen imposats.

b.2.) Els mediadors institucionals. Són els polítics en el sentit més noble del terme, al servei de la ciutat, de la seva evolució i transformació. La funció de la mediació presenta una ambivalència, és a dir, per una banda implica evitar les dificultats entre usuaris i serveis i, per l'altra, conèixer els motius d'insatisfacció del públic per evitar al màxim el nombre de contenciosos entre els administrats i els administradors; s'assembla a un servei de reclamacions[253]. Els mediadors institucionals —i entre ells destaca a França, on Six realitza el seu treball, el mediador de la República— compleixen un treball específic al servei de la seva institució i també dels usuaris. És comprensible la necessitat d'aquests professionals per afrontar les situacions complexes i garantir així una major riquesa en el coneixement dels assumptes a l'hora de prendre decisions i, per la seva gran habilitat, per trobar una sortida en el laberint de les lleis. Una característica diferenciadora de l'anterior tipologia és la pressa, que procedeix de l'organisme que l'ha nomenat, per trobar solucions i proporcionar resultats el més

[253] Sota aquest mateix títol de «Servei de reclamacions», *Télérama* presenta el mediador de la ciutat de París (32, *Quai des Célestins*, 75004 París; 05410410 trucada gratuïta), figura creada pel president Jacques Chirac amb tres tasques principals: problemes d'allotjament, assumptes socials i qüestions de treball (el mediador i el seu equip —sis persones— reben unes tres-centes sol·licituds per mes i la meitat es resolen en menys de tres mesos) i insisteix en el seu paper d'investigador urbà (la seva feina és com un observatori real) (Six, 1997).

aviat possible, ja que ha de rendir. En un cert nombre de països[254] trobem figures que tenen un rol semblant intermediari entre els administrats i els administradors. Es remarca que aquestes instàncies institucionals són escollides per una persona, l'administrador representant d'una administració anònima, per la necessitat de sentir-se reconegut i escoltat de forma personal. En el conjunt del país on aquesta instància personalitzada ha estat qüestionada, s'adopta el principi de la centralització.

1.4.1. Retrat robot: les característiques personals i les qualitats professionals dels mediadors.

La mediació és una tècnica molt delicada, amb una pràctica que requereix certa preparació prèvia, a part de capacitats i aptituds personals que no són gaire comunes (Martínez de Murguía, 1999). Ara bé, com que és una tècnica més o menys recent, que en la majoria dels països està en vies d'institucionalització, no s'ha resolt de manera uniforme i definitiva quin ha de ser el seu perfil personal i professional (Giménez, 2000). Molts mediadors, professionals ara, probablement van començar a mediar sense tenir coneixements específics del que estaven fent i sols amb la pràctica i l'experiència de molts anys han començat a elaborar teories sobre la mediació i donen suggeriments a altres. Com a activitat professional, la mediació encara no està definida i les seves pràctiques es basen en l'experiència, però el seu desenvolupament com a disciplina requereix una organització conceptual, més o menys precisa, encara que sempre molt vinculada a la pràctica. A partir d'aquí serà possible garantir la qualitat —eficàcia, neutralitat i confidencialitat— que han de tenir els serveis de mediació (Martínez de Murguía, 1999).

[254] Dos exemples (Six, 1990):
a) A la Xina: «l'intermediari». El 19 de març de 1989, hi havia una emissió titulada: «*S'entremettre*» en què es veia un documental de la vida diària que evocava l'existència dels comitès de mediació (entorn dels 800.000 per tot el país) recuperant la més antiga tradició dels jutges de pau civils, benèvols, que hi havia a cada poble. En aquell país on l'harmonia és la clau de la vida social, els comitès de mediació juguen un rol important als barris i a les empreses principalment.
b) A Dinamarca: l'*ombudsman*. És el nom que s'utilitza als països nòrdics. La traducció literal seria "el mediador del Parlament", instituït per la nova Constitució danesa al 1953 i en funcionament des del 1955. Un diputat danès l'ha definit com el protector de l'home del carrer contra les injustícies, els actes arbitraris i l'abús de poder de les autoritats.

Per J.F. Six (1997)[255], el mediador ha de reunir una sèrie d'aptituds personals: inoportú, lliure i responsable, flexible, neutral, imparcial, sense poder decisori, facilitador de la comunicació i generador de confiança; que a continuació expliquem.

El mediador és *inoportú*; si és un veritable intermediari, sols pot ser poc oportú. Diu a les persones implicades que les coses no són tan simples i els complica la seva existència. El mediador mostra que no tot és igual i deixa les parts soles amb si mateixes, amb els seus recursos, perquè introduir el desordre i el caos pot desencadenar un avenç. Com a bon crític, el seu paper no és destruir, sinó fer pensar i replantejar-se la situació. És provocador, fins i tot quan està callat, perquè propicia un canvi. Quant a les parts, al no suportar haver de canviar, es tornen cap al mediador, com a boc emissari del seu rebuig al canvi, punt de referència i revelador de la seva voluntat de no moviment. El mediador, conscient i segur de la seva identitat, no es sent estranyat i fora de lloc: tot està dins el seu paper, una veritable mediació desperta intensos mecanismes de defensa i una profunda resistència al canvi.

En segon lloc, com a *lliure i responsable*, el mediador en el seu treball de catàlisi no és un espectador que es renti les mans. En la mediació es posa en joc, encara que pertanyi a les parts —per exemple ser gitano. Ha de tenir una visió de la realitat equànime, oberta, equilibrada i realista. No podrà ser-ho una persona que distorsioni la realitat, amb prejudicis i idees estereotipades, cal cercar un equilibri professional en col·laboració amb el serveis o agents socials i educatius i el compromís amb la pròpia comunitat, sense caure en el treball solitari. El límit vindria per no acceptar casos d'altres professionals (treball social, treball familiar, etc.) que escapin a la mediació intercultural.

També cal que sigui *flexible*, sense que això vulgui dir voluble, sinó pacient, capaç d'escoltar atentament fins i tot les persones més difícils, és a dir, dominar les tàctiques comunicatives per mantenir sota control el procés. Aprenent la complexitat del problema o assumpte per centrar-lo en els aspectes claus sense obviar els detalls secundaris que

[255] Altres autors també ens presenten el perfil ideal del mediador. Per Oyhanarte (1996), és aquella persona que preveu i entra dins dels conflictes interpersonals, grupals, etc. que ha de tenir qualitats personals (reconeguda trajectòria ètica, sensibilitat, facilitat de comunicació, credibilitat), capacitació (per comprendre i saber aplicar les etapes del procés) i utilització d'habilitats (saber escoltar, crear harmonia, avaluar interessos i necessitats, saber derivar a d'altres serveis, etc.) per ajudar les parts a prevenir i resoldre els conflictes.

també poden ser decisius. Al ser les parts les que decideixen com resoldre el conflicte, és molt important que el mediador no es deixi guiar per criteris rígids, no tingui prejudicis sobre els acords i no tracti d'imposar un esquema preconcebut. En les ocasions que es requereixi, s'ha de derivar a altres recursos (comunitaris o professionals) quan les necessitats superen el marc d'actuació, o bé a d'altres mediadors quan s'entra en conflicte personal amb el cas o els seus actors;

Ser *neutral*, *imparcial* i *sense poder*, consisteix a mantenir íntegrament els dos termes neutral i imparcial: el mediador és un tercer que actua de tal manera que les dues bandes no solament conserven la seva identitat, sinó que surten de la mediació amb una identitat reforçada ja que han pogut, mercès a la presència del mediador, confrontar-se cadascú amb l'altre i evitar, en aquesta confrontació, veure's absorbits per l'altre en una fusió o una pèrdua. El comportament central del mediador determina, en bon grau, l'èxit o el fracàs de la mediació. I s'entén que la tercera persona, encara que no intervingui com a jutge o àrbitre, no és una presència passiva; en la relació deteriorada entre dues persones o grups aporta, per mitjà de l'acció no violenta i de proposicions i suggeriments, el seu petit gra d'arena, un sentit nou que permet un nou caire a la convivència. Sense oblidar que la tercera persona pot introduir temps a aquesta relació, un temps fèrtil, el de la raó, de la reflexió suplementària, en el qual ja no es cedeix als impulsos i a la còlera. El nombre tres és l'armadura de qualsevol operació de mediació, una relació triangular que és, en la seva posició mateixa, començament i anunci de solució i de futur positiu. La competència i la imparcialitat del mediador són dues característiques claus perquè les parts acceptin la presència i suggeriments del mediador. La competència fa referència als aspectes formatius del mediador, i la imparcialitat es refereix a l'actitud del mediador, mostrant opinions equilibrades sense gestos preferents cap a les parts. És un paper d'animació i sensibilització davant la desigualtat i la discriminació, tenint en compte que, davant la promoció de la igualtat de drets jurídics i socials dels usuaris amb què intervé, el mediador no ha d'exercir funcions de militància i reivindicació. Cal cercar una distància tècnica entre si i la problemàtica de les parts i realitzar una actuació d'animació i sensibilització amb la finalitat d'oferir a ambdues els elements adequats per desenvolupar-se des de la interdependència en la seva relació.

Hi ha una polèmica, que no està resolta, sobre la postura de simple abstenció del mediador. En un extrem ens trobem els que argumenten que el mediador ha de limitar-se, exclusivament, a avalar el que les parts han convingut i això per dues raons: se suposa que les parts coneixen millor que ningú els seus interessos i que tergiversaria la mediació com a tècnica. Tot i això, sembla que en els darrers anys els estudis de la mediació posen objeccions a aquesta postura i cada vegada guanyen més pes els que consideren que aquesta rigorosa abstenció pot convertir-se, fàcilment, en una forma de complicitat amb la part més poderosa, que està en condicions de forçar un acord que li sigui favorable. Per això, ha sortit el terme i l'alternativa de la imparcialitat, que ofereix avantatges molt importants: no suposa que el mediador sigui un subjecte passiu, que sols observa les parts i ha de limitar-se a acceptar el que decideixen, sinó que també forma part de les seves obligacions reconvenir una de les parts, si així ho creu necessari, o reconduir els termes de la discussió per avançar cap a un acord. El mediador ha de ser, doncs, una persona activa que sense prendre partit s'involucri en les negociacions i s'interessi perquè el resultat sigui practicable, realista i permanent[256].

Però, com molts autors afirmen, és difícil que el mediador, pel simple fet de ser-ho, s'aparti de les seves creences i valors, i actuï com si no tingués opinions i judicis al llarg de tot el procés. Per això, cal distingir la persona que sap controlar les seves emocions i judicis, separant-los de l'exercici de la seva professió. Aquí rau la diferència entre un mediador professional i un que no ho és; en això bàsicament consisteix la professionalització, en el fet que s'està entrenat i capacitat per no influir en els altres amb les pròpies creences (Martínez de Murguía, 1999).

En cinquè lloc, es considera que el mediador és definit com algú que fa *comunicar*, que fa passar el corrent. Aquell que no té aquest desig, no té suficient inventiva i imaginació de crear llaços, li serà difícil donar una nova vida al conflicte. La tasca del mediador no

[256] Sobre la qüestió de la neutralitat de la mediació, Cascón (2000c) creu que no existeix ni tampoc que sigui positiva, sinó que amaga, conscientment o inconscientment, postures conservadores i sustentadores de l'*statu quo*. També es pot confondre amb un fi en comptes d'una eina: "Si bien es cierto que no se puede llevar a cabo una mediación si se toma partido por una de las partes, no hay que confundir el hecho de tomar partido con ser neutral"(Cascón 2000c: 73), considera que el mediador ha de prendre part del procés. Quan el desequilibri de poder, sempre present en les relacions humanes i més encara en situacions de conflicte, és molt gran, una postura de neutralitat el perpetua i fa que l'acord sigui gairebé sempre injust a favor de qui té el poder. El mediador haurà de reequilibrar el poder o ajudar que les parts ho facin, per això és una neutralitat activa.

és la dels voluntaris que van a urgències a ajudar les víctimes, és una tasca lenta, arrelada en el temps.

En darrer lloc, la *generació de confiança* és imprescindible. El mediador ha de ser capaç de generar confiança als participants, de manera que ningú pugui pensar que afavoreix o estar de part de l'altre. Encara que les parts saben que el mediador no intervindrà en la decisió final, la manca de confiança pot tenir causes greus i impedir que arribin a un acord. Al contrari, un mediador que inspiri confiança pot exercir una enorme influència en les parts, a fi d'induir-los a modificar la seva interpretació del conflicte o fer-la més flexible per trobar una solució, fer-los més transigents i oberts perquè s'avinguin a trobar-ne una de més justa (Martínez de Murguía, 1999). La disposició de les parts perquè intervingui un tercer en la seva negociació i els ajudi a assolir un acord no significa que sigui ben acollit i que segueixin tots els seus consells sense protestar, però sí hi ha una aprovació inicial, perquè estigui present i els orienti en la consecució d'acords. Perquè aquesta acceptació es mantingui, seria necessari delimitar els elements que afavoreixen la credibilitat en la figura del mediador.

A més, es pot afegir la confidencialitat. S'erigeix com un dels elements fonamentals del procés de mediació. Compleix la doble funció de permetre a les parts la discussió i tractament de la seva controvèrsia en un marc absolutament privat i, en segon lloc, permet al mediador obtenir la màxima informació possible de les parts per conduir amb èxit el procés de mediació. La seva necessitat com a principi general és, doncs, indubtable (Touzard, 1980).

Trobar reunides totes les qualitats personals esmentades en una sola persona no és fàcil i menys si s'afegeix el requisit que ha de comptar amb una qualificació professional adequada. En tot cas, la mediació organitzada i gestionada per voluntaris no exclou el desenvolupament de la mediació professional. Alguns especialistes (entre ells Martínez de Murguía, 1999) assenyalen que alguns conflictes d'escassa transcendència poden ser mediats per voluntaris que hagin superat un breu curs de formació, d'entre 40 a 50 hores, a més d'unes classes pràctiques. És evident que no és igual mediar entre dos persones que es barallen, que entre una parella que vol divorciar-se. Així, igual que hi ha diversitat de conflictes susceptibles de mediació, també

hi pot haver diversitat de formació de mediadors. Per mediar en cada cas, s'haurà d'especialitzar, tot i que ha de tenir un cert coneixement d'algunes tècniques psicològiques sobre les motivacions de conducta, els factors interns i externs que poden incidir-hi, sobre recursos de persuasió, mecanismes per facilitar la comunicació, etc. (Martínez de Murguía, 1999).

Per Girard i Koch (1997), la majoria dels programes de mediació utilitzen una combinació dels següents components: una sessió inicial (informació a cada part sobre la mediació, interrogació sobre la naturalesa del conflicte) i decisió de cada part sobre si es pot mediar; elecció d'un mediador o d'un equip de mediadors (confiança de les parts en aquesta figura); sessions conjuntes (les parts proporcionen informació sobre les qüestions que són el centre de la disputa i sobre les seves necessitats, preocupacions, interessos, en presència de l'altra part i del mediador); sessions individuals (les parts es troben en privat amb el mediador per entrar en més detalls sobre les seves preocupacions sense la presència de l'altra part); reunions dels mediadors (el mediador o mediadors es prenen un temps sense les parts per dissenyar una estratègia per a la següent sessió); arribar a un acord (una vegada s'ha arribat a un consens, el mediador escriu o verbalitza sintèticament l'acord).

1.4.2. L'ètica del mediador.

Cal que ens referim a l'ètica de la mediació i del mediador, no únicament utilitzant grans principis, sinó també en la manera com el mediador, en conflicte amb el seu ambient, podrà viure una veritable ètica. Des d'aquesta necessitat, J.F. Six (1997) creu que l'acte ètic del mediador s'ha de realitzar seguint tres criteris:

1) La valentia del que resisteix. En una època d'immediateses, el mediador ha de resistir la temptació constant de la immediatesa i posar, enmig, temps i distància. Ha d'introduir elements d'acord pacientment, no voler un resultat de seguida. La seva tasca no ha de ser mèdica (curar urgències), sinó creadora i preventiva; no la d'un expert que actua, sinó la d'un anticipador. La valentia és una virtut moral que ha estat sovint maltractada i menyspreada. No s'ha d'inscriure en tasques mediàtiques i fulgurants, sinó en el dia a dia,

en la quotidianitat, d'una forma contínua, que és més difícil que l'espectacular. El mediador rebutja l'èxit evident, la valoració als ulls de la gent, perquè la mediació requereix també molta discreció. El mediador ha de tenir la valentia de fer la seva tasca i de retirar-se tot seguit, sense fer pagar —psicològicament— a les persones o grups que ha contribuït a reunir o a reconciliar el preu del seu servei, fet que seria èticament insuportable. Com a veritable catalitzador, el mediador actua i desapareix. Sap que a l'acceptar una mediació corre un risc, pot tenir èxit o fracassar, però la valentia moral és acceptar-ho. Es desprèn amb valentia de qualsevol mitjà de coerció.

2) La prudència. Un mediador ha d'avançar a poc a poc, deixar que les coses passin, estar a l'escolta, però sense ser passiu. En aquest punt és necessari insistir sobre la prevenció i, com a conseqüència, en la creativitat; que la mediació, en el seu concepte primer, no és resolució de conflicte sinó prevenció i anticipació, és a dir, sobretot capacitat de crear llaços, passos, ponts que evitaran que neixin conflictes. La prudència no és, doncs, en absolut, pusil·lanimitat, retrocés, contracció i, menys encara, una fugida per salvaguardar la rereguarda. Invita, al contrari, a la invenció, a anar endavant. Cal saber preveure el millor possible, amb fluïdesa, el que engendrarà una acció, les conseqüències que seguiran; saber no perdre de vista el risc, sempre possible, que d'un bé sorgeixi involuntàriament un mal, els imprudents no pensen mai en els efectes perversos ni en els seus desastres. En això actua la veritable dinàmica del secret: respecte absolut per la identitat d'algú, de la seva persona. Si el secret no es guarda amb una total prudència, la violència, tard o d'hora, esclatarà amb totes les conseqüències. Alhora la prudència evita que el mediador es converteixi en un moralista, l'invita sense parar a trobar els que es dirigeixen a ell pels camins de la llibertat.

3) La rectitud. Com tot ésser humà, el mediador no ha de perdre de vista la finalitat moral última de la seva acció. El mediador ha de permetre, en última instància, a les persones i als grups que es dirigeixen a ell arribar a una existència millor. L'essencial és aquí la rectitud del judici de valor. Els primers actors de la mediació són les parts; el mediador no pot actuar si les parts no actuen com a part integrant. Pot veure's temptat d'imposar-se, amb la intenció de voler fer el bé, prenent unilateralment la càrrega, trobant ell mateix una

solució que els preservaria de fer l'esforç d'una acció personal, però no ha d'abandonar la vigilància, ha de conservar el discerniment en actiu per evitar perdre el seu paper.

Per J.F. Six (1997), el mediador ha d'emprar la seva llibertat, no ha d'esdevenir un funcionari, en el sentit de la dependència. A partir d'aquí pot conèixer, de vegades, una certa angoixa, la sensació d'una manca de referències, el sentiment d'estar fora de la llei, de ser massa lliure. Quan es dóna aquesta angoixa hi ha la temptació de refugiar-se en estructures rígides o donar falses respostes. Llavors, al mediador li manca un impuls de llibertat. El mediador ha de convertir-se en un ésser per a la llibertat, no en el sentit de no tenir fe ni llei ni llaços, sinó en el de poder crear i transformar aquests lligams. L'angoixa superada i l'audàcia de la llibertat són el començament de la creativitat, quan més lliure sigui el mediador més directament podrà complir la seva tasca, pal·liar la seva debilitat, trobar arguments propis, etc.

> "El mediador, es decir aquella persona que se interne en el entramado de los conflictos interpersonales, grupales o internacionales, debe poseer cualidades personales (reconocida trayectoria ética, sensibilidad, facilidad de comunicación, credibilidad), capacitación (para comprender y saber aplicar las etapas del proceso) y manejo de habilidades (saber escuchar, crear armonía, evaluar intereses y necesidades, armar opciones, manejar ira, saber parafrasear, saber reenfocar, romper estancamiento, planificar estrategias, equilibrar el poder, redactar acuerdos, saber remitir a otros servicios)" (Oyhanarte, 1996: 32).

1.4.3. La formació del mediador.

La necessitat d'una formació per ser bon mediador, precisar les aptituds i esbossar un mètode de formació adaptat, sembla quelcom innegable, tot i que alguns creuen que, amb habilitats i pràctica, es pot fer tant o millor que amb una formació acadèmica. Seguint Six (1997), la mediació és, a la vegada, una tècnica i un art, però sobretot un art. Per esdevenir un art cal paciència i molta tècnica, és a dir, una formació apropiada. La primera definició de la mediació implica la creació de lligams en el sentit de les cadenes de comunicació a realitzar, així és un mètode de lligams i, per això mateix, requereix un art de la síntesi, la qual cosa s'aprèn.

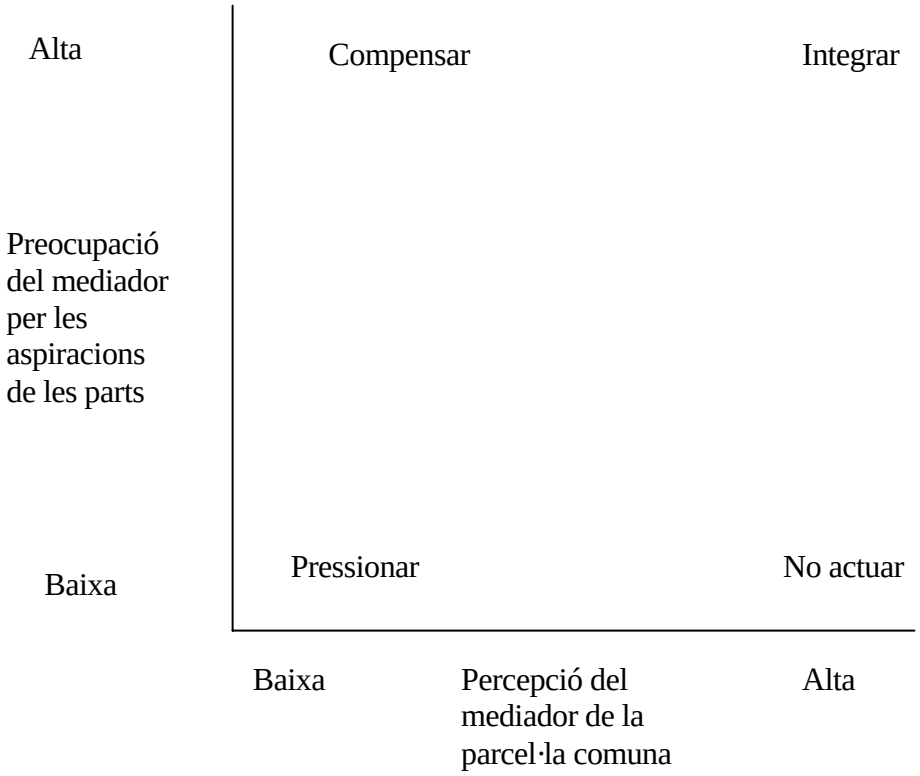
El perill perquè la mediació tingui un mètode, un programa, és que rebin multitud de receptes, de protocols a aplicar. Aquest desig s'aparella sovint amb una por d'aconseguir moltes referències i respostes possibles per poder cobrir tots els camps de la mediació. L'estrany d'aquest mètode és que, davant una mediació, es pensa en una sola forma de mediació. Més que un mètode d'aquest gènere, cal per a la mediació un mètode que inciti a pensar en el moment, que inviti a reaccionar en situacions no previstes.

Aquest mètode de lligams (Six, 1997) implica una actitud cap al món: sense estranyesa, veure que el món és complex, que no es pot resoldre tot. El mediador ha de saber que es trobarà, davant un cas, amb una situació que el desconcertarà i que s'hi anirà afegint problemes nous. No pot actuar amb una sèrie de claus i fórmules. El perill és que el mediador cregui tenir la solució i això ho faci sentir als antagonistes. La formació de la mediació hauria de ser molt diversa, ja que la mediació abasta un conjunt molt ample de situacions i suposa la intervenció d'un gran nombre d'actors socials. Es tracta, doncs, de donar a la vegada formació general i especialitzada, de barrejar l'art de l'anàlisi i el de la síntesi, l'esperit de la complexitat i el de la simplicitat. El mètode de formació per a la mediació consisteix a desenvolupar en cadascú la capacitat d'elaborar les seves estratègies que poden crear o recrear els lligams.

L'estratègia és un art del moviment: no pot ser una acumulació de coneixements o de reproduccions premeditades. Tot i que partirem que hi ha molts factors que incideixen sobre la decisió del mediador de cercar aquestes o d'altres estratègies i tàctiques que s'utilitzaran, la recerca de Kressel i Pruitt (1989) reflecteix que gran part del comportament del mediador s'adapta al context de la mediació.

Carnevale (1986) ha desenvolupat un model d'elecció d'estratègies per predir el comportament contingent del mediador. El model postula que hi ha dues variables antecedents que interactuen per predir el comportament: l'estimació del mediador quant a la probabilitat d'arribar a assolir un acord guanyar-guanyar i el nivell de preocupació perquè les parts assoleixin les seves aspiracions. El model es mostra en la següent figura.

GRÀFIC 8 Model del comportament del mediador (Carnevale, 1986)



Font: Alzate (1998: 210).

Així, aquest model sintetitza el comportament del mediador en quatre estratègies bàsiques:

a) Solució de problemes o integració, que es refereix als esforços realitzats per arribar a solucions guanyar-guanyar que satisfacin els límits i les aspiracions d'ambdues parts;
b) Compensació, que implica esforçar-se per convèncer les parts que facin concessions o arribin a un acord, prometent premis o beneficis;
c) Pressió, on es pretén forçar les parts a arribar a acords per mitjà d'amenaces;
d) No actuació, intenció conscient del mediador de deixar que les parts solucionin el conflicte pel seu compte.

En tot procés de mediació, una de les funcions a realitzar és controlar les emocions al començament de les negociacions, ja que aquestes poden bloquejar la possibilitat d'arribar

a un acord[257]. Els mediadors han de saber manejar les emocions de les parts, tant en les sessions individuals com conjuntes, evitant els tons elevats i les manifestacions inadequades. S'ha de recomanar a les parts l'ús de les normes de comunicació encaminades a aquesta finalitat (no atacs personals, atribució de culpes, etc.), s'aconsella a les parts que es centrin sobre els interessos i no sobre les persones, anant modelant les emocions, etc. També es pot utilitzar, tot i que es recomana la preparació, l'humor. Si existeixen percepcions errònies i idees preconcebudes d'una part respecte a l'altra, convé invitar les parts que identifiquin els punts en comú, utilitzant un mateix llenguatge, reconeixent que el problema els afecta als dos, centrant l'atenció en els beneficis que s'obtenen.

Quan hi ha una mala comunicació aquesta reforçarà les percepcions errònies existents i llavors s'hauran de fer moviments orientats a corregir el missatge, a canviar-ne la percepció i a concretar les condicions més adequades. El mediador ha de facilitar la comunicació i aquesta funció per la qual ha d'estar format s'exerceix en diversos nivells (Touzard, 1980):

- Conducció de les reunions plenàries. El mediador presideix la sessió de les reunions conjuntes de les dues parts. Les reunions es desenvolupen sota la seva responsabilitat. La convocatòria de la reunió, la determinació del procediment, les suspensions de les sessions, les reunions separades, etc., tot això li correspon. També fa d'animador de les discussions: defineix els punts, l'ús de la paraula, resum de la discussió, aclariments, precisions, etc. Així com evitar els enfrontaments personals.

- Reunions per separat. El mediador pot jutjar que, en un moment donat, siguin necessàries les reunions per separat. Aquí podrà sondejar les raons i les motivacions subjacents de la determinació d'una de les parts en la seva negativa a fer concessions. També pot ajudar cada una de les parts a redactar la seva postura de

[257] El primer pas, doncs, serà identificar l'emoció a través de signes com el tipus de veu, el ritme de la parla i la comunicació no verbal. Tot seguit concretarem el tipus d'emoció amb el fi d'elegir l'estratègia adequada que permeti que les parts reorientin l'emoció de forma productiva. Per a la identificació i el diagnòstic de l'emoció solem fer l'escolta activa, que consisteix a desxifrar el missatge de les parts, el seu contingut emocional i reformular aquest missatge. L'ús d'aquesta tècnica assoleix que la persona, que expressa l'emoció, es senti compresa, acceptada, no jutjada i amb possibilitat d'aclarir les seves manifestacions, fet que li ajuda a suavitzar la seva tensió.
[68] Si no són capaces de fer-ho, els pot ajudar el mediador.

manera que no xoquin per motius no expressats en la sessió plenària. Aquestes activitats requereixen que el mediador tingui una gran capacitat d'escoltar tot el que es diu i el que es dóna o no per sobreentès. El mediador no pot jutjar qui té raó i qui està equivocat. Ha d'evitar qualsevol judici de valor respecte a les parts. El problema, per a ell, és solament saber el que és realment possible en les circumstàncies presents.

- Fa suggeriments i formula recomanacions. Els suggeriments tenen un caràcter menys formal que les recomanacions. Les dues s'han de formular en el moment precís.

- La psicologia del mediador. El mediador, per les necessitats de la situació present, adopta línies de conducta que van des de l'escolta passiva a la intervenció activa.

Aquests factors tenen a veure tant amb els coneixements del mediador (la seva experiència passada, el seu coneixement del problema, de la història de les relacions entre les dues parts enfrontades, dels objectius perseguits, etc.) com amb les tècniques i els procediments que utilitza (la mesura en què intenta exercir el control sobre els processos i sobre el contingut de les interaccions, la distància i la neutralitat afectiva, l'ajuda per sentar unes bases d'acord, etc.).

Per J.F. Six (1997) la formació del mediador té tres components: el material, la teoria i la pràctica. El material que ha de ser tractat és l'individu com a «tercera persona» —material humà, és a dir, el mateix mediador. La teoria es presentarà en forma de tres eixos: la relació amb un mateix i amb l'altre[258], la relació amb la societat[259] i la relació amb el sentit[260]. El tercer component, la pràctica, està unit al segon i comporta tres dimensions: estudi de casos pràctics,

[258] "Primero un eje consagrado a «las relaciones» entre las personas o los grupos; eje psicológico y sociológico en el que se estudian, en función de la mediación y no puramente en sí, las relaciones que se establecen entre unos y otros; se trata de atención, tanto de uno mismo, del propio comportamiento, de las reacciones, como de los otros. Una atención que no es puramente expectativa: aunque sea tercero y no intervencionista, el mediador no puede limitarse a una manera puramente psicológica: es catálisis, está en juego. Es, pues, la manera que tiene de relacionarse con los otros en una mediación que se trabaja particularmente en este eje" (Six 1997: 197).

[259] Lleis i costums, la justícia, l'equitat... "Un mediador debe tener el sentido del derecho y saber discernir que cierto número de problemas que se le someten para una mediación no son de la competencia de una mediación, sino de la competencia de la justicia" (Six 1997: 197).

[260] "(...) un eje consagrado a los problemas de mediación fundamental: concepto y ética, todo lo que se refiere al «sentido» como tal. Eso no es nada abstracto: en ese eje se estudian nociones y problemas de base: qué es el conflicto, qué es el cambio; o el sistema de creencias, el inconsciente, el discernimiento..." (Six 1997: 197).

pràctiques pròpiament i una tesina (reflexió personal sobre problemes pràctics de l'exercici de la mediació)[261].

1.4.4. El mediador intercultural.

La interculturalitat té un aspecte aplicat al desenvolupament de la mediació cultural: el contacte entre persones portadores de cultures diferents pot ocasionar conflictes, incomprensions... per raó del desconeixement mutu, l'absència de respecte i altres actituds relacionades amb la intolerància. La mediació intercultural, entesa com un element important de la integració, intervé en diversos nivells: presa de consciència per part de les minories ètniques dels valors i dels costums del país d'acollida, prevenció o solució dels conflictes provocats per les diferències culturals, així com també ha de tendir a modificar les actituds dels agents educatius que, constantment, es veuen obligats a qüestionar i reformular la seva pràctica per la presència de famílies minoritàries:

> "Aquestes han d'estar informades de les característiques del sistema educatiu, de l'horari escolar, de la forma en què es treballa, de les capacitats i els progressos que facin els seus fills i les seves filles... Cal que entre les famílies i els centres escolars hi hagi, ja des de l'arribada, una comunicació fluida, fàcil i estable, en aquest sentit és important que des dels centres escolars s'entengui que moltes vegades les famílies immigrades, per raons òbvies, no poden adequar el seu temps al temps de l'escola i, per tant, cal que l'escola adapti el seu temps al temps d'aquestes famílies. També s'han de modificar les actituds del professorat que prejutgen determinats comportaments i creences en les famílies pel fet de ser estrangers com, per exemple, ser proclius al càstig físic, exigir obediència estricta als seus fills i a les seves filles (...) aquests col·lectius són com els autòctons, enormement diversos i no se'ls pot atribuir comportaments i actituds homogènies" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades 1999: 24).

Els mediadors interculturals són per definició experts en més d'una cultura que poden intervenir per suplir les mancances del coneixement mutu per tal de facilitar la comunicació,

[261] Això ho realitza J.F. Six al *Centre National de la Médiation*, on imparteix la formació, situat al carrer Nôtre-Dame-des-Champs, núm. 127 de París.

l'intercanvi i prevenir el conflicte[262]. El mediador cultural pot obrir ponts per a la integració social i econòmica de grups culturals diferents.

M. Cohen-Emerique ens va comentar, en una entrevista mantinguda en l'estada de recerca de l'any 2000, que la mediació intercultural és una part integrant del procés d'integració de les comunitats culturals, tant per part de les minories com de la societat d'acollida, ja que permet: d'una banda, facilitar la comunicació entre els immigrants (extrapolable a d'altres minories culturals) i els actors del camp social. Llavors es realitza una veritable acollida i acompanyament en les primeres fases d'inserció, en el respecte i la dignitat cap al diferent. Per l'entrevistada, la mediació permet als agents conèixer-los millor, entendre'ls, facilitar el seu accés als serveis i arribar a la igualtat de drets i deures com tots els ciutadans. D'altra banda, ajuda a la resolució de conflictes de valors i normes inherents a la coexistència, en les societats occidentals, de minories ètniques vingudes de societats més tradicionals. La mediació facilitarà la cohabitació i la recerca de consens. El problema crucial és que coexisteixen minories ètniques i religioses al si d'una societat que es demana fins a quin punt es poden tolerar les diferències sense que es senti amenaçada la identitat nacional. La mediació és una part més del procés d'integració que ha de permetre adaptar-se sense perdre la pròpia identitat, creant, doncs, un nou tipus de relació que permet l'intercanvi i la cooperació que pot desenvolupar una dinàmica social positiva que eviti i lluiti contra l'exclusió. Segons Cohen-Emerique, la integració dels immigrants passa perquè la mediació permeti evitar la violència simbòlica en què un dels protagonistes imposi el seu codi l'altre, ja sigui en un procés d'assimilació que anul·li a l'altre, en una actitud d'integrar-se o anar-se'n, o bé en un comportament d'indiferència sota el lema del respecte a les diferències i el relativisme cultural.

El terme mediació entre famílies minoritàries i institucions educatives comporta tres significats i tres tipus de figures mediadores: el primer significat de mediació l'assimila al fet de servir de figura intermediària i d'enllaç en situacions en què no existeix conflicte, sinó, més aviat, la

[262] "Muchas veces a los técnicos que trabajamos con inmigrantes nos cuesta entender por qué no hacen cosas que les ayudarían. Nos damos cuenta en la escuela de adultos, cuando se hace un seguimiento del PIRMI, que no van. La razón parece ser la distancia cultural. Un mediador cultural —que conozca nuestra cultura, pero que pertenezca a otra— puede ayudar a comprender todo lo que sucede, por qué es tan difícil a veces trabajar con inmigrantes. Entiende los problemas de su cultura; por otra parte no sería una persona intrusa, como muchas veces se ve a los técnicos, porque pertenece a su comunidad" (Maluquer, 1997a: 480).

dificultat de comunicació[263] (la tercera persona és, doncs, la que restableix la comunicació); l'altra definició fa referència a una intervenció destinada a posar d'acord, conciliar o reconciliar, les persones o les parts, aquest significat ens porta a una situació prèvia en què hi ha un conflicte, una oposició o un antagonisme que fan que la intervenció d'un tercer sigui del tot necessària; per últim, la mediació és entesa com un procés creador pel qual es passa d'un estat inicial a un canvi, que implica una transformació, és a dir, un procés dinàmic actiu, comparable a un catalitzador. A continuació ens referirem a cadascuna de les projeccions de la mediació.

- El primer tipus de mediació està relacionat a facilitar la comunicació i la comprensió entre persones de cultures diferents, a dissipar els malentesos (que obstaculitzen una pràctica adequada) entre els agents socials i educatius amb els immigrants i gitanos. Aquests malentesos són inherents a la interacció social i tenen, bàsicament, dos causes: la primera està relacionada amb els diferents sistemes de codis i de valors culturals, que són l'origen de nombroses incomprensions i accions inadequades. Per exemple, gràcies al coneixement que el mediador té de les famílies i la societat d'acollida pot informar els professionals de les especificitats culturals i de la casuística d'aquests malentesos, com pot també aportar als grups minoritaris aclariments sobre els usos, els costums i les regles de la societat d'acollida. Tot i que aquestes causes solen tenir un fons més difícil de controlar per part dels interlocutors, es tracta principalment de la diferència de l'estatus entre els representants de la societat d'acollida i les minories, que es manifesta en les relacions entre cultura superior i cultura inferior, país desenvolupat i país subdesenvolupat, majoria i minoria, etc. i que comporta imatges negatives, estereotips, prejudicis i ressentiments mutus. El paper del mediador serà dissipar aquestes imatges i actituds amb la finalitat que el diàleg sigui possible. Malauradament, les dificultats de comunicació no es deuen sols a un desconeixement dels diferents codis culturals, sinó que reflecteixi un enfrontament d'identitats: superioritat i inferioritat; poder i submissió, etc. Perquè la comunicació es desenvolupi, cal passar de l'enfrontament a la negociació de les identitats, procés lent i difícil, en el qual es necessita establir el

[263] En el cas dels immigrants per dificultat de comprensió lingüística i, pel que fa al col·lectiu gitano, perquè hi ha por i desconfiança vers l'altre.

reconeixement i el respecte, en concret, de les persones que es senten menyspreades i que tenen el sentiment d'inferioritat. Sense aquesta condició prèvia, el diàleg serà impossible.

- El segon tipus de mediació intervé en la resolució de conflictes de valors i normes de coexistència entre les famílies gitanes o les d'immigrants i la societat d'acollida i que creen els processos d'aculturació: conflictes pares-fills, vells-joves, etc. Si comparem la figura del mediador amb la del treballador social, la divisió entre el privat i el públic és menys estricta en els mediadors: la relació amb l'usuari no es basa en els mateixos principis que els dels professionals de l'ajuda social, etc. per exemple la seva concepció del secret professional. Aquestes diferències s'expliquen per la doble situació a què està sotmès el mediador: interna, per la seva proximitat amb els usuaris, i externa, per la missió que se li ha encarregat; mentre el treballador social té sempre una missió externa (de fet li és més fàcil; però, a la vegada, li impossibilita no accedir a l'interior) que li pot comportar malentesos. Aquí sorgeix la necessitat d'una metodologia de treball en col·laboració que consistirà a preparar l'arribada del mediador, clarificar les diferents formes de treballar, delimitar el paper i les responsabilitats de cadascú, desenvolupar una confiança mútua en un treball de complementarietat i no d'usurpació.

- El tercer tipus de mediació[264] consisteix en un procés de transformació de les normes o, més ben dit, de creació de relacions d'interdependència, de cooperació entre les parts presents i no en l'enfrontament o la inexperiència.

M. Cohen-Emerique (1999) a partir de diferents investigacions realitzades sobre la pràctica de la mediació confecciona tres hipòtesis[265] de base:

[264] Caldria matisar la diferència que ens va fer Six a l'entrevista (2000) entre catalitzadors i personalitats carismàtiques. El líder carismàtic posseeix un do inexplicable, atreu sobre ell una atracció i influència; la seva autoritat no reposa sobre la raó, sinó sobre la fascinació d'un poder d'un altre ordre; actualment han nascut nombrosos caps carismàtics que proposen solucions per a tot; en canvi, el mediador no té aquestes característiques, no pot seduir els que se li dirigeixen, resoldre els seus problemes amb el seu encant, tot al contrari, ha de deixar-los, lliurement, prendre una solució, promou la llibertat. Com la catàlisi, la mediació no consisteix a prendre el lloc als protagonistes, absorbir la seva diferència, a fusionar-los amb la seva persona, sinó que posa en llibertat la presència de les dues parts, la seva demanda, sols està allí per suscitar la solució, en una nova dinàmica entre dues parts que decideixen.

[265] Aquestes hipòtesis estan recollides als materials del curs bàsic de formació de mediadors interculturals (Associació Alcàntara, 2000).

a) La primera consisteix en el fet que la mediació implica quelcom més que el coneixement de les dues cultures enfrontades, pretén anar més enllà, obtenir la competència i comunicació intercultural, que s'assolirà per mitjà de tres procediments:

- El primer procediment per assolir la competència i comunicació intercultural és la descentració, és a dir, distanciar-se de si mateix per poder delimitar els marcs de referència en tant que l'individu és portador d'una cultura i diverses subcultures (nacional, ètnica, religiosa, etc.) integrades a la seva trajectòria personal. Per anar cap a la descentració i la relativització de les observacions, cal reflexió personal i coneixement de la pròpia identitat, prenent en compte la pròpia socialització i l'enculturació del sistema de valors, dels models professionals i ideològics, etc. Comprendre significa sortir d'un mateix per col·locar-se en el punt de vista de l'altre per tot seguit tornar a si mateix i interioritzar els aspectes exteriors. Gràcies a les observacions es podrà accedir a una certa neutralitat cultural respecte als propis referents, sense que això impliqui la pèrdua i la negació de la identitat personal, sinó un reconeixement controlat que conduirà a l'obertura cap a l'altre. Distanciar-se d'un mateix és també allunyar-se del paradigma de la relativitat cultural. Fonamentat en aquest principi, per tal d'integrar la descentració de la formació intercultural, Cohen-Emerique (1989) ha desenvolupat el mètode dels incidents crítics (més coneguts per «xocs culturals»)[266], el qual sols es generarà amb la confrontació de la diferència. Els comportaments i actituds més diverses són les que revelaran la nostra identitat, actuant com a mirall i reflex nostre. Pel malestar que susciten i a condició de parar-se a entendre'ls, els incidents crítics permetran accedir a la diferència dels esquemes referencials i, a partir d'aquí, caldrà acceptar i analitzar, desconfiant de les primeres impressions. Detenir-se a considerar el xoc cultural vol dir també estar atent als valors implícits, a les imatges guia, per mitjà de les quals es desxifren i avaluen nombroses situacions professionals, carregades d'afecte i arrelades en la identitat professional, institucional, sociocultural i individual del mediador.

[266] Vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII, apartat 10.

- El segon procediment consistirà a introduir-se o penetrar en el sistema o en els referents de l'altre, conèixer-lo des de dins, des de l'interior. Comprendre l'altre consisteix a sortir d'un mateix, descentrar-se per anar a col·locar-se en el punt de vista de l'altre, en la seva racionalitat, sense haver d'acceptar, necessàriament, les premisses i els resultats, amb una actitud flexible i oberta, és a dir, amb un enfocament dinàmic del descobriment d'una cultura en evolució contínua. Cal fer, doncs, un esforç personal de curiositat per descobrir el que realment té significat i valor per a l'altre, per mitjà de la seva cultura, i també de la seva identitat lligada a la migració, l'exili, l'aculturació, etc. sempre interpretats i integrats, de forma única, per cada individu. Sols a partir d'aquí podrà trobar l'empatia i el diàleg bidireccional. Més concretament, quan es tracta de joves fills d'immigrants (o de gitanos) el que cal descobrir són aquestes identitats noves construïdes a partir de dos (o més) codis culturals i les estratègies identitàries utilitzades per intentar integrar uns codis conflictius. Apropiar-se de la cultura de l'altre consisteix a tenir en compte els diferents aspectes, descobrir els esquemes de referència i fer observacions partint del punt de vista de l'altre. L'ésser humà sols pot viure una relació de comunicació en la mesura que l'interlocutor no li resulti estrany, sinó intel·ligible i familiar, per això cal col·locar-se en el seu lloc, comprendre'l. Es tracta d'un esforç mutu, i per exemple, els immigrants el fan constantment per adaptar-se a la nova societat. En la relació d'ajuda social i educativa li correspon al professional mobilitzar els seus esforços per assolir aquest apropament. Això es pot fer des de diversos medis i constituir continguts de formació per als professionals, entre altres destacarem:

  - ✓ Informar-se de la cultura de l'altre integrant sempre la dimensió individual que ens aporten les persones que tenim davant, aprenent a observar els detalls (des dels més ínfims als més significatius): els rituals de la comunicació, l'organització de l'espai, els vestits i la indumentària, la gastronomia i l'art culinari, etc. amb l'esperit de descobrir, sense jutjar ni cercar la causa, el sentit que té per a l'usuari;

  - ✓ Desenvolupar les capacitats de comunicació no verbal per obrir-se a altres dimensions: al contingut implícit, al context d'enunciació, etc. Aquest exercici

no ens serà gaire fàcil perquè formem part d'una cultura on preval el missatge verbal (context pobre). Per tant, cal una formació per canviar aquests costums i automatismes de la comunicació;

- ✓ Aprendre a fer preguntes, a informar-se a partir de la pròpia persona, d'aquesta manera podrà establir una major simetria en la relació, condició essencial per a un reconeixement de l'altre. Aquest tipus d'aproximació permet també col·locar les observacions en el context concret, evitant interpretacions fora de la realitat, que es centren únicament en els individus, i cercant en l'entrevista la part latent, eliminant les dades del context;

- ✓ Estar atent al llenguatge que reflecteixen les representacions socials i els valors culturals interioritzats per la persona. Per exemple, la persona minoritària ho utilitzarà projectant en ella el sistema de referència de la seva llengua d'origen. Com que la llengua és una representació social i cultural, les paraules violenten la realitat, donen forma a valors culturals, a representacions socials i, a vegades, tenen una dimensió implícita més important. Per tant, cal aprendre a interrogar el sentit de les paraules, de les imatges que vehiculen, exercitant una escolta activa dels proverbis, les al·legories, les metàfores, etc. que afloren en el discurs de l'altre culturalment diferent. També és important estar atent a les repeticions de paraules clau portadores de valors fonamentals com: honor, vergonya, traïció, respecte, etc. intentant elucidar el seu sentit amb el mateix interlocutor;

- ✓ Sortir-se de si mateix i entrar en l'univers de l'altre, per mitjà de la immersió corporal als paisatges, maneres de viure, etc. Aquesta alteritat llunyana li retornarà una part de si mateix.

- El tercer procediment és, finalment, la negociació o la mediació que es realitzarà directament entre els actors del camp social i educatiu o bé requerint la presència d'una tercera persona. En el cas del treballador social que estudia M. Cohen-Emerique a França, es tracta més aviat de la negociació perquè està implicat directament a cercar solucions als seus problemes personals o familiars. Aquesta

consisteix a cercar un mínim de flexibilitat, d'enteniment, per evitar l'enfrontament, en el qual el més fort imposa al dèbil el seu codi prioritari, entenent-la com la protecció contra la pressió a l'assimilació que tenen tots els professionals que representen institucions que diuen tenir una funció universal d'educació o de socialització.

b) La segona hipòtesi que elabora M. Cohen-Emerique és que la mediació és part inherent del procés d'integració. D'una banda, facilita la comunicació entre les minories ètniques i la societat d'acollida, doncs, durant les primeres fases d'inserció es porta a terme un acompanyament, una veritable acollida en el respecte i el compromís cap al que és diferent; la mediació ha de permetre a la societat d'acollida conèixer i comprendre millor les cultures minoritàries, així com facilitar als nouvinguts l'accés als serveis i la igualtat d'oportunitats. D'altra banda, ajuda a la resolució de conflictes de valors i de normes inherents a la coexistència, en les societats occidentals, de les minories ètniques (procedents de societats més tradicionals). La mediació facilita, doncs, en aquest àmbit, la cohabitació i el consens. Per tant, la qüestió clau de fins on s'han d'adaptar les institucions del país receptor a d'altres valors sense perjudicar les seves tradicions recau a situar-ho en els contextos legislatius i polítics de la societat d'acollida, admetent que les esferes polítiques i legislatives de cada país tenen dificultats per delimitar els límits entre la tolerància i el respecte a l'heterogeneïtat cultural i la conservació de la identitat nacional i institucional. Els exemples sobre aquest punt són infinits: les institucions escolars han de tolerar els càstigs corporals severs (tot i ser acceptat i «normal» en la seva cultura); o han d'acceptar la no assistència de les joves gitanes a les excursions, les colònies... per conservar l'honor i el pudor de la filla (i, evidentment, de la família) amenaçats pel caràcter mixt, etc. La resposta a totes aquestes preguntes per M. Cohen-Emerique es troba en la mediació[267], analitzant sempre cas per cas, per mitjà del diàleg i l'intercanvi d'un espai comú, un compromís entre tots els punts de vista oposats.

[267] Entesa com un procés complex que implica anar al fons dels dos codis en conflicte, tant de les seves fronteres permeables com de les infranquejables, que necessita la participació de diverses disciplines (antropologia, filosofia, psicologia, dret, medicina, etc.) per gestionar-se adequadament.

c) La tercera hipòtesi és que la mediació/negociació és una part més del procés d'integració. Quan es tracta de trobar acords, adaptacions, etc. fins i tot pot abordar la creació de noves normes institucionals per cercar un apropament en què cadascuna de les parts avanci cap a l'altra sense perjudicar els fonaments de la seva identitat. Al mateix temps pot crear un nou tipus de relacions que faci possible l'intercanvi i la cooperació i pot desenvolupar una dinàmica social positiva en què s'eviti l'exclusió social i cultural. En síntesi, segons M. Cohen-Emerique perquè els immigrants (i nosaltres ho extrapolarem al col·lectiu gitano) s'integrin, la mediació/negociació és fonamental, ja que evitarà la violència simbòlica en què una de les parts imposa el seu codi a l'altre en un procés assimilador que nega l'altre («esteu a Europa, per tant, heu de fer com nosaltres») acompanyat d'una actitud de rebuig («adaptar-se o marxar al país d'origen») o bé adoptant un comportament d'indiferència sota la cobertura del respecte a les diferències i del relativisme cultural. Per això, trobarem, per un costat, que les minories opten per reaccionar amb resistència o amb una submissió passiva poc propícia per a la resolució de problemes i per la seva integració; i, per l'altre, la societat d'acollida (en el nostre cas ho focalitzem en les institucions educatives) no farà res, envaïda per un sentiment d'impotència, sentint amenaçada la seva identitat i comprometent-se en una acció professional marcada per la irracionalitat.

A l'entrevista Cohen-Emerique deia que perquè la comunicació es desenvolupi s'ha de passar de l'enfrontament de les identitats a la negociació entre aquestes. Per això, creu que cal quatre condicions prèvies a la mediació:

a) La primera condició és reconèixer que estem davant un conflicte de valors entre les famílies minoritàries i la societat majoritària i no davant de comportaments, diferents o anormals, que s'han de modificar o inhibir. Per exemple, en el cas dels conflictes entre pares i fills minoritaris, es tracta de plantejar que el propi fill interioritzi els dos sistemes de codis oposats i el conflicte ha de ser considerat a dos nivells: un interior, el del jove, no sempre conscient de la situació, i un d'exterior, entre ell i els seus pares. En el cas dels conflictes dins les parelles, cal recontextualitzar aquest en el si de les trajectòries migratòries i el procés d'aculturació.

b) La segona condició implica considerar l'altre, la seva família, *partenaires* indispensables, iguals, sense els quals no es pot solucionar la situació i dels quals s'ha de tenir en compte el seu punt de vista. És el principi de reciprocitat, de simetria, molt difícil de portar a terme, ja que xoca amb la complexa problemàtica de les relacions interètniques basades, generalment, en les relacions de desigualtat, valorització/desvalorització, superioritat/inferioritat, etc. que no poden desaparèixer amb una simple declaració de principis o intencions. Per l'anterior, aquest principi es durà a terme amb la creació de condicions que assegurin progressivament un millor coneixement mutu i un reconeixement d'esperança, d'interdependència o d'equivalència d'estatus, amb vistes a una cooperació entre les parts.

c) La tercera condició és l'apropament, cercar un camp comú, un compromís, el qual sols pot fer-se en dos sentits: l'un cap a l'altre (bidireccional), admès conscientment per ambdós. Aquesta forma d'apropament consisteix en la reorganització d'un espai d'evolució pel professional, apropament inhabitual per a ell, doncs, generalment, s'espera sempre que el canvi el faci l'altre, la persona que pertany a la cultura minoritària, per això cal motivació i certa flexibilitat per part dels actors socials i educatius de les institucions que representen. Així, és important que el mediador empenyi el professional a actuar i existeixi una mediació a diversos nivells. Aquesta aproximació consisteix en paraules de l'experta francesa: "(...) un redéploiement d'un espace d'évolution pour le professionnel en premier, approche inhabituelle pour lui car généralement le changement est toujours attendu de l'autre, du migrant, ce qui nécessite une motivation à la démarche et une certaine flexibilité de la part des intervenants sociaux et des institutions qu'ils représentent" (Cohen-Emerique, 1999: 50).

d) La quarta condició és que la mediació ha d'interpretar les situacions de dos maneres, per separat o al mateix temps: les pertinences culturals i, a la vegada, les ruptures, freqüents en situació de desarrelament, i les estratègies d'adaptació de cada individu mitjançant la seva trajectòria personal. L'observació de les actuacions dels mediadors, amb la missió d'ajudar en la resolució de conflictes familiars, mostra la importància d'aquestes interpretacions: per un costat, la dèbil limitació que separa el manteniment de la pertinença a la cultura d'origen i la marginalització, o millor, la ruptura respecte a aquesta i, per l'altre, la

consideració de les històries personals. "(...) la grille des appartenances culturelles et des ruptures de ces appartenances, fréquentes en situation de déracinement, et la grille des stratégies d'adaptation uniques à chacun, propres à l'individu et à sa trajectoire personnelle" (Cohen-Emerique, 1999: 150).

Els estudis de psicologia experimental relacionats amb els contactes interètnics reforcen aquesta idea de les condicions prèvies a la mediació, les quals posen en evidència la importància d'establir tres nivells de negociació/mediació (Cohen-Emerique, 1999):

a) El nivell de les relacions interpersonals que inclou els agents del camp social i de l'educatiu, que estan directament en contacte amb les famílies o són ajudats per enllaços (*femmes-relais*[268], associacions, mediadors designats, etc.). Els educadors han d'aprendre a delimitar el marge de llibertat que tenen a la classe, davant els seus companys, etc.

b) El nivell institucional que fa referència als que prenen les decisions. Els directors de les institucions escolars i els responsables dels serveis han de recolzar aquest mètode, perquè els actors sobre el terreny puguin treballar amb total confiança i seguretat, fins i tot, de vegades, hauran de participar-hi o introduir noves formes d'intervenció[269].

c) El tercer nivell de negociació és el juridicoadministratiu. A França el jutge fa sovint el paper de mediador en els problemes relacionats amb conflictes de valors i normes; alguns d'ells s'han convertit, mercès a aquesta experiència, en experts en mediació intercultural (per exemple, han comprès la importància amb els magribins de no dir certes coses davant els pares, amb la idea que la vergonya no s'apoderi de la família). La relativitat aflora, sovint, en els conflictes de valors i de normes en què els estudiants adolescents s'han

[268] Per l'experiència de les *femmes-relais*, vegeu l'apartat 1.4.4.1.

[269] En aquest sentit a Quebec, la guia pràctica destinada als directors d'escola redactada per M. Mc Andrew (Direction des Services aux Communautés Culturelles, 1995b) incita els responsables a fer el paper de negociador/mediador, aportant indicacions i exemples de situacions reals, per ajudar-los a prendre decisions relatives als acomodaments raonables, allí on hi ha oposició o on hi ha un gran abisme entre la institució educativa i les famílies. El document insisteix en aquest mètode com l'únic per assegurar la integració minimitzant la discriminació sistemàtica, la que està implicada en l'organització del sistema escolar basat en la ideologia de la societat d'acollida. Actualment, s'està realitzant una investigació i un projecte de formació per a directors d'escola.

> convertit en l'objectiu principal, agreujats pels processos d'aculturació i els trastorns que es desenvolupen tant entre els immigrants com en els autòctons del país d'origen.

En les comunitats on conviuen diverses cultures, la mediació té un paper important a jugar. Són molts els conflictes que s'hi generen i la mediació intercultural permet oferir un espai de comunicació que afavoreixi el coneixement mutu i la superació d'alguns d'aquests conflictes entre individus i grups que pertanyen a cultures diferents. Segons Salhab (1993), la mediació designa una activitat comunicacional orientada cap a la comprensió de les situacions d'interacció social.

La figura del mediador intercultural desenvolupa les seves tasques en contextos interpersonals i grupals, i majoritàriament en les relacions entre els professionals de serveis d'atenció a la població immigrada i persones usuàries culturalment diferents. La seva acció es complementa amb una tasca comunitària que pretén, per un costat, donar una dimensió integral a la intervenció interpersonal i individual i, per l'altre, contribuir a les relacions entre persones que conviuen juntes.

1.4.4.1. L'experiència de les *femmes-relais* al context francès.

Les *femmes-relais* de França generalment han estat lligades només a funcions d'interpretació i de traducció de codis culturals però a partir de la dècada dels 90 han ampliat i sistematitzat la seva acció, professionalitzant-se per jugar un veritable rol social de mediadores. La *femme-relais* és una figura que, teòricament, intervé per donar resposta a una demanda, individual o col·lectiva, d'interpretació, però, en realitat, el que fa és facilitar la relació entre les famílies nouvingudes i les institucions del país d'acollida, fent de traductores, intèrprets culturals participant en la gestió de conflictes; intentant, en qualsevol cas, millorar la comunicació, és a dir, que les diferents parts comprenguin millor els respectius aspectes culturals i personals. Entre les seves preocupacions fonamentals destaca l'èxit escolar dels estudiants de la seva comunitat, ja que parteixen del fet que en la majoria de les ocasions l'escolaritat és portadora de valors, però a la vegada és font de crispacions i de descontentament; la inserció socioeconòmica dels membres de la seva comunitat i l'intent de preservar un equilibri entre els seus grups i la població autòctona. Les trobem compromeses en accions de recolzament escolar, d'animació sociocultural, de promoció de les cultures, etc., perquè experiències com aquestes afavoreixen la creació d'espais de mediació en els quals juguen el paper d'agents socials que lluiten contra totes les formes d'exclusió, treballant conjuntament amb altres professionals del camp social per a la revisió de les modalitats d'intervenció professional. La funció de *relais* és, per alguns autors, un remei a les disfuncions institucionals, suscitades per la dificultat de respondre a les demandes específiques de les poblacions en risc de marginació. En aquest cas, una *femme-relais* es limitaria al paper d'intermediària entre els usuaris i les institucions, seleccionant demandes, traduint i informant les comunitats culturals, i procurant que els malentesos no es transformin en conflictes (Bagur, 1995), però sense participar en la transformació de les pràctiques d'acollida de la institució; en altres paraules, afavorirà la reproducció de normes però no el seu canvi[270] (Llevot, 2000a).

Se'ls demana que siguin un nexe d'unió, una passarel·la per a la integració a la societat francesa, per això es prioritza que siguin persones amb experiència, mares de família nombrosa, que hagin viscut i superat el procés de migració, tenint en compte que aquest sigui

[270] D'alguna manera també estan més controlades que altres mediadors per les administracions, fet que li atorga a vegades un caràcter sols instrumental (Bagur, 1995).

exitós (culturalment), també que conservin vius els lligams amb el país d'origen (ja sigui per telèfon, estades per vacances, etc.) així com un bon coneixement del sistema institucional i administratiu i una mínima competència lingüística (oral i escrita) en francès[271]. Sovint aquesta figura sorgeix en la xarxa associativa de la immigració, representant una categoria d'estrangeres dinàmiques i fortament integrades[272].

Les pràctiques, tan variades que realitzen aquestes figures, testimonien la diversitat d'apel·latius que reben per part dels professionals de la societat francesa: *habitants relais, correspondants au quartier, agents de proximité, accompagnateurs, écrivains publics, médiatrices culturelles, agents de développement de la vie associative, intermédiaires, animatrices, travailleuses familiales* (afegint a aquest terme «sense diploma») i, fins i tot, « *Mère Thérése des banlieues* ». Gran part de les mateixes *femmes-relais* prefereixen anomenar-se *femmes médiatrices sociales et culturelles* per valoritzar d'aquesta manera més el seu treball, que el simple apel·latiu de *relais*. Rebutgen aquest terme perquè troben que no confereix el reconeixement ni la dignitat que elles mateixes reivindiquen i perquè és massa restrictiu; la funció de mediadora per elles és més ampli, correspon més a totes les funcions que actualment realitzen.

Pel que fa a les demandes, s'observa que a diferència d'altres experiències en mediació, que veurem en altres contextos, la majoria d'aquestes provenen del col·lectiu minoritari[273]. Per això, algunes de les tasques que ha de fer aquesta figura serien: visita als domicilis de les famílies; ajuda, orientació i acompanyament social en les tasques administratives[274] i a les

[271] Per ampliar vegeu: Hafadi (1993); Bagur (1995); Pinauldt (1997); entre altres.

[272] El seu doble estatus (per una banda, el més tradicional, com a mares de família integrades en una comunitat i, per l'altra, el més modern com a professionals, plenament, integrades en la societat francesa) és interpretat com una opció de transformar aquesta figura en model i referent per als seus compatriotes, suscitant en els individus (i en els grups) una nova dinàmica d'aproximació als valors universals.

[273] En un anterior treball (Llevot, 2000a) vam posar de manifest la diferència entre els *emplois-jeunes* i les *femmes-relais.* Els primers van nàixer d'un moviment descendent, eren els poders públics els que els volien i els van crear, recolzant-se en les experiències de les *femmes-relais* o del que han anomenat les *grands-frères.* En canvi, les segones, les *femmes-relais* van ser creades en un moviment ascendent (la quasi totalitat de les associacions de *femmes-relais* han nascut en el si dels barris).

[274] Les *femmes-relais* ajuden a realitzar els tràmits administratius, cada vegada més burocratitzats, a les famílies nouvingudes per integrar-se a la societat d'acollida tot i que, a la vegada, eviten malbaratar esforços i duplicar energies amb altres professionals que també hi estan treballant. Per això, és interessant que aquestes intermediàries estiguin preparades per a tota la burocràcia francesa: omplir diversos formularis, organitzar i triar els diferents documents per presentar en la inscripció d'una institució escolar, consultes i entrevistes amb el treballador social, etc. Sobretot, per les dificultats específiques que tenen els progenitors d'origen immigrant, especialment els de procedència rural, davant la necessitat d'assistència als establiments mèdics i educatius. Tot i que a vegades és la «segona generació» la que fa aquest paper, és a dir, qui acompanya els progenitors i els ajuda amb la documentació; encara que, pels entrevistats, sovint en aquesta situació queden a l'aire molts dubtes i qüestions a tractar per part de les dues bandes.

diferents institucions; canviar les imatges i estereotips mutus entre famílies i institucions[275]; educar les famílies en diferents àmbits (educació, sanitat, inserció laboral, alfabetització, entre altres)[276]. Les *femmes-relais* són considerades el «cavall de Troia», que permet a les institucions penetrar, lentament, al si de l'univers familiar, encara que algunes *relais* prefereixen veure's fora del domicili; a vegades, es troben en un lloc neutral com el local de l'associació com a un primer pas per reunir-se, més endavant a la llar.

Un dels aspectes claus a considerar en aquesta experiència és la competència i la juxtaposició que es pot establir amb altres professionals que intervenen en el camp social. El concepte de mediació social oposa dues categories d'actors socials: per una banda, els nous actors (mediadors interculturals, *femmes-relais*, etc.) enclavats als barris on gaudeixen del reconeixement dels seus veïns i, per l'altra, els treballadors socials que reivindiquen la seva legitimitat[277] de professionals. Tradicionalment, aquests darrers són els mediadors entre els usuaris i les institucions, tot i que, en aquest paper de mitjancers, s'entrebanquen amb molts obstacles; igual que els traductors o intèrprets lingüístics. Per això, la col·laboració amb aquestes noves actrius del mateix camp demostra que, contràriament, a certes pors, no s'estableix una relació de superposició o de competència[278], sinó de complementarietat, que no es limita al tractament curatiu de les situacions de conflictes, sinó que inclou accions de prevenció. Els malentesos que, en un principi, es van generar entre alguns professionals i les *femmes-relais* s'han anat resolent, naturalment, en la mesura que s'ha operat una clarificació definitiva de les competències i de les responsabilitats d'aquesta figura.

En l'actualitat la diferència entre traductor i *femme-relais*, segons l'exposat per M. Cohen-Emerique a l'entrevista, és evident; tot i que tant el primer com la segona dominen dos codis lingüístics, la *femme-relais* pot, en el paper que desenvolupa com a mediadora, aproximar els

[275] Les *femmes-relais* ajuden els professionals a modificar la manera de veure les famílies, trencant i dissipant els estereotips, els prejudicis, etc.; i, a la vegada, realitzen el procés invers, és a dir, també comporta un canvi positiu amb les relacions que mantenen les famílies amb les institucions i els professionals del país d'acollida.

[276] S'estan portant a terme diferents iniciatives com ara, organització i participació en les reunions d'informació i de sensibilització sobre l'educació i la sanitat —lluita contra l'ablació del clítoris, planificació familiar, etc.; animació en les activitats d'inserció laboral; tallers d'alfabetització, expressió, costura, cuina, dansa africana per als nens; sortides culturals; festes del barri, entre altres.

[277] Moltes de les funcions que realitzen les *femmes-relais* coincideixen amb les que hauria de fer un treballador social: escoltar, acompanyar, prevenir, etc.

[278] Malgrat l'anterior cal dir que, al principi, s'observaven alguns problemes amb els treballadors socials, per desconfiança que els prenguessin el seu lloc de treball, però després s'han adonat que les dues figures tenen el seu espai i, a la vegada, són complementàries (vegeu Llevot, 2000a).

punts de vista, tant dels malentesos com dels conflictes de valors, cercant espais de transició, de trobada, crear passarel·les on les persones poden arribar a un consens mínim. Per això, ha de saber fins on pot arribar sense posar en perill les identitats respectives, procés que sembla realment difícil si aquesta persona no ha experimentat en si mateixa el procés de negociació, prové d'un origen immigrant o ha viscut una important experiència d'expatriació. La *femme-relais* restitueix a la comunicació social la seva veritable complexitat, plenitud i riquesa; per això, alguns traductors ja han comprès que el bilingüisme esdevé marginal davant la necessitat de crear un veritable diàleg i d'anar més enllà de les paraules.

En síntesi, podem dir amb Delcroix (1996) que som davant dos conceptes, *relais* i mediació. La funció de la primera, la *femme-relais*[279] es limita a fer d'intermediària entre usuaris i institucions, amb l'objectiu de clarificar les demandes, traduir tot el que fa referència a les poblacions estrangeres i informar-les; una missió, per tant, que afavoreix la reproducció de les normes, però no la seva transformació. Mentre que el concepte de la mediació va més enllà: s'inscriu en un context molt més ampli, ja que proposa noves formes de regulació social i de diàleg i aquest aspecte reinvindicatiu fa que sigui important. En definitiva, tant la funció de *relais* com la de mediadora poden ser definides com una forma de participació activa dels immigrants en la societat d'acollida que les converteix en veritables líders de les associacions i fins i tot alguns assenyalen que, si es formessin degudament, podrien eliminar situacions de caciquisme i intromissió de la cultura majoritària, al gestionar-se elles mateixes els seus propis recursos i ajudes. Tal com assenyalen Delcroix, Beski, Mathieu-Radja, i Bertaux (1996: 25): "(...) le terme « médiateur culturel », sert à désigner une personne exerçant une fonction d'entremise et non de contrôle. Alors que le terme « *femmes-relais* » utilisé dans les textes administratifs, semble indiquer davantage un état qu'une fonction, un mode d'utilisation de femmes qu'une éventuelle profession... De plus, ce terme ne présente aucune gratification personnelle pour les personnes à qui il s'applique".

La investigació duta a terme per C. Delcroix, Ch. Beski, Z. Radja-Mathieu i S. Bertaux (1996) sobre *femmes-relais* i mediadores conclou que tenen una formació precària i preocupant, però també creuen que al ser sovint una acció de voluntariat o poc remunerada no se'ls pot exigir

[279] Per ampliar sobre la professionalització de les *femmes-relais* es pot consultar: Zemigolou-Plouhinec (1993); Bouveau, Cousin i Faure (1999). Pel que fa a la seva formació: Cunha (1998).

més. Caldria un avenç cap al seu reconeixement per poder, alhora, exigir una millor formació. Aquestes dones consideren que no tenen formació per por a l'estudi, que se les restringeix a unes poques actuacions provisionals i valoren molt l'autoformació i l'experiència. Tot i això, la meitat han seguit una formació específica per esdevenir *relais* o mediadores. Aquesta formació no té per objectiu atorgar un diploma, sinó donar eines i mètodes indispensables per intervenir en les situacions que se'ls vagin presentant.

Aquestes formacions tenen continguts adaptats a les demandes institucionals i als sectors d'intervenció específics (per exemple, l'escola) i es fonamenten en principis pedagògics comuns, alternant la teoria i la pràctica. Tenen una durada d'entre 120 i 600 hores per curs i proposen mòduls sobre el funcionament de l'administració i el coneixement de l'entorn urbà. A més, el perfeccionament del francès parlat i escrit constitueix una part important del seu temps de formació. En la majoria d'aquestes formacions, la deontologia i la discussió sobre la diferència entre les missions de les *relais* i les altres professionals del camp social formen part del seu programa.

> "En effet, comme le métier de «relais» ou de «médiatrice» n'a pas d'existence légale reconnue, l'obtention d'un diplôme du travail social constitue pour elles le seul moyen de voir reconnues leur capacités et leurs compétences. Pour celles dont le niveau de formation est très faible, il est possible comme dans de l'expérience de l'ANTEPS (Montfermeil) de proposer à ces femmes une formation de remise à niveau ouvrant sur des diplômes du niveau secondaire: certificat de formation général (niveau sixième), le niveau cinquième acquis par le CNED... Cette approche de la formation pourrait s'appliquer à d'autres expériences dans lesquelles les femmes ont un faible niveau d'instruction" (Delcroix, Beski, Radja-Mathieu i Bertaux, 1996: 20).

Més recentment, S. Fayman (2000), a partir d'una recerca acció, posa en evidència el valor que atorguen les mediadores a la formació, sobretot en tres direccions: aporten coneixements suplementaris i més precisos, augmenten la capacitat d'escolta i la presa de distància i milloren l'entesa i la relació amb els que utilitzen els seus serveis. El valor de la formació contínua és compartit per moltes de les entrevistades. Les mediadores consideren la formació rebuda com una base per a la pràctica de la mediació i aquesta pràctica els obre noves qüestions que poden ser resoltes a la formació contínua. Com en l'anterior estudi, la

demanda i l'oferta formativa van cap al dret, el coneixement de l'administració, l'expressió oral i escrita, la metodologia, les eines de reflexió...

Per finalitzar, l'autora creu que un dels reptes de futur és assolir el reconeixement d'aquest paper i el de les associacions de mediació com a *paternaires* del desenvolupament local solidari. A partir d'aquí cal millorar la formació de base i la contínua d'aquestes mediadores. És evident que aquesta figura ha anat evolucionant i presenta notables diferències amb el que trobem a Catalunya (entre altres coses per ser una iniciativa sorgida de les *relais* o mediadores), però també és cert que hi ha algunes qüestions en què, com veurem, coincideixen a Catalunya.

1.4.4.2. D'altres exemples i experiències d'intermediaris culturals.

Tal com diu Giménez (1997), s'han anat realitzant experiències i iniciatives socials i institucionals en les quals es desenvolupen programes de formació i actuació de mediadors gairebé sempre relacionades amb àmbits de precarietat o marginalitat de comunitats d'immigrants en un intent d'establir ponts i lligams, lingüístics i relacionals, entre els col·lectius d'immigrants estrangers i els departaments o centres de benestar, salut, educació i serveis socials, tant per les dificultats d'accés amb aquests recursos per part de les minories com de la necessitat dels professionals de conèixer i adequar-se millor amb aquests usuaris[280].

A l'Estat espanyol, concretament a Madrid, s'està portant a terme un dels programes pioners, el de *la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración* (EMSI), inaugurada a l'abril de

[280] D'altres experiències interessants sobre mediació intercultural són la britànica, belga i francesa de 1992 i la francesa de 1994, que es poden veure a Giménez (1997). D'entre aquestes experiències destacarem, encara que sigui telegràficament, el *London Interpreting Project* (LIP), programa que va sorgir al final de la dècada dels 80, a partir de la preocupació per donar resposta a les dificultats que els membres de grups ètnics minoritaris d'Anglaterra, que no tenien com a llengua materna l'anglès, presenten per beneficiar-se i gaudir dels recursos bàsics de salut, serveis socials, educatius, d'allotjament, etc. a causa de la manca de serveis i intèrprets multilingües (Malgesini i Giménez, 1997). "El LIP trató de hacer frente a esa necesidad proveyendo información, capacitación y apoyo a todos los involucrados en la necesidad de establecer lazos de comunicación para la comunidad («community interpreting»), ya fueran éstos usuarios o proveedores de servicios, ya fueran intérpretes individuales, defensores («advocates») o trabajadores de enlace («linkwokers»)" (Giménez, 1997: 128-129). Quant a experiències en mediació gitana es poden consultar dins del programa Sòcrates els projectes Comènius II publicats a la revista Interface: pel que fa a la formació de mediadors gitanos referència 37.513 número 25; referència 26.222 número 26; referència 39.026 número 27; també en aquest número, específicament, formació per un suport i enllaç escola i família, referència 37.247.

1995[281]. Es tracta d'una experiència de col·laboració de tres patrocinadors lligats amb aquesta comunitat autònoma[282]: l'Institut de Madrid per a la Formació (IMAF), la Direcció General de Serveis Socials i la Universitat Autònoma de Madrid (UAM). L'IMAF finança el projecte comptant amb les aportacions del programa europeu Horizon (Giménez, 1997). Cal ressaltar també a la mateixa comunitat els cursos i activitats del Centre d'Acció Intercultural de Madrid (CAIM), especialment orientats a la formació d'agents de desenvolupament en medi multicultural, que han rebut també recolzament de l'IMAF dins del mateix programa Horizon. Aquest servei de mediació social intercultural és un programa d'intervenció que té per objectiu afavorir la integració social de la població immigrada estrangera resident al municipi de Madrid mitjançant la filosofia i la metodologia de la mediació intercultural (Giménez, 1999). Aquest recurs professional és operatiu a 21 districtes de la capital i està atès per un equip format per 27 mediadors de 16 nacionalitats[283] (Giménez, 2000).

La necessitat d'abordar la problemàtica i l'atenció de la població immigrant resident a la ciutat de Madrid, que s'anava incrementant any rere any, i sobretot la necessitat de superar les dificultats d'accés als recursos públics, de potenciar la seva participació social i de disposar d'un adequat coneixement de les llacunes, problemes i necessitats d'aquest segment de la població, per assolir la plena integració van portar l'àrea de Serveis Socials a plantejar-se aquesta iniciativa (Giménez, 1999; 2000).

> "A comienzos de 1997 los técnicos del Area de Servicios Sociales se pusieron en relación con el equipo de especialistas del Programa «Migración y Multiculturalidad» de la Universidad Autónoma de Madrid, que venía desarrollando formación en este campo, diseñándose y constituyendo el SEMSI en junio de 1997, fecha de la firma del primer convenio de colaboración " (Giménez, 2000: 2).

Durant aquell primer període (de juny a desembre de 1997) el programa va demostrar la seva efectivitat, i després es va ampliar i renovar tal com demostra la següent taula.

TAULA 10 Evolució del Servei de Mediació Social Intercultural (1997-2000)

[281] Tot i que va ser proposat ja l'any 1992 com a part de les conclusions de tipus pràctic del projecte "Dimensionamiento y análisis por grupos étnicos de los inmigrantes extranjeros en la Comunidad de Madrid" (Giménez, 1997).
[282] Vegeu el vídeo d'Aguado, Jiménez i Jiménez (1997).

Any	Districtes	Mediadors
1997	5	10
1998	7	10
1999	10	12
2000 (des de gener)	13	17
2000 (des d'octubre)	21	27
2001 (previsió)	21	29

Font: Giménez (2000).

Les successives ampliacions reflecteixen, per un costat, els bons resultats fins ara obtinguts i la consegüent satisfacció d'ambdues entitats patrocinadores i, per l'altre, l'existència clara d'una demanda d'aquest tipus de recurs per part de les seccions de serveis socials dels districtes. El mediador és entès en aquesta experiència:

> "(...) como un profesional, formado en inmigración, interculturalidad y mediación, que está adscrito a los Servicios Sociales de un distrito, y que desarrolla su labor de intermediación entre la población inmigrante y los servicios sociales, y más en general entre los inmigrantes y las instituciones, entidades y recursos, públicos y privados, así como entre la población extranjera y la autóctona de los barrios del distrito. Se trata de un especialista en mediación comunitaria en contextos de multiculturalidad, de un puente y enlace que facilita a esas partes a acercarse, conocerse, relacionarse, etc." (Giménez, 2000: 2).

A partir d'aquesta definició Giménez (1999; 2000) assenyala cinc trets definitoris d'aquests mediadors:

- Mediadors comunitaris, que treballen als i per als districtes dels barris, tractant de conèixer el millor possible les característiques sociodemogràfiques, d'estructura social, culturals i identitàries dels seus veïns (vells i nous) que s'han assentat (incloent tant els autòctons com els estrangers), tot i que prestant major interès als segons, els immigrants, per a la seva integració, interessant-se per l'accés i ús dels serveis, institucions i recursos que els ofereix el districte.
- Membres d'un equip divers i intercultural; des dels seus inicis aquest equip és intencionadament divers des dels punts de vista del seu bagatge cultural, origen nacional, gènere, trajectòria professional i dedicació o compromís social. Tal com

[283] Marroc, Algèria, Sudan, Senegal, Camerun, Angola, Ruanda, Xile, Equador, Colòmbia, Perú, Cuba, Xina, Bulgària,

hem avançat anteriorment, hi ha 16 nacionalitats representades, sent gran la diversitat ètnica, lingüística i religiosa. Pel que fa al gènere, predominen les dones (tant en l'equip tècnic com en el de mediadors). La majoria dels mediadors tenen estudis superiors de tipus universitari com ara: treball social, pedagogia, psicologia, ciències de la informació, filologies, antropologia social, enginyeria, entre altres. A més, han estat involucrats en organitzacions i/o activitats de contingut social així com en associacions d'immigrants, entitats no governamentals, etc. Alguns d'ells ja participaven als països d'origen en activitats similars (activisme polític universitari, sindicats, etc.).

- Són preferentment, però no únicament, estrangers. Dels 27, 23 són immigrants i els quatre restants «espanyols»[284]. Això obeeix a quatre raons: de principi, doncs també un autòcton pot mediar entre cultures; d'enfocament o orientació, mostrant també així que no sols és un «programa de o per a immigrants»; de sortida laboral, ja que també és positiu que els autòctons entrin en aquesta categoria i, per últim, d'organització i funcionament, així l'equip resulta pluricultural i garanteix l'aportació específica de la part autòctona.
- Són mediadors polivalents, amb tendència a especialitzar-se en un camp. Tot i que porten a terme diferents tasques, amb el temps han anat formant-se en aspectes de mediació sociojurídica, xarxes socials, educativa, salut, etc.
- Medien més enllà del seu col·lectiu de referència. No sols medien amb el seu col·lectiu sinó que també ho fan amb altres. Conceben el servei a partir de tres eixos: el primer conceptualment, en què en les relacions interètniques, a més de factors culturals (pautes, normes, valors, llengua, religiositat, cosmovisió, entre altres), pesen factors idiosincràtics i situacionals (jurídics i familiars); el segon professionalment, l'important és que el mediador sàpiga mediar, tenint en compte en cada context de mediació tot el necessari sobre les parts assessorant-se oportunament; i, per últim, funcionalment, ja que es tracta d'un servei circumscrit a l'àmbit de districtes en què no és possible disposar d'un mediador per a cada

Portugal i Estat espanyol (Giménez, 2000).

[284] "Desde su fundación pareció oportuno incluir españoles en el equipo, aunque sería más exacto decir «autóctonos», pues algunos de los inmigrantes ya tienen nacionalidad española. Se ha cuidado que siempre haya algunos/as españoles/as o autóctonos" (Giménez, 2000: 5).

> col·lectiu o comunitat etnonacional. Per això es basa en una complementació i ajuda mútua entre els membres de l'equip.

En el treball d'aquests mediadors es distingeixen quatre àmbits transversals: accés als recursos, recolzament als professionals, participació social i ciutadana, i convivència intercultural (Giménez, 1999). A mode de síntesi, entre les activitats més freqüents que utilitzen els mediadors destacarem: informació, derivació i acompanyament; assessorament en casos; elaboració de documents; traducció i interpretació de documents; disseny, seguiment i avaluació d'iniciatives comunitàries i interculturals; diagnòstic i anàlisi; presentació en jornades interculturals; redacció d'informes i reunions de treball (amb serveis socials, entitats, internes amb l'equip), etc. (Giménez, 2000).

També cal dir que aquesta experiència ha estat clau per a la posada en marxa d'una altra iniciativa a Andalusia:

> "La experiencia formativa de la SEMSI se ha podido aprovechar recientemente en la constitución del «Servicio de Mediación Social Intercultural» puesto en marcha en mayo de 1997 —y en el marco del programa europeo LIA— mediante convenio del Area de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. Diez mediadores de siete nacionalidades vienen prestando sus servicios como tales en los distritos de Centro, Arganzuela, Tetuan, Fuencarral —El Pardo y Aravaca— y Moncloa. Ante el predominio de iniciativas formativas, esta nueva iniciativa madrileña adquiere especial relieve tanto por su carácter práctico y aplicado como por el hecho de que los mediadores están formalmente contratados" (Giménez, 1997: 130-131).

També a Andalusia s'han portat a terme cursos i formació des d'*Andalucía Acoge*[285] amb la col·laboració de professionals i experts d'altres països, concretament mercès a una ajuda Horizon i amb el suport de la Conselleria d'Assumptes Socials de la Junta d'Andalusia, s'ha configurat una xarxa internacional triangular de la qual formen part *Andalucía Acoge*, el *Centre d'Action Interculturelle* de Brussel·les i l'Associació Comissió Catòlica de Migració.

[285] *Andalucía Acoge* va editar l'any 1995 en quadern de formació: *La mediación intercultural*, que recull articles de Margalit Cohen-Emerique, Rochdy Alili i Mohamed Salhab. També es va publicar l'any següent (1996) el volum *El acercamiento al Otro. Formación de mediadores interculturales*, a càrrec de la Direcció General d'Acció i Inserció Social, de la Conselleria d'Assumptes Socials de la Junta d'Andalusia.

Ja a Catalunya, hem detectat que es van realitzant algunes experiències formatives en l'àmbit de la mediació intercultural, tant des de les Organitzacions no Governamentals (ONG) (com és el cas de Xenofilia de Barcelona), associacions (Alcántara de Barcelona), fundacions (per exemple, Pere Closa de Badalona), entre altres, que pretenen la preparació d'immigrants i gitanos en matèria de mediació amb la idea que vagin sorgint experiències com les que descriurem en el nostre treball de camp. Cal dir que, existint i rebent o no formació específica, ja hi havia persones immigrades i gitanes que de forma voluntària complien aquesta funció, però des d'aquestes entitats ha sortit la idea de formalitzar aquesta relació i que en lloc de tractar-se d'un favor sigui un servei[286] estable i reconegut (Gómez Rebolledo, 1997).

A títol introductori, és interessant veure com s'ha obert un debat sobre la pertinença o no del mediador intercultural. Dins l'informe de la Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades (1999), respecte al pla d'acollida que haurien d'establir els centres educatius (escoles i instituts) per a tot l'alumnat (sobretot pel que fa referència als estudiants immigrants), es comenta la reivindicació d'algunes institucions escolars de la figura del mediador com una manera de crear ponts i lligams entre les famílies dels infants que acaben d'arribar i la cultura escolar. Encara que també és cert que, en ocasions, caldria que alguna persona pogués intercedir entre l'escola i la família, n'hi ha d'altres en què no hi ha més conflicte que les dificultats idiomàtiques, la qual cosa obliga únicament a disposar d'un intèrpret lingüístic i no d'un professional especialitzat (és a dir, el traductor que ja s'ofereix des del Departament d'Ensenyament).

> "L'establiment obligat de la figura del mediador cultural pot arribar a comportar més danys que beneficis. La mediació en aquest cas és sobretot una capacitat, un tarannà, més que una determinada especialització professional. La professionalització d'aquesta figura implica pressuposar que el conflicte sempre existeix amb les famílies immigrants, la qual cosa és gratuïta i, a més, fa dependre aquestes famílies d'aquesta figura o servei, de manera que s'acaba establint una espècie d'administració paral·lela per atendre les persones immigrades, quan això hauria de formar part de les tasques habituals de tots els serveis de l'administració" (Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades 1999: 23).

També els mestres i els treballadors socials del Programa d'Educació Compensatòria (Programa d'Educació Compensatòria, 1996; 1997) han sol·licitat mediadors interculturals a

[286] Encara que, generalment, es conformen amb la situació puntual.

les escoles, per exemple, quan fan una reunió amb els pares perquè les famílies minoritàries coneguin alguns trets necessaris respecte a l'escolarització dels seus fills, així com per l'obertura d'alguns docents a la diversitat cultural. A més, els serveis socials d'atenció primària, en casos difícils, demanen mediadors per fer acompanyaments[287].

Tot i que el nucli del debat és la preocupació quant a la institucionalització de la mediació i com es desenvolupa aquesta, també hi ha interès sobre la necessitat que existeixi alguna forma d'instrucció o capacitació per als que actuen com a mediadors, això sí, no hi ha unanimitat sobre els prerequisits, el currículum i la naturalesa de l'estudi. Des del Departament d'Ensenyament, per mitjà del coordinador del Programa d'Educació Compensatòria, s'assumeix la inexperiència en aquest camp a Catalunya així com la manca de preparació i formació per part de les persones que haurien de portar-ho a terme, que provoca que, a vegades, sigui contraproduent (Castella, 1999). Cal recordar que el Departament ha utilitzat i utilitza aquesta figura, per exemple a Lleida amb l'experiència pilot del mediador gitano (vegeu Llevot, 2000b).

Pel que fa als mediadors, i més concretament els d'origen immigrant, es va realitzar un debat sobre la mediació intercultural a la Fundació Bofill (Comas, 2000), on va sorgir que, en algunes ocasions, la mediació pot arribar a situacions aberrants quan s'institucionalitza, arribant a situacions d'empitjorament de la feina, com relata Encarna Molina, mestra del Programa d'Educació Compensatòria:

> "(...) la persona que se sol·liciti en cas de necessitat per fer tasques de mediació ha d'estar formada. Però perquè aquesta persona no hagi de justificar tota la seva jornada laboral com a mediador, convé que tingui una altra tasca de dinamitzador, de traductor, de manera que, si no hi ha conflicte, val més que les parts es comuniquin directament i no hi calgui interposar sempre la figura del mediador"(Comas, 2000: 35).

La figura del mediador pot desvirtuar-se si s'interposa en una situació sense desenvolupar la competència personal necessària per entendre's amb els altres. Es pot convertir en un recurs «fàcil» al cercar els diferents professionals una altra persona que faci aquest encàrrec i en què

[287] A Barcelona, concretament a Ciutat Vella, entre els anys 1994 i 1996, es va portar a terme una experiència (Projecte Xenofília, 1995) de mediació i d'acompanyament impulsat per un grup de ONG que es va anomenar Projecte Xenofília, a disposició dels serveis públics (d'entre els quals van destacar els EAIA del barri per les reiterades demandes).

es descarregui i delegui la responsabilitat. Com deia Carme Bosch de l'àrea d'educació de la Diputació de Barcelona: "Hi ha el perill de dependència total tant de la institució com de la unitat o de l'individu entre els quals s'està mediant. Això és una càrrega molt gran contra el dret del desenvolupament cultural de cada un dels individus, perquè no sempre dependran d'aquest tercer" (Comas, 2000: 36).

En el mateix document, M. Solerdelcoll, com a membre de l'associació Jameiat Essalam de Manlleu (Comas, 2000), a partir de la seva experiència diferencia dos projectes, incompatibles entre si, d'entendre i practicar la mediació intercultural. D'una banda, el que defineix com a planificació unidireccional i vertical, i, de l'altra, la planificació comunitària des d'una postura simètrica i més horitzontal. El model que anomena de *mediació vertical* prové tant des de l'administració pública (Ensenyament, Benestar Social, etc.) com de les entitats i serveis (ONG, Sindicats, etc.) i té com a objectiu incidir unidireccionalment en la realitat.

> "Crec, per tant, que d'aquest model dir-ne mediació és una fal·làcia, ja que en realitat no pretén que dues parts es posin d'acord. Perquè dues parts puguin posar-se d'acord s'han d'escoltar i ha d'haver-hi diàleg i en aquest tipus de projectes no hi ha mai diàleg. I dir-ne intercultural perquè hi ha una persona immigrada que està fent aquesta feina, em sembla que ratlla el cinisme. Si no hi ha diàleg no pot haver-hi interculturalitat i si "els altres" no es poden expressar, o hi ha molts pocs espais per poder-se expressar, ja em direu on queda la interculturalitat"(Comas, 2000: 9-10).

Des d'aquest vessant, es pretén que el mediador faci el que diu el servei que el contracta, sense transformar ni interpretar, és a dir, informar, traduir, acompanyar, etc. fent arribar als usuaris la informació i la normativa des d'una postura neutra. També s'espera que, mitjançant això, el col·lectiu minoritari canviï. Aquest mediador no forma part de l'equip, sinó que sols s'utilitza com un recurs, assumint i reproduint unes ordres[288]. Aquest model situa el conflicte, únicament, en el tema cultural: el llenguatge, la religió, les creences, etc., aspectes que es converteixen en font de conflicte pel fet de ser diferents. La majoria dels problemes no s'atribueixen a les desigualtats socials, sinó que s'imputen a raons purament culturals. Des d'aquest model vertical el conflicte s'individualitza i es descontextualitza de l'entorn.

[288] Amb el desgrat i la desconfiança que genera aquest paper al seu col·lectiu*:* "Per part de la comunitat, pel que hem vist a Manlleu, sovint se'l percep com un «xivato»" (Comas, 2000: 9).

En canvi, el model de *mediació comunitària* considera la mediació com un espai que ens proporcionarà recursos o eines per cercar-los per a les dues parts, el col·lectiu minoritari i el majoritari. Aquest tipus de mediació és la que treballa amb i per a la comunitat, participant tots junts (col·lectius minoritaris i autòctons) en com afrontar els reptes de la immigració. Aquesta mediació es fonamenta en la consciència que totes les persones tenim capacitat i eines per transformar la nostra realitat, partint de relacions entre iguals i de diàleg. Evidentment, aquesta mediació comunitària també comporta tasques individualitzades (com la traducció, l'acompanyament, etc.). A partir de l'exemple que ens posa Solerdelcoll pot resultar-nos més entenedor:

> "Jameiat va anar una vegada a parlar amb un regidor sobre el tema dels esports dels nens marroquins. El regidor partia d'un prejudici segons el qual "els nens marroquins no podien tenir un equip de futbol propi perquè és guetitzador i excloent". Va explicar-nos que l'ajuntament tenia un recurs molt bo: un mediador a serveis socials i va explicar per què l'interessava i per què aniria bé que hi hagués el mediador. Una vegada acabada l'explicació, l'Abdula, que és una persona amb un sentit comú espantós va dir al regidor «si el mediador ha de fer aquestes tasques d'acompanyament i de traducció de totes les persones que vénen aquí, hi hauria d'haver un mediador per cada persona, per cada marroquí que hi ha a Manlleu, perquè, és clar, aquestes persones marroquines no van només a aquest servei, durant el dia s'estan movent per tot arreu». I a més li va dir: «Nosaltres no som pas «tontos», quan necessitem anar a algun lloc que és important i tenir la informació ben clara ja hi anem sempre amb algú que sabem que ens traduirà i que ens donarà la informació correctament i allò que ens cal garantir o allò que hauríem de garantir i assegurar és que poguéssim aprendre la llengua, que les nostres dones aprenguin el català i el castellà. Però que anem posant mediadors per a fer aquest tipus de feina... no té cap tipus de sentit»" (Comas, 2000: 10-11).

Una altra cosa a tenir en compte a l'analitzar el perfil del mediador intercultural i objecte de debat és si es tracta d'un mediador natural o el que anomenarem «professional». Aquesta mediació natural que es pot donar en contextos multiculturals no pot ser confosa amb la mediació intercultural que pressuposa una certa especialització i un reconeixement més enllà de les xarxes de sociabilitat i família. Ambdós tipus de mediació, natural i «professional», són compatibles i poden coexistir amb àmbits d'actuació propis i complementaris, sense que la segona intenti substituir la primera[289]. Respecte a la mediació natural S. Aballouche (Comas,

[289] En el context del Programa *Leonardo da Vinci* (1995-98) i coincidint amb el treball realitzat posteriorment amb l'equip de formadors d'*Andalucía Acoge*, apareixen com a principals limitacions per a l'acció dels mediadors naturals immigrants els següents aspectes: la poca disponibilitat de temps del mediador natural; els propis interessos de la persona; la reduïda circumscripció al cercle de familiars i d'amics; la falta de domini correcte de l'idioma del país receptor; informacions errònies

2000) creu que la mediació natural fomenta la dependència i no preveu el procés de descentració (pot arriscar la neutralitat) ja que coneix l'usuari molt (massa) directament; en canvi, el mediador «professional» reconeix els seus límits, sap derivar el que correspon a altres professionals i sap veure on no es pot mediar. Per l'Associació Alcántara, la mediació ha de ser un ofici i una professió fins que la societat d'acollida se n'adoni i canviï la seva postura vers els col·lectius minoritaris. En el mateix debat, Aliou Diao, cap de programes de l'Associació GRAMC de Girona (Comas, 2000), creu que la mediació no ha de ser una professió reservada a un determinat grup de persones (pel fet de ser minories o de venir d'alguna professió similar), sinó que s'ha d'utilitzar com un recurs o una eina per arribar a un acord, com una modalitat dinàmica i activa de la mediació social que es caracteritza perquè s'exerceix en un context de condicions de desigualtat social. Així, el mediador ha de vigilar i ajudar la part més dèbil de les dues. En paraules d'Aliou Diao:

> "Lo que suele ocurrir, desde mi punto de vista y en las experiencias que yo he podido observar, es que, habitualmente, cuando el mediador intercultural intenta hacer su trabajo de una manera científica, objetiva o neutra acaba siendo un mensajero o una persona que, de alguna manera, sólo hace un discurso de ida pero no de vuelta. Transmite a la parte más débil las decisiones o las normas de la parte más fuerte. Lo que piensa la parte más débil difícilmente llegará a ser aceptado o a ser negociado dentro del proceso de mediación. El rol del mediador consiste en acercar posturas, facilitar un espacio de diálogo y comunicación pero en igualdad de condiciones, repito, en igualdad de condiciones" (Comas, 2000: 18).

Implica un compromís polític per reivindicar la igualtat de drets i el reconeixement del valor que té cada cultura, el que és un dret o una obligació legal en la societat d'acollida pot estar en contradicció amb les normes culturals d'un grup determinat, com exemplifica Diao:

> "En las sociedades africanas, por ejemplo, la mediación natural siempre ha sustituido el modelo jurídico colonial de tipo occidental. En mi sociedad un juez de paz tiene muy poco trabajo. ¿Por qué? Porque los conflictos que le llegan son conflictos que pasan siempre primero por el filtro de los mediadores naturales. Lo que estos no solucionan se envía directamente a los tribunales de justicia y ya sobrepasa sus posibilidades o sus capacidades de solucionarlo" (Comas, 2000: 20).

sobre el funcionament de la societat receptora i la manca de recursos; la poca capacitat per sortir del propi marc de referència cultural; la manca d'objectivitat a l'hora d'interpretar demandes de l'usuari i/o propostes dels professionals i els posicionaments a favor d'una o altra banda en la mediació de conflictes. Per conèixer aquest programa europeu vegeu (Gomis, 1995).

Més enllà del debat obert, és evident que en la nostra societat alguns gitanos o immigrants han construït una pràctica de la mediació intercultural com a resposta a unes necessitats i unes urgències que no són ateses per les vies habituals. El reconeixement d'aquesta pràctica comporta l'aprofundiment i consolidació de la funció que, a més, anirà revelant la seva complexitat i les dificultats per portar-la a terme d'una forma més estandarditzada; per exemple, exigiria una formació adient. Reconèixer-la significa potenciar-la i donar-li recursos adients per explotar-la. Formalitzar-la comporta també oferir una formació, reconèixer una qualificació i donar oportunitats en el mercat de treball, tot i que hi ha el perill que aquest, com alguns han considerat, comporti l'enquistament de la funció. A més, caldrà veure on es situa, si en l'àmbit de les xarxes socials i comunitàries, fortament lligat a les ONG i entitats voluntàries, vinculat a l'Administració...

Com es pot intuir existeixen arguments a favor i en contra de la mediació intercultural. Per simplificar, Duriez (1997) els estructura en cinc apartats: les possibilitats de la mediació intercultural; la mediació com a resposta a la desaparició de certs intermediaris socials que existien abans; la mediació com un nou útil sobre l'escena de les modalitats de gestió social; la mutació de la societat en curs i els disfuncionaments relacionals entre institucions i poblacions que fan necessària la incorporació de nous intermediaris, i el conjunt d'actors que s'inscriuen en una carrera i una inserció professional. A continuació, esquemàticament, i com a emmarcament del tema, els recollim en la taula següent.

TAULA 11 Arguments a favor i en contra de la mediació intercultural

1. Les possibilitats de la mediació intercultural.

Arguments positius	**Arguments negatius**
La mediació realitza una intervenció d'un habitant vers la solidaritat, la proximitat, etc.	La mediació és una resposta als disfuncionaments dels serveis.

Implica una participació al desenvolupament social del barri. És un nova manera de regulació social de les nostres societats per la part més baixa.	La mediació arriba per ocupar, i combatre, una plaça vacant davant la inadaptació de la resposta social.
La mediació afavoreix la relació, el diàleg social i una comprensió recíproca. Realitza una aproximació entre institucions i poblacions desfavorides i permet un canvi de posicions d'una part i de l'altra.	La mediació prové d'una societat en crisi.
La mediació pot servir per identificar els disfuncionaments existents i contribuir així la recomposició necessària de certes relacions socials.	La mediació com a remei a les llacunes de la intervenció social (en el sentit ampli del terme).
Pot permetre una real interculturalitat (presa en compte i la relativització de les representacions).	És un «dispositiu tampó».

2. La mediació és una resposta a la desaparició de certs intermediaris socials que existien abans.

Arguments positius	**Arguments negatius**
La mediació realitza una millora dels serveis públics i socials pròxims.	La mediació fa sorgir i esclatar una comunicació deficitària.
És una intervenció complementària i suplementària a la dels treballadors socials.	La introducció d'un intermediari entre usuaris i serveis públics i socials debilita els dos pols.
La mediació permet l'exercici d'un dret particular: el dret de la paraula i a escoltar amb un reconeixement de la diversitat i de la diferència. És un instrument de lluita contra l'exclusió.	La mediació realitza una bifurcació dels problemes i emmascara les dificultats institucionals.

3. La mediació és un nou útil sobre l'escena de les modalitats de gestió social.

Arguments positius	**Arguments negatius**
La mediació és una intervenció d'un tercer per desbloquejar una situació binària complexa.	Realitza una exteriorització de certes funcions.
Realitza una funció de diàleg, de conciliació o de reconciliació, segons el cas.	
La mediació sociocultural és un servei d'un projecte social col·lectiu d'integració.	Els mediadors són simples transmissors de polítiques i de models d'integració oficials i agents de la pau social. Són instruments.

4. La mutació de la societat en curs i els disfuncionaments relacionals entre institucions i poblacions fan necessària la incorporació de nous intermediaris.

Arguments positius	**Arguments negatius**
Els mediadors són uns negociadors de la transició.	La mediació pot comportar un fre a l'evolució necessària de les institucions, de les feines i de les persones (despreocupació de les responsabilitats).
	No és suficient que una iniciativa neixi del terreny per ser bona.

5. La mediació permetrà a un conjunt d'actors d'inscriure's en una carrera i una inserció professional.

Arguments positius	**Arguments negatius**
La mediació sociocultural representa una nova oportunitat econòmica.	Es juga amb les relacions socials que provenien de l'ordre de la solidaritat espontània.
	Es tracta d'una «doble» creació de treballadors socials, no qualificats i sense estatus.
És una nova feina d'utilitat social, en construcció i permet una inserció socioprofessional als mediadors.	Els mediadors estan en una recerca personal d'un espai professional i de reconeixement social que es dissimula sota una oferta de serveis útils als altres.
	L'aparició d'una elit de la immigració desitjosa d'intervenir socialment i de sol·licitar noves formes de reconeixement simbòlics i polítics.

Font: Duriez (1997).

És evident que alguns arguments del llistat, tant positius com negatius, es poden criticar, però de l'exposat també es desprèn una sèrie de qüestions a tenir ben presents en el moment d'analitzar el que succeeix a Catalunya i elaborar una proposta de formació, necessària, tot i no ser l'únic valor que ha de tenir un mediador intercultural.

3. L'experiència del Quebec en el camp de la mediació intercultural.

2.1. El Canadà i el Quebec davant la necessitat de millorar la comunicació intercultural en la institució escolar.

L'escola canadenca expressa en els enunciats polítics de caràcter governamental i escolar una voluntat, a vegades tímida però real, de crear un medi educatiu que prepari millor els joves per viure en una societat plural. Diversos estudis i informes publicats[290] sobre la qüestió de l'escola pluriètnica exposen, clarament, els problemes d'ajustament de l'organització escolar a la clientela diversificada per una part i, per l'altra, els nous reptes educatius. L'amplitud dels problemes generats a l'escola, les pressions dels representants de diverses associacions ètniques, religioses i culturals, així com una autocrítica del sistema escolar han portat els ministeris d'educació i les comissions escolars[291] a buscar solucions vàlides per corregir i modificar aquesta situació.

Però aquest allunyament entre la visió tecnocràtica del paper del grup familiar i les col·laboracions que realitzen en el centre escolar no implica que el discurs oficial no sigui valuós o que no tingui cap efecte, sinó que, al contrari, contribueix a desenvolupar, especialment en els contexts menys afavorits, una visió de la família i dels pares en termes de dèficit, no-adequació i nul interès per l'escola, fonamentada en imatges estereotipades i esbiaixades que deriven en el fracàs escolar. A partir d'aquestes imatges es construeixen les exigències que es demanen després als progenitors: el pare «ideal» hauria de recolzar i ajudar al desenvolupament dels objectius escolars, estar d'acord amb les normes socials i culturals, etc. La convicció que l'escola no té res a fer si la família no assumeix «les seves responsabilitats», sobretot en el cas dels alumnes amb fracàs escolar, procedeix d'aquestes imatges esbiaixades que tenen interioritzades la majoria del professorat.

D'altra banda, Janine Hohl (1996a) creu que no es poden oblidar les resistències que apareixen en l'administració i altres agents educatius a l'abordar la qüestió de la diversitat

[290] Mc Andrew i Gagnon (2000), entre altres.
[291] Al Quebec una comissió escolar és una entitat administrativa, legalment constituïda, de nivell mig de l'organització del sistema educatiu, on els membres —anomenats comissaris o síndics— són escollits per organitzar i regir les escoles

cultural: la que es genera entre els càrrecs de l'administració, polítics, consellers i investigadors, i la del professorat, que té una relació directa amb aquest alumnat i la seva família. Així, per una part, s'elabora un discurs entre els administradors, investigadors, consellers pedagògics i consellers polítics i, per l'altra, els docents desenvolupen una representació pròpia del seu paper. Cal afegir que alguns valors dels pares (no reconeixement de l'estatut professional docent per ser dones; percepcions diferents en el procés d'aprenentatge, etc.) xoquen amb la identitat del professorat i allí és quan, per preservar els seus esquemes, oposen una forta resistència. Encara que també és cert que no tots els educadors responen al mateix perfil, tot i que aquestes representacions siguin les més freqüents.

Per fer-nos una idea del conjunt de les barreres existents a la plena participació en els centres escolars, centrats en les minories ètniques, ens servirem de l'estudi realitzat per la Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995a) que, entrevistant personal de les escoles i progenitors de comunitats culturals, distingeix entre quatre els tipus de barreres que s'interposen: lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals (vegeu també Garreta i Llevot, 2000; Garreta, 2002).

- En primer lloc, situaríem les barreres lingüístiques que tenen a veure amb la difícil comunicació (pel coneixement insuficient o inexistent de la llengua d'ensenyança per part d'alguns progenitors; dificultat per part de les escoles a obtenir serveis d'interpretació); o bé, molt limitada (baix domini dels pares dels procediments i les necessitats de cada una de les parts, en aquests casos la comunicació es limita a la simple transmissió d'informació sobre els reglaments, les notes, l'agrupació escolar i les normes de comportament).

- Seguidament destacaríem les barreres socioeconòmiques que es refereixen a la manca de disponibilitat d'alguns pares per assistir als centres educatius a causa de les precàries condicions de vida; ja sigui pels horaris de treball; el nivell d'escolarització insuficient per poder ajudar en els deures i estudis dels fills; el baix interès o l'escassa motivació per cooperar en la vida de l'escola al no tractar-se d'una prioritat o necessitat vital.

públiques d'una municipalitat educativa. Totes les comissions escolars administren les escoles públiques que tenen sota la seva jurisdicció i estan constituïdes per un consell de comissaris (Garreta i Llevot, 2000).

- En tercer lloc, les barreres culturals fan referència a la diferència dels sistemes educatius (no és igual el sistema educatiu d'origen, que és el que coneixen els pares, que el que troben en el lloc de destí, les divergències poden abastar: valors educatius privilegiats, reglament, horaris, personal no docent que en altres països no existeix —infermer, treballador social...—, programes d'estudis, mètodes d'avaluació, formes de relacionar-se escola i família, paper de l'escola i estatut del personal docent, etc.); o bé a la diferència entre valors familiars de la societat d'acollida i els de la societat d'origen (estructura familiar —importància o no de la família extensa—, papers en l'interior de la família —per exemple, importància o no dels avis—, diferència entre valors educatius privilegiats —respecte al cos, l'autoritat i la disciplina.

- Finalment, citarem les barreres institucionals, és a dir, la dificultat d'alguns progenitors de percebre el personal de l'escola com a agents educatius competents i considerar el centre escolar un lloc accessible on tenen el dret i el deure d'intervenir; impedint que l'escola traspassi el que és estrictament escolar, mitjançant una actitud hermètica que manifesten tant algunes famílies com també alguns docents.

2.2. La participació dels progenitors a les institucions escolars: l'exemple del Quebec.

Al Quebec es presta especial atenció a la participació dels pares en la institució escolar —així, per exemple, cada vegada se'ls atorga més poder als centres educatius com mostra la reforma que s'ha portat a terme (Ministère de l'Éducation, 1996 i 1997)— igual que a l'estudi dels factors que hi intervenen.

Les relacions entre l'escola i la comunitat es consideren un factor de gran importància en l'educació de l'alumnat, també una correcta educació exigeix el coneixement del medi en què viu, així com la seva representació en la vida escolar. Aquests principis, inspiradors de nombroses intervencions governatives, tenen com una de les seves concrecions més buscades afavorir la participació dels pares en la vida escolar. Per citar un exemple, les mesures preses per les comissions escolars a Mont-real són, entre altres: l'oferta de cursos de llengua francesa per a les famílies nouvingudes a l'escola del barri, l'organització de projectes especials per

afavorir la participació, el sosteniment pedagògic dels progenitors cap als seus fills i l'harmonització dels valors de l'escola i el grup familiar. En un dels treballs de Janine Hohl (1996b) s'assenyala que, a Quebec, després de la reforma educativa dels anys seixanta, es desenvolupa progressivament un discurs a favor de la contribució de les famílies als centres escolars. Els pares, considerats una peça clau en el funcionament de la institució escolar, assoleixen poder de decisió (participen de l'estructura dels centres, en concret en els *Conseils d'orientation*) i de consulta (en els *Comités d'école*)[292]. Una hipòtesi per justificar que se'ls atorgui tant poder és que siguin considerats un contrapoder al dels professionals dels centres, ja que aquest es va anar desenvolupant en la funció pública sindicada i molt centrada en la defensa dels seus interessos particulars. Des de 1971, any en què es creen els *Comités d'école*, ràpidament es generen crítiques a aquesta actuació per la seva nul·la influència en el funcionament de l'escola, de manera que les proposicions de reforma posteriors van en la línia de reforçar aquest poder, tot i que es trobaran amb una forta resistència del professorat recolzada pels sindicats.

La participació dels pares d'origen etnocultural diferent al quebequès canadencofrancès als centres educatius presenta una gran diversitat (Mc Andrew, 1989) i aquesta està relacionada, generalment, amb l'origen social dels progenitors i la seva facilitat a comunicar el seu punt de vista al professorat, direcció, etc. Ara bé, no hem d'oblidar que unes vegades se'ls critica que no col·laboren i d'altres, en canvi, se'ls recrimina el seu excessiu entusiasme per fer-ho. Per tant, Hohl (1996b) considera molt simplista i, a la vegada, superficial englobar-los a tots i creure que no tots participen, sinó que depèn d'algunes variables. Així mateix, l'autora distingeix una sèrie d'interferències que s'estableixen entre la família i la institució escolar com, per exemple, les expectatives, les resistències i els bagatges culturals diferents.

- En primer lloc, pel seu grau d'abstracció, trobem la barrera de les expectatives que erigeixen per ambdues parts, família i professorat, en funció del que cada un espera de l'altre. En efecte, un dels frens que mitiguen la interacció entre pares i

[292] La participació dels pares en els centres educatius es realitza a través dels *Comités d'École* i els *Conseils d'Orientation* i per mitjà dels *Comités de Parents*, el *Conseil des Commissaires* i el *Comité Exécutif*, a més a més d'altres comitès en el nivell superior. El *Comité d'École* té per missió afavorir la participació dels progenitors a la vida escolar. Les seves principals funcions són: vetllar i informar sobre els objectius que persegueix la institució escolar i sobre els mitjans que té per aconseguir-ho; recollir les suggerències dels pares per a la millora; buscar els mitjans i les activitats susceptibles de ser més acollidores i emetre recomanacions per millorar el funcionament de l'escola (Després-Poirier, 1995).

educadors procedeix de la diferència, com bé ha assenyalat Janine Hohl, que existeix entre els pares reals i el model de progenitors que vol i que es construeix des de la mateixa institució escolar. Centrant-se en un col·lectiu de pares analfabets (haitians i salvadorencs) Hohl observa que aquests no coneixen les regles ni el que s'espera d'ells i, molt menys, la definició institucional de si mateixos: en el moment que han d'enfrontar-se a la qüestió educacional projecten les seves imatges preconstruïdes i el que esperen del centre escolar; però es llavors quan es fa evident la separació que s'obre entre el que realment se'ls demana i l'expectativa que tenen creada els docents i el que aquest col·lectiu entén que ha de representar[293].

- En segon lloc, la reforma educativa dels anys seixanta comporta el naixement d'un sistema democràtic que es basa en la concepció de l'alumne com a individu lliure i responsable de la seves pròpies potencialitats. Aquest professorat és, per raons conjunturals, seleccionat, principalment, entre les dones quebequeses francòfones que van tenir accés a la funció pública, ja que estaven sindicades. Tot l'anterior marca els discursos i els comportaments que adopten actualment nombrosos professors que s'enfronten a la creixent diversitat cultural de les escoles. Les professores que encara estaven ancorades en una visió del món on no es té consciència de la necessitat que s'alliberi la dona, de la dominació que s'exerceix sobre elles com a treballadores i de l'opressió dels francòfons en la seva terra (consideren que s'ha de reivindicar la identitat i la cultura pròpies) viuen com una tradició la seva posició de dones, sindicades i quebequeses francòfones, les temptatives de socialitzar-les amb una visió més oberta d'acomodament i de complementarietat. Malgrat que encara existeixen moltes resistències entre el professorat, Hohl també n'ha detectat un grup més obert al debat i a la negociació, els docents que, per diverses situacions personals (formació, viatges, matrimonis mixtos, etc.), han modificat la visió de l'alumnat minoritari i dels seus progenitors.

[293] Els seus nivells d'incomprensió del fet escolar es centren en el que és l'escola (funcionament, estructura, objectius, etc.), en les dificultats escolars que tenen els seus fills, en la incapacitat d'ajudar-los i, molt sovint, en la reducció de la comunicació amb el professorat.

- En tercer lloc, observa les noves generacions de professors que accedeixen a l'escola sense conèixer el mencionat moment històric, que han viscut la diversitat i que, possiblement, s'oposarien menys a aquesta. Malgrat això, les resistències existiran sols pel simple fet que és difícil la relació i l'acord entre interlocutors amb bagatges culturals molt heterogenis.

En síntesi, Denise Helly (1996), com d'altres, afirma que, en general, existeix la necessitat d'incrementar l'interès per la participació dels pares en la institució escolar, amb tot el que això implica, i en concret en els *Comités d'école*, que és sovint molt baixa —tot i la diversitat citada. Berthelot (1991) ja constatava també una sèrie de necessitats per avançar en aquesta direcció: creació d'un comitè de consulta de les comunitats d'immigrants, la presencia d'un mediador —mesura percebuda molt favorablement per les escoles—, representativitat en els *Conseils d'Orientation* dels pares de les comunitats ètniques, etc. En la direcció de la major participació i, en conseqüència, democratització dels centres educatius, així com de l'adaptació del currículum a la diversitat cultural avançant en el que han definit com educació intercultural (Ouellet, 1991 i 1995b; Helly, 1996) i que, actualment, forma part d'un projecte[294] educatiu més general per a l'exercici de la ciutadania (Abdallah-Pretceille, 2001).

Com s'ha apuntat, una d'aquestes experiències de mediació la trobem a Quebec, que des de fa anys es treballa en resposta a la dificultat que té l'organització escolar per a adaptar el currículum i els serveis que presta a uns usuaris cada vegada més diversos culturalment, així com per incentivar la participació dels progenitors en l'escola, i que s'ha anomenat *agents de liaison* i *agents de milieu*[295].

[294] Aquest projecte està patrocinat pel Ministeri de Relacions amb els Ciutadans i la Immigració (MRCI) (Abdallah-Pretceille, 2001).

[295] A fi d'alleugerar el text, utilitzarem al curs del capítol l'expressió «*agent*» per designar les persones que intervenen en aquest estudi, ja sigui *liaison* o *milieu*. Aquesta posició ens sembla més justificada pel significat de les paraules, ja que, es tracta d'una persona que fa el lligam de la institució escolar amb la comunitat o la família minoritària. En canvi, altres expressions utilitzades sols subratllen o posen en evidència certs aspectes parcials d'aquest objectiu, tot i que quan sigui necessari distingirem els *agents de liaison* dels *de milieu*.

2.3. L'experiència dels *agents de liaison* i *de milieu*.

Davant la necessitat d'establir una comunicació fluida entre el centre i les minories (col·lectius i pares) al Quebec apareix l'agent de relació o de mediació, creat inicialment per la comissió d'escoles protestants per resoldre els problemes de racisme a l'escola (concretament, de grups d'alumnes antillans i africans) als inicis de la dècada dels setanta. Aquesta figura és creada per millorar la situació dels alumnes de minories culturals, establir contactes entre l'escola i els pares que afavoreixin la participació d'aquests darrers en les diverses activitats i sensibilitzar els agents escolars en la diversitat cultural. Posteriorment, la comissió catòlica també utilitza aquesta figura. Això sí, no en totes les institucions aquest *agent* realitza el mateix paper: pot estar associat a una minoria específica i atendre les diferents escoles d'una comissió; estar adscrit a una escola i ocupar-se de totes les minories promovent les relacions entre els agents; exercir de professor del Programa d'Ensenyança de Llengües d'Origen (PELO) i actuar com a agent de comunicació amb els pares que pertanyen a la mateixa minoria, entre altres (Garreta i Llevot, 1999). Les intervencions realitzades són considerades molt eficaces, tot i que no tots els models anteriors estan del tot definits, a més (Helly, 1996) els dos primers són imprecisos i generen dependència dels actors escolars i dels pares vers el mediador. La generalització dels serveis dels *agents*, demanada pel medi escolar i pels grups ètnics, és objecte d'anàlisi en l'informe *Latif* (Latif, 1988). Tot reconeixent que aquesta fórmula respon adequadament a certes necessitats locals, aquesta anàlisi no recomana la seva extrapolació, que depèn d'un finançament ministerial, ni la seva permanència, que qualifica d'inadequada en el context d'una evolució ràpida de la clientela escolar. En aquest domini, com en altres que fan referència a les relacions interculturals a l'escola i la participació de pares de minories ètniques, l'informe *Latif* suggereix que el Ministeri d'Educació de Quebec mantingui el seu recolzament financer a les iniciatives locals, sense participar d'aquesta generalització.

Anys més tard, els gestors entrevistats en l'estudi de Mc Andrew i Hardy (1992) expliquen l'origen d'aquesta figura recordant dos incidents: un, les confrontacions entre diferents grups ètnics en una escola secundària del nord-est de Mont-real en 1983; l'altre, la necessitat, reiterada des de diferents grups, d'aproximar-se a les diverses comunitats culturals, en particular a la primària. La discussió entre els gestors va comportar un programa pilot que implicava els professors del PELO que van ser els pioners a

implementar aquesta mesura. Les direccions de les escoles, per la seva part, rebien cada cop un nombre més elevat d'infants al·lòfons en les seves classes i demanaven una ajuda suplementària per respondre a les necessitats específiques d'adaptació escolar d'aquesta nova clientela. La dificultat d'establir una comunicació, verbal i escrita, va ser el primer problema a resoldre, doncs, era evident que l'equip de l'escola, amb els seus propis mitjans, no podia comunicar-se fàcilment amb els pares de llengua cambotjana, criolla, portuguesa, etc. (i d'altres menys conegudes). Els docents comprenien que s'havia de fer quelcom davant un problema de comunicació per impedia fer bé la tasca encomanada, tant amb els alumnes com amb els pares: amb els alumnes, tot i que anaven a la classe d'acollida, no sempre era suficient ja que passaven a l'aula ordinària sense conèixer adequadament la llengua i les seves interpretacions —la seva adaptació al medi escolar no era un cosa adquirida tant ràpidament com es necessitava— ; pel que fa als pares no van sol·licitar formalment aquest servei, sinó que, per contra, demanaven ajuda contínua als serveis dels docents del PELO, que els ajudaven voluntàriament, fet que va provocar l'acceleració de la implantació de la mesura. En síntesi, ha estat un servei sol·licitat des de la base i recomanat pels equips directius dels centres escolars.

Fent un breu repàs de la valoració d'aquesta figura des del seu inici, l'informe *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Latif, 1988) descrivia l'estat dels serveis educatius dirigits, específicament, a la clientela multiètnica de les escoles de Quebec i, a la vegada, proposava canvis en funció de les seves necessitats. Així mateix, presentava una anàlisi global de les relacions entre els pares de les minories ètniques i l'escola pluriètnica, destacant el resultat positiu obtingut per certes escoles que disposaven dels serveis dels *agents*. L'informe resumia, detalladament, tant el paper i els encàrrecs confiats a aquests professionals com les ambigüitats lligades a aquesta funció, encara de molt recent creació —l'any 1988.

> "Ces derniers (les agents de liaison), en assurant la communication entre les parents et l'école, en intervenant pour régler des problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire répondent à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école. Cette initiative permet une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle multiethnique. Le rôle de l'agent de liaison n'est pas encore bien défini. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas

> accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie de l'école (...). Il demeure que c'est au niveau de la relation parents-école et des communautés-écoles que le rôle d'agent de liaison prend tout son sens. Mais cette initiative locale n'existe pas dans toutes les écoles multiehniques, et que le nombre d'agents de liaison est nettement insuffisant pour répondre aux besoins" (Ministère de l'Éducation, 1988b: 133).

Aquest breu extracte de l'informe ja mostra que existeixen nombroses ambigüitats lligades al seu paper i, paradoxalment, múltiples exigències que, en canvi, cauen sobre aquest. Tal com hem dit, la figura de l'*agent* va ser creada amb la intenció de respondre a les necessitats de comunicació entre escola i pares, així com amb tota la comunitat educativa, fet que comporta que l'*agent* hagi de respondre a moltes exigències d'una gran heterogeneïtat de clients (pares, educadors, administradors, representants ètnics i, també, alumnes). Tal com afirma, Laperrière (1983), l'*agent* ha d'intervenir en situacions molt diferents, les quals exigeixen metodologies variades (des de resoldre problemes entorn dels infants i pares, ser consultat per la comissió escolar, afavorir l'aproximació dels pares de minories ètniques amb l'escola, servir d'intèrpret per la comunicació entre els educadors i els pares). D'altres documents més recents (Mc Andrew, 1993a) relaten el treball d'aquest professional afirmant que pren part dels diversos projectes psicopedagògics realitzats sobre el medi escolar.

2.3.1. L'experiència de l'*agent* quebequès en el marc d'altres actuacions semblants del Canadà.

L'amplitud dels problemes presentats per l'escola, les pressions dels grups que representen diverses associacions ètniques, religioses i culturals, així com una autocrítica del sistema escolar han portat el Ministeri d'Educació i les comissions escolars a buscar solucions vàlides per corregir aquesta situació al Quebec. També, d'altres consells o comissions escolars canadenques[296] han fet anàlisi dels seus programes escolars, fent un diagnòstic semblant, que condueix a la creació de serveis de relació entre l'escola i la comunitat i els serveis d'educatius.

[296] Per exemple, a *Toronto Board of Education* l'any 1975 van formar un grup de treball sobre les qüestions multiculturals que va arribar a la conclusió que la millora de les relacions entre l'escola i la comunitat és essencial si es vol servir correctament a l'alumnat (Beauchesne, 1987).

Els *agents* (que són anomenats de diferent manera segons la ciutat on intervenen: *agents de liaison* o *agents de milieu* a Mont-real; *School Community Relation Officer or Worker* o *Multicultural Consultant* a Toronto i *Multicultural School Worker* o *Multicultural Home-School Worker* a Vancouver) configuren una nova generació d'interventors escolars, amb feina imprecisa, ja que han de respondre a necessitats mal definides però urgents que presenta el sistema escolar. Reben diferents noms, però al marge de la particularitat dels apel·latius, constitueixen una nova figura professional per donar resposta a una sèrie de necessitats del sistema educatiu.

Si ens endinsem en un dels pocs estudis a Canadà sobre aquests *agents*, realitzat per André Beauchesne (1987), es compara la situació dels *agents* de mediació existents a les ciutats canadenques de Toronto, Vancouver i Mont-real. Observem que aquesta figura es crea a les tres ciutats amb la intenció de millorar les relacions existents entre escola i progenitors, igual que també pretén garantir la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes i democratitzar els centres educatius. Al mateix temps, l'autor de l'estudi reconeix que aquest projecte és la resposta a la dificultat que té l'organització escolar per adaptar el seu currículum i els seus serveis a les necessitats d'uns usuaris cada vegada més diversos, particularment en contextos econòmicament desfavorits. Als evidents problemes de comunicació lingüística amb l'alumnat i les famílies minoritàries, s'han d'afegir les dificultats de gestionar aquesta diversitat en el conjunt d'activitats escolars.

Les funcions que els *agents* realitzaven a les institucions escolars eren, entre altres: traduir les comunicacions verbals o escrites dels diferents agents de la comunitat educativa; donar a conèixer les característiques, exigències, expectatives i necessitats dels alumnes, pares i de l'organització escolar entre els implicats; afavorir la comunicació bidireccional; coordinar i actualitzar els projectes o programes que poden generar una millor relació i enteniment; aconsellar sobre la forma d'integrar la perspectiva intercultural en el currículum; coordinar i actualitzar els projectes susceptibles d'incentivar la participació dels pares a l'escola i ajudar els alumnes de minories ètniques a integrar-se, harmoniosament, en els centres escolars.

Els resultats de l'estudi d'André Beauchesne indiquen que la naturalesa i la urgència de les necessitats per les quals es van crear aquestes figures professionals impliquen canvis en

profunditat en el context escolar: adaptació del currículum escolar a les necessitats dels usuaris per mitjà de la creació de vies de comunicació entre escola i comunitat, particularment entre pares i escola. En les tres ciutats citades es constata l'interès per la lluita a favor de la igualtat d'oportunitats educatives i s'afirma que s'ha d'adaptar el currículum escolar a les característiques socioculturals de l'alumnat, fet que resoldria, per exemple, els problemes de comunicació lingüística o cultural igual que podria afavorir la millora en els resultats acadèmics. Però malgrat les coincidències, les ciutats diferencien les funcions d'aquests professionals per mitjà de les demandes i intervencions que s'han de realitzar. Tot i que el nucli és la millora de la relació entre escola i els pares, s'observa una gran quantitat de necessitats de l'organització escolar, el desenvolupament de materials o de projectes pedagògics i la resolució de conflictes interètnics (aquests darrers són, essencialment, la seva principal tasca) als quals es vol donar solució. S'ha de destacar també que les funcions que s'acaben realitzant estaven molt subordinades a les necessitats i exigències de les escoles, com ara: la traducció de missatges, la promoció de la participació en activitats extraescolars, etc., intervencions que limiten la seva participació i la converteixen en merament instrumental, per resoldre tan sols els problemes de funcionament. En un context així, queda com a perifèrica la resolució del veritable problema: abordar la qüestió del paper dels progenitors en el treball d'adaptació del currículum escolar a les necessitats de la diversitat existent.

> "(...) on demande aux agents de liaison de répondre aux besoins les plus immédiats et les plus évidents de l'organisation scolaire: briser la barrière linguistique ente école et les parents, trouver une solution aux tensions et aux clivages dans les relations interethniques, entre les élèves d'abord ensuite entre les élèves et les intervenants, et organiser des fêtes multiculturelles. Selon un grand nombre de commentaires concernant les tâches et les conditions de travail, les agents de liaison, en plus d'accomplir une trop grande variété de tâches, font ce que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire" (Beauchesne, 1987: 214).

André Beauchesne afirma que, si es desitja que s'aconsegueixin els principals objectius pels quals van ser creades aquestes figures professionals, el proper pas hauria de ser millorar la relació entre els diferents agents implicats, afinar l'adaptació del currículum i oferir més oportunitats d'èxit escolar a tot l'alumnat. Així, podia catalitzar una relació intensa entre els diferents agents implicats en el procés educatiu (personal de l'escola, alumnes, pares, representants comunitaris, etc.) per afavorir l'adaptació del currículum escolar a la diversitat existent. L'adaptació del currículum escolar a la clientela pluriètnica comporta un millor

coneixement de les característiques, les necessitats i les expectatives dels alumnes de les minories ètniques, dels seus pares i del seu medi comunitari; però també la integració d'aquest coneixement al conjunt de les activitats educatives. Aquesta concepció de la participació dels pares a la vida escolar que s'inscriu en un recurs de democratització de l'educació respon també a una necessitat important de l'organització escolar d'adaptar-se a una clientela pluriètnica en creixement ràpid[297].

Malgrat la implicació dels pares a la vida escolar això no constitueix un fet significatiu per a tothom ni la resposta a tots els problemes, tot i que moltes comissions escolars de Canadà ho creien. L'organització escolar, que es caracteritza per una gran especialització de les funcions educatives, necessita un ventall ampli d'especialistes a fi de respondre a les necessitats comunes així com l'ensenyança, l'administració, el desenvolupament pedagògic o a les necessitats especials com la inadaptació d'alguns col·lectius, la implantació de nous programes o règims pedagògics. El desenvolupament dels serveis de relació entre l'escola i la comunitat o els pares així com el recurs als *agents* s'inscriu en aquesta tradició que l'escola ha de respondre a noves necessitats. Sense prejutjar la pertinència d'aquesta resposta de l'escola, hem de reconèixer la creació d'aquests nous especialistes, que presenten les característiques i les condicions de treball molt ambigües i imprecises per un observador exterior, però que, alhora, per als beneficiaris de la seva acció aporten una nova obertura al paper educatiu de l'escola.

En el marc d'aquesta problemàtica, té interès aprofundir en les característiques i l'acció d'aquesta última generació d'actors escolars que són interpretats per diferents comissions escolars de Canadà. De forma més específica, Beauchesne (1987) pretén analitzar el rol i l'impacte dels *agents* dels esmentats tres grans centres urbans i cosmopolites, així com descriure les seves característiques professionals i les seves condicions de treball.

[297] Per exemple, a la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real (CÉCM) i a la Comissió Escolar Sainte-Croix, un de cada tres alumnes pertany a una minoria ètnica i s'esperava (segons el president de la CÉCM) que s'incrementés, concretament entorn d'un 50%. En canvi, a Toronto i Vancouver els alumnes de minories ètniques constitueixen la meitat de la clientela escolar (Beauchesne, 1987).

a) El context de l'*agent* a Mont-real.

Segons l'informe del *Ministère d'Éducation* (1983) i l'estudi de Laperrière (1983), el contracte dels *agents de liaison* a Mont-real estava, sobretot, lligat a les necessitats escolars relacionades amb la dimensió cultural, ètnica i lingüística. La major part dels *agents* eren seleccionats pel mateix personal de les escoles (generalment, l'equip directiu) i no pel de les comissions escolars; la qual cosa constitueix una diferència amb els serveis dels *agents* d'altres ciutats, com més endavant veurem. L'objectiu general del programa de la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real (Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1986 i 1987), anomenat «*Opération Renouveau*», era el d'afavorir els resultats en matemàtiques i en francès per part dels alumnes de medis desafavorits, així com proporcionar la igualtat d'oportunitats al conjunt de l'alumnat. El bagatge familiar i cultural d'aquests infants també ha d'estar present en les activitats pedagògiques.

Fins llavors, el paper que juguen els *agents* era assumit[298] per altres tipus de figures, com ara els següents: el Servei d'Interpretació per als Refugiats Indoxinesos (SIARI), que intervenia en la Comissió Escolar *Sainte-Croix* des de feia algun temps; un altre exemple seria el de la Comissió Escolar *Jerôme-LeRoyer*, on van contractar un animador escolar, alliberant parcialment un educador d'un centre de secundària, per fer aquest paper de lligam amb la comunitat; els professors del Programa d'Ensenyança de Llengües d'Origen (PELO) podien assumir la funció a causa dels seus contactes i de la seva pertinença a grups ètnics minoritaris; certes associacions ètniques havien contractat un educador, amb l'ajuda del secretari d'Estat o d'altres organismes oficials que tinguessin la funció de fer conèixer les característiques, les necessitats i les expectatives de la seva comunitat a l'escola i també de resoldre certs problemes de l'alumnat del col·lectiu minoritari, i, per últim, els serveis públics també tenien aquesta possibilitat, gràcies a les subvencions dels organismes ètnics, de contractar persones d'aquests organismes, etc.

En síntesi, els diversos esforços i la varietat de fórmules utilitzades en les comissions escolars, serveis públics i associacions ètniques de Mont-real demostren, clarament, la necessitat de

[298] Tant a la comissió d'escoles catòliques com en altres comissions escolars de Mont-real.

crear aquest lligam entre els pares de minories ètniques i la institució escolar, així com que s'ha fet de diferents formes.

b) El context de l'*agent* a Toronto.

A Toronto, la tradició dels serveis de relació entre la comunitat i l'escola és més antiga que a Mont-real. Aquests serveis han estat molt recolzats per diferents consells escolars amb finalitat semblant a l'anterior ciutat: procurar proporcionar a la seva clientela pluriètnica, com a la resta dels seus alumnes, la igualtat d'oportunitats en educació (fet que permet a cada individu desenvolupar al màxim el seu potencial), finalitat que ratifica la directiva del Ministeri d'Educació a Ontàrio l'any 1985 (Beauchesne, 1987). La participació dels pares i la integració de la diversitat cultural al currículum escolar constitueix, segons el mateix document, un mitjà privilegiat per atendre aquest tema, el qual sembla compartit per tots els consells escolars que es beneficien del servei de mediadors.

Així, segons l'autor estudia els lligams entre l'escola i la comunitat, la promoció de les relacions interètniques entorn de la clientela i el desenvolupament dels recursos pedagògics són identificats com a indispensables. Aquest document explicita, igualment, la seva orientació filosòfica: la necessitat d'integrar-se a la cultura canadenca anglesa tot mantenint un lligam amb la seva cultura d'origen, així com la importància d'afavorir la implicació dels seus pares en l'educació.

c) El context de l'*agent* a Vancouver.

Els *agents* del consell escolar de Vancouver formaven part d'un programa de relació escola-comunitat existent des de 1978[299]. Beauchesne analitza globalment les descripcions i els encàrrecs dels *agents* que posa en evidència la diversitat de necessitats dels progenitors, de la clientela escolar i dels personal d'escoles pluriètniques. També s'hi troba una descripció de les tasques i dels encàrrecs, així com de les característiques i de les habilitats professionals necessàries per complir el seu treball. La relació entre l'escola i els pares, de diverses

[299] Encara que no s'hagi trobat un document que ens transmeti amb exactitud les finalitats d'aquest servei (Beauchesne, 1987).

comunitats culturals, és un dels elements de preocupació. Però en els anys següents, a causa d'una disminució del percentatge de la clientela escolar a les institucions educatives, es retallen els pressupostos i la reducció afecta, especialment, la continuació d'aquesta mesura.

En síntesi, a partir dels tres contextos citats, Beauchesne (1987) creu que en les organitzacions escolars de les tres ciutats de l'estudi (Mont-real, Toronto i Vancouver) s'afirma la voluntat d'afavorir la igualtat educativa pels alumnes[300] en risc d'exclusió social i cultural.

Les relacions entre escola i els pares o la comunitat ocupen el nucli dels objectius d'intervenció dels *agents*, tot i que podem constatar la gran diversitat de necessitats que presenta l'organització escolar, com ara: la preparació d'esdeveniments culturals, el desenvolupament de materials o de projectes pedagògics i la resolució de conflictes interètnics, entre altres. Tanmateix l'acció d'aquests professionals en el referent a les relacions escola/comunitat sembla, prioritàriament, subordinada a les necessitats i a la transmissió de les informacions respecte a l'escola, la traducció de missatges i la promoció de la seva participació a les activitats periescolars o a les sessions d'informació, que necessiten una participació purament instrumental de la seva part, en lloc de respondre a les necessitats de l'escola sobre l'organització escolar per resoldre problemes de funcionament. En aquest context, es queda sempre a la perifèria del veritable problema de les relacions escola/comunitat rebutjant abordar la qüestió del paper dels progenitors en el treball d'adaptació del currículum escolar a les característiques de la clientela pluriètnica.

La tipologia que estableix l'autor amb relació als *agents* que intervenen en les institucions escolars determina quatre tipus de modalitats a tenir en compte: l'intermediari neutre entre escola i progenitors; el representant de l'escola davant els pares; el representant del grup familiar davant la institució escolar i l'intermediari entre escola i comunitat; tipologies a les quals Beauchesne afegeix una altra modalitat que anomena «*intervenant*».

[300] Aquesta clientela és, sovint, la que prové de les minories ètniques de medis econòmics desafavorits, fet que implica que s'hauria d'adaptar el currículum a les característiques socioculturals des del principi, per exemple, per resoldre els problemes de comunicació lingüística o d'adaptació cultural i, d'aquesta manera, millorar el seu rendiment escolar en les disciplines de base.

> "Ce mode désigne toute intervention dans l'organisation scolaire, prise comme institution, dans la communauté et auprès d'une catégorie spécifique de clientèle, comme les élèves, certaines catégories du personnel scolaire et les parents, quelle que soit leur appartenance ethnique. Les différentes étiquettes utilisées dans la suite du rapport seront: intervenant dans l'ensemble de l'école, intervenant auprès de la clientèle, intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire, intervenant auprès des parents, intervenant auprès de la communauté » (Beauchesne, 1987: 118).

La diferència entre els conceptes intermediari o representant i interventor resideix sobretot en l'objecte d'intervenció. En efecte, mentre que el primer incideix en la relació entre escola i comunitat o pares; el segon fa referència a l'acció a l'interior d'una organització o un grup comunitari i una clientela sense buscar promoure directament aquesta relació.

L'anàlisi de la concepció del paper dels *agents*, de les seves funcions, de les seves tasques i intervencions, que emergeixen a partir dels resultats exposats per Beauchesne (1987) ens porta a fer dues constatacions:

1) El paper dels *agents* es defineix a partir de les mateixes intervencions que realitzen en l'organització escolar. D'entre les activitats més representatives destacarem: la transmissió d'informacions als professionals escolars sobre les característiques socioculturals de les minories ètniques, la preparació d'activitats paraescolars o de projectes pedagògics, la transmissió d'informacions als pares sobre el currículum escolar i la resolució de problemes d'integració dels pares o dels alumnes. Així, els *agents* que intervenen, alternativament i separadament, amb cadascun dels *partenaires* de l'escola no pretenen establir un pont entre els dos, crear una relació significativa que integri les seves preocupacions, necessitats i expectatives, sinó que els *agents* informin cadascun dels *partenaires* sobre les característiques de l'altre, intentin convèncer-los de la importància d'entendre's millor i de tenir en compte aquestes informacions en les seves interaccions. Establir el lligam entre l'escola i els pares o la comunitat que ells poden, indirectament, afavorir per les seves accions s'efectua, realment, d'una forma molt limitada. En conclusió, encara que la implicació dels pares a l'escola sigui superficial, l'organització escolar sembla resistir-se a una participació que comparteixi poders.

2) El paper d'intermediari dels *agents* és qüestionat, en certs nivells, així com les funcions, les tasques i les intervencions; les accions resolen els aspectes importants però, també, els instrumentals (i, moltes vegades, massa superficials) de la relació escola amb la comunitat com: la transmissió d'informacions sobre l'escola, la traducció lingüística i la incitació a participar en les activitats escolars. Se'n desprèn el sentiment d'intervenir en un clima d'urgència permanent i, per tant, de no poder treballar en profunditat. La utilització d'aquest servei s'efectua sovint superficialment i contribueix de forma limitada a la seva primera finalitat, ser una millor adaptació dels currículum escolar a les característiques socioculturals i a les necessitats de la clientela pluriètnica. Un altre dels papers primordials que tenen és la promoció de la participació dels pares en la vida escolar, que, igualment, està molt limitada per una concepció massa unidireccional i tancada d'aquests processos tant per part dels actors escolars com dels mateixos *agents*[301].

En línies generals, els *agents* ocupen una posició ambivalent: d'una banda, reben un encàrrec global de suscitar canvis d'actituds i de pràctiques tant pels professionals escolars com dels pares respecte a les seves relacions; però, d'altra banda, les seves condicions de treball i de feina sovint són precàries en diverses comissions escolars, sobretot a Mont-real, fet que restreny molt les seves possibilitats d'acció, quedant-se a les ordres dels professionals escolars que decideixen a l'acabament del curs escolar si el seu contracte serà renovat o no. En aquest context, els *agents* no poden realment realitzar els canvis, ja que no serien contractats (o sols ho farien per fer tasques puntuals), per això han de satisfer l'organització escolar per després poder renovar el seu contracte a expenses de la implicació de les famílies.

Respecte a les principals qüestions que es debaten en subratllarem quatre:

1. En primer lloc, els resultats de la recerca il·lustren, clarament, el desig dels que volen associar els *agents* als canvis en el currículum escolar i al lligam bidireccional entre centres escolars i comunitats culturals, però la diversitat d'interpretacions en les modalitats de creació del llaç escola-comunitat planteja nombroses ambigüitats

[301] Els *agents* entrevistats a les tres ciutats subratllen, sobretot, la participació dels pares a la vida escolar com una implicació a les activitats escolars, intercanvis d'informacions, etc. de forma simplista i passiva (Beauchesne, 1987).

il·lustratives de la dificultat del medi escolar de proposar una definició clara de la implicació dels pares a l'escola i de l'explotació del lligam escola/pares o comunitat, quant al paper dels *agents* i els canvis a implantar en l'organització escolar[302]. Entre les necessitats més immediates (i més evidents) que ha de solucionar l'*agent* en l'organització escolar, destacarem: trencar la barrera lingüística entre escola i pares; trobar una solució a les tensions i als problemes de les relacions interètniques, entre els alumnes, entre aquests i els professionals; i organitzar festes multiculturals; entre altres. A part de la gran dispersió de tasques tampoc tenen massa temps per portar-les a terme (comporta una operació molt oberta i àmplia per la qual no estan sempre suficientment preparats).

L'estudi de l'autor demostra que, malgrat la imatge de «persona que serveix per a tot», els mediadors haurien de professionalitzar-se lentament, la qual cosa s'aconseguiria potenciar una sèrie de canvis, com ara:

a) A curt termini: millorar, sensiblement, el clima general de les escoles pluriètniques; aproximar els pares de minories ètniques cap a les activitats de l'escola; generar una major confiança entre aquests progenitors; facilitar la comprensió apropiada de la problemàtica de la integració dels alumnes de minories ètniques i de les seves característiques socioculturals pels professionals escolars. En efecte, els *agents* provarien de satisfer les necessitats (oblidades) que corresponen a les institucions escolars. Tot i que siguin canvis moderats, ja que no modifiquen tot l'ordre establert, sí que produirien efectes a llarg termini millorant la situació per assolir en un futur una educació adaptada a les necessitats;

b) A mig termini: la millora de la participació de les famílies a l'escola, és a dir, canviant les relacions de poder, implicant als pares per a la redefinició de projecte educatiu de l'escola. Per aquesta mesura sí que la relació entre l'escola i la comunitat sembla haver millorat, així com certes actituds dels professionals de

[302] La imatge dels *agents* comporta confusió o ambigüitat, situació que es fa més evident a Mont-real, on el servei està descentralitzat en les institucions escolars.

l'educació, per comunicar-se més amb les famílies, malgrat la barrera lingüística i cultural que els separa;

c) En darrer terme, es desitja que els canvis siguin estables a llarg termini. Per això, la propera etapa consistirà a establir un lligam, el més significatiu possible, entre els diferents *partenaires* de l'escola, la qual redundarà en una veritable adaptació del currículum escolar a les necessitats de la clientela diversificada i oferirà millors oportunitats d'èxit a tots els infants, independentment, del seu origen social o cultural. Però aquest lligam, encara, no és un veritable desig per la institució escolar, per això una de les tasques actuals dels *agents* consisteix a suscitar entre els educadors i els pares l'interès i el reconeixement de la seva interdependència quant a l'educació dels alumnes i els seus fills, respectivament. Mentrestant, els canvis engendrats pel medi d'intervenció pels *agents* estaran sempre subordinats a l'actitud dels diferents actors de l'escola respecte a la innovació escolar i la participació dels progenitors[303].

2. En segon lloc, en una situació econòmica difícil durant la qual es retallen els recursos, un nou servei comporta, necessàriament, incisions en altres sectors de l'organització, per això cal respondre a tres qüestions claus:

a) La primera qüestió té a veure amb les demandes per les quals es va crear aquest servei. A partir de diferents documents escrits en les comissions escolars (Beauchesne, 1987) es palesen les ambigüitats que persisteixen en aquest servei; doncs s'observa diferència d'orientació en l'acció d'aquests professionals: entre la concepció del seu paper, els seus objectius anuals, les seves tasques diàries i les seves intervencions concretes. Malgrat aquestes ambigüitats, hi ha un cert consens quant la importància de crear un lligam entre escola i pares o comunitat. Això sí, la diversitat d'interpretacions donades (modificació del currículum escolar tenint en compte les característiques de la seva clientela, intercanvi d'informacions entre l'escola i la comunitat, explotació dels recursos comunitaris a l'escola, etc.) suposa importants passos en l'adaptació del currículum escolar a les característiques de la

[303] Per exemple l'experiència de Toronto és molt eloqüent sobre aquest tema (Beauchesne, 1987).

clientela i de les comunitats culturals. Actualment, cal afegir que s'ha obert un debat sobre el manteniment o la desaparició d'aquests serveis.

b) La capacitat de l'organització per satisfer amb els seus recursos les necessitats per les quals el servei *d'agents* existeix o s'ha de crear no pot fer-se sense una comparació entre les ordres, tasques i funcions dels agents en les tres ciutats i les del personal del medi escolar. Aquesta comparació ha portat l'autor a considerar dues afirmacions: per una banda, els *agents* responen a les necessitats de satisfer el lligam amb les minories ètniques gràcies a les característiques personals o professionals, sobretot pel seu origen ètnic i el seu coneixement de diferents llengües, que es concreta des de la traducció lingüística a la interpretació cultural completa. Per l'altra, els *agents* compleixen igualment nombroses tasques que, generalment, ja estan encarregades a d'altres professionals escolars, però se'ls proposa afegint-hi una dimensió intercultural, com ara: tasques de consellers pedagògics (avaluació i identificació dels recursos pedagògics, implementació de programes, perfeccionament dels mestres), ajut pedagògic individual (anàlisi de dossiers d'estudiants, diagnòstic de causes i perills de fracàs escolar), coordinació d'activitats paraescolars (festes, diaris), docència (preparar el material pedagògic), treball social (anàlisi de necessitats de la comunitat, resolució de problemes amb certes famílies). En resum, els *agents* també obren portes en els camps de competència d'altres professionals escolars. Però la integració de la dimensió intercultural a la resta del currículum escolar s'haurà de confiar als experts en aquest domini i efectuar-se, gradualment, per al conjunt del personal de l'escola per una part, és il·lusori pensar que els *agents* podran ells sols realitzar un projecte de tal envergadura —tot i que la seva contribució és important i necessària— i per d'altra banda, no és del tot desitjable, ja que la integració de la dimensió intercultural al currículum escolar ha de ser una tasca de tots els actors. Per Beauchesne cal restringir les tasques dels *agents* perquè acaben fent les d'altres professionals, i cal reconèixer la seva experiència en el domini de les relacions escola/comunitat. Una redefinició de les funcions dels *agents de liaison* no exclou la possibilitat de consulta en el pla intercultural per ajudar els especialistes i els professionals del medi escolar.

c) Pel que fa a la demanda sobre l'eficiència del servei, els resultats de Beauchesne mostren diferents àmbits d'intervenció a l'avaluar la documentació escrita proporcionada per les comissions escolars, les quals demostren clarament la gran importància del seu treball i l'impacte positiu que exerceix sobre el medi escolar.

3. Com a tercer punt, sobre la qüestió de la centralització o descentralització dels *agents*, veiem que alguns treballen en els serveis centralitzats de les comissions escolars, com Toronto o Vancouver i, d'altres, als descentralitzats de les escoles, com Mont-real. Establir la millor fórmula de les dues (centralitzat o descentralitzat) sembla difícil de distingir, ja que les necessitats i els recursos financers poden variar sensiblement d'un lloc a l'altre. Sense pretendre conèixer les temptatives i profunditzar en la qüestió, ja que no és l'objecte del nostre estudi, aquestes dades ens permetran identificar avantatges i inconvenients de cadascuna de les fórmules. En primer lloc, la fórmula centralitzada adoptada en les comissions escolars de Toronto i Vancouver, sembla per una banda, afavorir una definició dels papers, funcions i tasques dels *agents* centrada en les necessitats de la comunitat o dels pares i, per l'altra, establir un lligam entre l'escola i els grups culturals minoritaris. Tot i que no s'han analitzat les dades per comissions escolars, els resultats il·lustren que, per exemple, a Vancouver les dimensions de traducció i d'interpretació lingüística predominen; mentre que a Toronto la dimensió escola/comunitat ocupa un lloc privilegiat. El fet que els serveis estiguin relacionats amb les comissions escolars sembla afavorir la concentració entorn dels objectius comuns i proporcionar una orientació més clara a aquest servei. Una segona anàlisi més exhaustiva permet constatar que els *agents* de Toronto i de Vancouver intervenen més —comparant-ho amb Mont-real— vers les minories ètniques. La contractació dels *agents* apareix quasi exclusivament relacionat amb les minories culturals i juga un paper compensatori respecte a l'homogeneïtat del personal escolar. Concretament, a Vancouver sembla orientar-se la seva intervenció cap a les relacions escola/comunitat ja que la majoria d'aquestes intervencions resta sovint delimitada a les dimensions lingüística o cultural, sense modificar realment la relació entre els *partenaires*. La centralització dels serveis condiciona, en part, el fet que els *agents* hagin d'intervenir simultàniament en diferents escoles i, en conseqüència, centrar les seves intervencions sobre un nombre de dimensions més estret i menys directament lligat a l'organització

escolar mateixa, com a Mont-real. La centralització dels serveis comporta igualment una major explotació de les característiques ètniques i culturals dels *agents* incitant-los a treballar entorn d'un grup ètnic assenyalat. També segons la centralització dels serveis sembla revertir positivament en certes condicions[304] de treball. Respecte a aquestes dues ciutats es troben molts desavantatges seriosos de la centralització del seu servei: en primer lloc, molts *agents* desisteixen de l'obligació d'haver d'intervenir en un nombre d'escoles massa gran, situació que afavoreix un treball superficial, puntual i a curt termini. Subratllen que es troben, constantment, en situació d'urgència perquè ells consagren una gran proporció del seu temps a arreglar els problemes que tenen els alumnes o els seus pares i, a més a més, els professors desconeixen i interpreten malament el seu paper i les seves funcions. Però també, un sistema completament descentralitzat com el de Mont-real posseeix també els seus avantatges i els seus límits; com a avantatges compten amb la possibilitat de conèixer millor les necessitats específiques d'un medi en matèria de relacions escola/comunitat i d'intervenir en conseqüència; també és possible implicar, directament, els professionals en la definició del seu paper, funcions i tasques, així com també integrar-los en el projecte educatiu de l'escola, quant a les condicions de treball són igualment més avantatjoses[305]. Però també comporta alguns desavantatges, com per exemple la gran dependència dels *agents* de la seva escola i la precarietat laboral que obliguen a respondre a les necessitats dels docents, les quals es centren en gran part en l'organització escolar i no sobre les relacions escola-comunitat. Els *agent*s han de satisfer l'equip directiu si volen conservar la seva feina perquè ells seran els encarregats de recomanar la renovació del contracte, per això han de reafirmar la seva credibilitat constantment i respondre a les exigències, sovint desmesurades, de cert professorat. Tant si l'*agent* desitja millorar la participació dels pares a l'escola o integrar la dimensió intercultural al currículum escolar, s'haurà de conformar a rebre les orientacions i directrius de la direcció i de la resta del professorat. L'anàlisi de Beauchesne (1987) suggereix que la situació ideal es troba, probablement, en una modalitat intermèdia entre la centralització que es preconitza des de les comissions escolars de Toronto i de Vancouver i la descentralització de Mont-real, perquè aquests dos tipus d'organització semblen sacrificar aspectes importants de les

[304] Com ara la seguretat de treball, el reconeixement d'un cert estatus professional i el salari adient.
[305] Com és l'existència d'un sou més elevat i d'un horari igual que els professionals escolars i, consegüentment, menys exigent que el d'altres companys d'altres ciutats que han de treballar més hores.

relacions escola i comunitat —per exemple, la coordinació d'un cert nombre d'activitats. Segons l'autor de l'estudi, la definició i la supervisió de les orientacions generals dels serveis de relació i comunitat, l'afectació de recursos humans i materials, la contractació dels *agents*, l'establiment de les seves condicions de treball i el perfeccionament dels professionals, podran ser efectuades per una unitat administrativa i educativa de la comissió escolar, llavors, més concretament la descripció de les funcions i de les tasques, la intervenció a les escoles, la supervisió i l'avaluació del treball de l'*agent* haurà de ser efectuat a partir d'unitats específiques situades en les regions administratives.

4. Finalment, en darrer lloc, cal referir-se a la possibilitat que l'*agent* sigui un servei temporal o permanent. En alguns consells escolars de Toronto i de Vancouver, el servei de les relacions entre escola i comunitat és consensuat des d'una base estable, en canvi, en altres això depèn directament de subvencions o de contractes puntuals renovats anualment. El règim temporal d'aquests serveis i l'estatus a temps parcial d'una bona proporció dels *agents* afavoreix a curt termini una gran productivitat, —ja que com hem dit anteriorment, han de demostrar que representen un servei important i essencial—, al preu d'unes condicions de treball francament deplorables: les llargues setmanes de treball amb un salari irrisori i la gran varietat de tasques que els *agents* han de complir testimonien àmpliament aquest fet. És a partir d'aquesta aparent eficàcia de la productivitat que apareixen inconvenients majors (pel que fa al pla d'intervenció) com ara: quant a l'acompliment de les funcions del seu treball, els *agents* tenen tendència a intervenir a curt termini, a respondre amb solucions puntuals als problemes fonamentals i, per tant, a actuar superficialment. El personal escolar té igualment tendència a fer-se d'ells una imatge d'un «apagafocs», llavors tenen més difícil integrar-se al projecte educatiu de les escoles a causa del caràcter provisori de la seva feina. Les condicions de treball presenten: absència d'estatus en el si del personal escolar, explotació desmesurada de la seva capacitat de treball, dificultat de resistir les exigències d'alguns professionals, manca de seguretat de la feina, dèbil motivació per contribuir al perfeccionament del professorat, etc. Per això cal que el centre es qüestioni si aquest servei comporta un cost suplementari i una reorganització de les prioritats de l'organització escolar i dels beneficis eventuals quant a l'aprofundiment del treball complert pels *agents*.

A partir de l'estudi comparatiu de Beauchesne sorgeixen una sèrie d'orientacions dels serveis de relacions escola/comunitat[306]:

- Tota comissió escolar pluriètnica haurà de mantenir o desenvolupar un servei de relació entre l'escola i la comunitat, des d'on s'haurà d'afavorir una comunicació i una participació dels progenitors a la vida escolar. Aquest servei serà permanent i la realització d'aquestes funcions serà confiada als *agents;*

- L'orientació d'aquest servei haurà d'estar centrat, principalment, en la promoció de les relacions entre escola i comunitat, sobretot afavorint la comunicació entre els diferents *partenaires* de l'escola i una participació significativa de la família a la vida escolar. Les funcions de consulta respecte a la dimensió intercultural pròpiament dita, sobretot pel que fa referència al desenvolupament de recursos, de projectes, d'activitats relacionades amb l'ensenyament hauran de ser, gradualment, confiades als experts en aquest camp i, consegüentment, ser parcialment eliminades de la descripció de les tasques dels *agents.*

- Els serveis dels *agents* estaran sota la responsabilitat de les regions administratives per a la majoria de les seves activitats, a excepció dels camps següents (els quals requereixen una coordinació central): orientacions generals dels serveis, recursos pressupostaris, humans i materials, perfeccionament de *l'agent* i condicions de treball.

- Els *agents* hauran d'estar integrats al projecte educatiu de les institucions escolars en què intervenen.

- La descripció de les tasques dels *agents* haurà de ser definida amb precisió i limitar-se més a la dimensió del lligam escola i comunitat, com també s'hauria de destinar un esforç suplementari a fer conèixer els papers, les funcions i les tasques dels *agents* en totes les institucions escolars.

[306] Aquest són analitzats críticament per Plante-Proulx (1988).

- Les condicions de treball quant el salari, els aspectes normatius i l'estatus de l'*agent* haurien de ser equiparables als d'un professional de serveis als alumnes i estar reconeguts oficialment en l'organització escolar en el mateix nivell que aquell. A més, el nombre d'escoles en les quals s'intervé durant el curs escolar no hauria de sobrepassar el número màxim de cinc.

- Respecte a les característiques idònies dels *agents de liaison*, donada l'homogeneïtat del personal del medi escolar i amb la idea d'afavorir una millor participació dels pares de minories ètniques a l'escola, hauria de dedicar-se, principalment, una atenció específica a la selecció dels *agents*, prioritzant-se els candidats capaços d'integrar-se tant en el medi escolar com en el medi comunitari; tenir una formació universitària de primer cicle en els dominis relacionats amb l'educació i el treball social o comunitari i, per últim, poder beneficiar-se d'una coordinació i d'una supervisió regular de la seva intervenció, a part de tenir possibilitats de perfeccionament i formació contínua com qualsevol altre professional.

2.3.2. Els tipus d'*agents* existents al Quebec.

En un primer document *Rapport annuel de l'Opération Renouveau* (Comission des Écoles Catholiques de Montréal, 1986; 1987) es descriu la tasca de l'*agent* com una persona que informa els pares i els consulta al mateix temps, que els implica en els aprenentatges dels seus fills; cada vegada més s'accentua el fet que ha de conèixer les característiques socioculturals dels alumnes. En altres documents com la memòria *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1991a) es subratlla la denominació de l'*agent de liaison* en les escoles pluriètniques per treballar pel conjunt dels alumnes. De forma secundària, l'*agent* ha d'esforçar-se per fer conèixer i comprendre el funcionament del centre als pares dels alumnes. Per això, en la memòria *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles* (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1991) dirigida al ministre d'Educació, els objectius de la funció de *l'agent de milieu* són descrits així: afavorir la integració psicosocial de l'alumne minoritari; familiaritzar l'infant immigrant a les característiques de la societat quebequesa; sensibilitzar el medi escolar a la riquesa de la diversitat i al respecte de tots els grups ètnics i socials presents a la societat

quebequesa; establir lligams entre els pares de les comunitats culturals i la institució escolar; afavorir l'acostament entre famílies quebequeses de *vieille souche* i famílies de les comunitats culturals.

A aquesta diversitat de feines, sembla també ajuntar-s'hi una varietat de models: així, a la CÉCM, a la primària, la fórmula més freqüent és la dels *agent*s reclutats d'entre els docents del PELO; a Secundària, és impossible generalitzar el procés, ja que cada cas és particular.

Marie Mc Andrew i Jean-Yves Hardy (1992), anys més tard que Beauchesne, realitzen un estudi —encarregat per l'Oficina de Relacions Interculturals (ORI)— per avaluar aquesta figura a Mont-real. L'estudi mostra que el principal motiu de demanda d'aquest servei és la dificultat de comunicació verbal i escrita entre les diverses comunitats culturals i els actors del sistema escolar. També una altra part dels entrevistats subratllen necessitats, com, per exemple, l'aprenentatge de la llengua francesa pels nouvinguts condició necessària (però no suficient) per a la integració al sistema educatiu, ja que també l'alumne immigrant i la seva família han de conèixer la cultura quebequesa contemporània (des del clima, els costums, el menjar, els valors, etc.) per integrar-se, així com la resta d'entrevistats afirmen que l'escola hauria d'adaptar-se als nous grups d'alumnes, és a dir, tenir en compte els seus valors, sovint allunyats de la població quebequesa *de souche*.

De l'estudi es desprèn que l'*agent* a l'Educació Primària és cridat, entre d'altres tasques, per: explicar a les famílies l'avaluació i, més concretament, el contingut del butlletí de notes; fer-los comprendre la importància d'ajudar a casa els infants en els seus estudis; explicar els serveis psicopedagògics que ofereixen els centres; comentar els menjars i la importància d'una dieta equilibrada; informar de les mesures especials per atendre la diversitat; fer comprendre el sentit de les festes religioses i culturals del Quebec i la importància de les sortides educatives; explicar els reglaments generals de l'escola (com, per exemple, els horaris o el transport escolar), així com les expectatives del professorat sobre els alumnes; descriure i explicar els costums; i afavorir els intercanvis de punts de vista sobre els valors del país d'origen i els del país d'acollida, així com també realitzar el seguiment de cada progenitor per assegurar-se que ho ha entès. A més a més, les intervencions de l'agent es dirigeixen també al centre, a l'inrevés

d'abans, per fer comprendre als docents, al personal no docent i a la direcció els valors, les creences, etc. de l'alumne i de la seva família a partir del respecte a la seva cultura.

A l'Educació Secundària, la majoria de les intervencions tot i assemblar-se a les d'Educació Primària, s'hi afegeix que els alumnes estan en l'etapa de l'adolescència i tenen experiències i necessitats diferents. Per això, l'*agent* ha d'informar l'equip de l'escola, els pares i l'alumne, segons el cas, sobre: les relacions interculturals; les relacions amb la direcció, els pares i els docents; la convivència necessària per viure en un medi pluriètnic; l'adaptació al sistema escolar; els mitjans per prevenir i combatre la violència; el concepte d'autoritat en el nostre sistema; els drets i els deures dels joves; l'assiduïtat escolar; els programes d'estudis; la comprensió de la llei; les relacions de gènere al Quebec; la protecció de la joventut; el respecte als costums i a les religions; la importància per a l'adolescent de desenvolupar una autonomia i una autoestima personal; la importància de la participació a les activitats de l'escola pel procés d'integració social; l'elecció d'una carrera; la droga i la nutrició equilibrada, entre altres.

Les intervencions enumerades revelen, generalment, les que més es realitzen. Però sobretot a l'inici de la seva integració al sistema escolar, per certs alumnes al·lòfons i pels seus pares que no coneixen la llengua francesa, el treball de l'agent esdevé, pels autors, indispensable. Així, els *agents* són cridats a realitzar multitud de tasques que depassen el quadre escolar, moltes vegades basades en la confiança que se li atorga per part de les famílies i dels docents. Per això, en l'estudi de Mc Andrew i Hardy es creu totalment justificada la creació d'aquesta figura i la dedicació dels recursos humans i econòmics necessaris. L'*agent* realitza un treball que respon a les necessitats creades per la presència d'una nova clientela pluriètnica, una realitat viscuda diàriament en moltes escoles de la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real (CÉCM).

A l'analitzar les característiques d'aquest servei als centres s'observa la varietat que n'existeix, segons els medis. Aquestes diferències es manifesten pel que fa al perfil dels *agents*, el contracte, la clientela, els models adoptats i les tasques que li són atribuïdes així com les condicions de treball. A l'estudi de Mc Andrew i Hardy (1992) quan se'ls demana que descriguin la persona que treballa com a *agent*, la majoria en fan un retrat molt elogiós: una tercera part descriu l'*agent* com una persona altament responsable, molt implicada en el seu

treball i amb una forta personalitat. Tot i que el perfil mitjà de l'*agent* és difícil de definir, ho fan a partir dels seus atributs personals, acadèmics i professionals. Quant a les característiques personals es constata que hi ha més dones que homes; oscil·len entre 30 i 55 anys; alguns d'ells han arribat recentment al Quebec, tot i que d'altres hi porten més de deu anys; hi ha persones d'orígens ètnics diversos, sobretot asiàtics del sud, haitians, llatinoamericans, libanesos i portuguesos; la formació és alta (des dels que estan fent la diplomatura a doctors); aquesta situació ja fa pensar en una variada situació socioeconòmica; i, finalment, molts d'ells han estat docents en el seu país d'origen i d'altres provenen de l'administració.

Sobre els possibles usuaris d'aquest servei, la majoria dels entrevistats no volen establir una priorització; sostenen que la integració de l'alumne necessita la col·laboració dels pares, l'adaptació de l'equip de l'escola, així com la implicació de l'alumne. Per contra, d'altres creuen que la intervenció amb la família seria l'essencial i, finalment, aposten per fer-ho amb els docents. Tot i aquestes divergències, és possible trobar un cert consens sobre els dos eixos prioritaris del treball de l'*agent*, que podrien constituir els elements centrals del seu contracte, que són l'èxit escolar i la creació de lligams família-escola. Hi ha un document (Comission des Écoles Catholiques de Montréal, 1991b) que afirma que el treball dels *agents* tractarà d'afavorir el diàleg intercultural per a una millor comprensió de les cultures i dels *partenaires* amb presència a l'escola i de resoldre els problemes de comunicació existents entre els pares i l'escola, sorgits d'una incomprensió lingüística o d'un xoc cultural. El desenvolupament de les relacions interculturals a l'escola i l'harmonització dels valors de l'escola amb els de les famílies ens apareixen, igualment, implícits en el treball diari de l'*agent*. Aquestes tasques prenen més importància a l'Educació Secundària que a la Primària.

Curiosament, el grup interrogat de la recerca no va identificar com a tasca prioritària[307] de l'*agent* la francesització dels alumnes o dels pares, encara que tots recolzaven la política de la llengua francesa de la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real; però també pensaven que el treball de l'*agent* ja tenia prou responsabilitats i que la promoció del francès a l'escola era una responsabilitat compartida per tots els docents.

[307] Tot i que alguns *agents* col·laboren en els cursos de francès per als pares al·lòfons, encoratjant-los a participar-hi.

Respecte a la distinció entre els *agents de liaison* dels *de milieu*, cal assenyalar que l'estudi de Mc Andrew i Hardy revela que el conjunt d'entrevistats tenen dificultats per precisar la definició dels termes, sembla que hi hagi una confusió entre els dos. Cada centre escolar defineix les tasques i el terme (*liaison* o *milieu*) segons la percepció que té del seu treball. Contràriament al que la descripció de les tasques formals poden deixar entreveure, *l'agent de milieu* no està necessàriament assignat a l'escola de Primària i *l'agent de liaison* a la Secundària. Donada la dificultat per diferenciar-los, la particularitat que han trobat Mc Andrew i Hardy (1992) és que *l'agent de milieu* és una persona molt implicada en les activitats tan pedagògiques com culturals i recreatives de la institució escolar; mentre que *l'agent de liaison* es relaciona sols amb els pares quan ho demana la direcció o el professorat, tot això independentment del nivell educatiu en què es troben. Cal assenyalar també que en una escola de primària la presència d'un *agent de milieu* està supeditada a un equip d'*agents de liaison* que es troben sota la seva autoritat. Malgrat això, els autors de l'estudi, concentrant-se a establir alguna diferència entre els dos apel·latius, consideren que hi ha set models en aquesta diferenciació artificial de les dues figures; més concretament, descriuen quatre tipologies a l'Educació Primària i tres més per a la Secundària.

- En l'Educació Primària troben, almenys, quatre tipus d'*agents*: els primers són els que es limiten a realitzar trucades telefòniques, traduccions o a fer d'intèrprets lingüístics respecte a una comunitat cultural (model 1); el segon model seria els que fan el mateix que els anteriors però es dirigeixen a diverses comunitats o a totes les comunitats presents a l'escola (model 2); el tercer seria els que assumeixen diferents treballs complementaris que es sumen a les funcions mínimes; així alguns treballen a donar a conèixer el sistema escolar als pares, promoure la matriculació a cursos de francès i facilitar la inserció en la societat d'acollida (model 3); i el quart va encara més lluny realitzant intervencions més profundes, col·laborant amb d'altres professionals i amb l'alumnat que presenta problemes específics i organitzant activitats amb la intenció d'aproximar l'equip de l'escola als pares (model 4).

- En l'Educació Secundària distingeixen tres models: el primer és calcat al segon model anterior, ja que a Secundària sempre es treballa amb més d'una comunitat (model 5); el segon són els que ajuden l'equip de professionals de l'escola amb

l'objectiu de facilitar l'èxit escolar de l'alumne i de la seva integració psicosocial, participen també en activitats socioculturals que pretenen afavorir l'aproximació entre comunitats (model 6); l'últim model d'*agents* intervé amb alumnat de tots els orígens per solucionar els conflictes i tensions interètniques que es puguin ocasionar (model 7).

Evidentment del mateix estudi es dedueix, pel que ja hem anat constatant, que hi haurà variacions significatives respecte al reclutament d'aquest personal, les condicions salarials, els horaris i els períodes de treball.

- Respecte al reclutament, en general, la majoria dels *agents* de Primària són seleccionats entre els que ja treballaven al PELO; d'altres són contractats per estar recomanats per les comunitats culturals o per haver sol·licitat una feina a l'oficina de recursos humans de la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real (CÉCM). En canvi, a la Secundària aquest darrer procés és el més corrent.

- Les condicions salarials dels *agents* estan regulades per uns pressupostos restringits de la següent manera: els que treballen a Primària estan pagats al dia i considerats com a tècnics; en canvi, dels que estan a Secundària, alguns d'ells estan considerats professionals no docents i reben un sou més elevat per una tasca sensiblement equivalent a la dels col·legues de Primària.

- L'horari de treball varia segons les necessitats i els pressupostos de cada centre, hi ha una gran flexibilitat. Com que les intervencions es fan sovint fora d'hores de treball regulars, és a dir, després de les classes i a la nit, alguns *agents* han de treballar més dies per acumular l'equivalent a un dia complet de set hores. També, en alguns casos, l'eficàcia de la intervenció exigeix un període de temps perllongat, la qual cosa porta a que molts d'ells no vulguin treballar de voluntaris. Tot això és corroborat per alguns docents, que es senten malament d'utilitzar aquest servei per aquest motiu.

- Pel que fa als períodes de treball, també hi heterogeneïtat: com que els pressupostos són limitats, l'escola ha d'escollir un número de dies per curs, i planificar les intervencions de l'*agent* sobre el conjunt de l'any escolar; en certs casos, el treball dels *agents* ha de començar al novembre i acabar-se cap al mes d'abril; pel mateix fet, el seu treball no pot realitzar-se durant un any sencer —alguns entrevistats van dir que caldria aquest servei des de l'inici fins a l'acabament del curs, ja que semblen els moments propicis per a les trobades amb pares i alumnes (en el període de preinscripció, el de matrícula i el de repartició de notes).

En síntesi, cadascuna de les escoles beneficiàries del servei de l'*agent* proporciona una definició específica i una tasca diferent segons les prioritats del medi escolar. Aquesta tasca pot variar anant a cobrir les necessitats lingüístiques, culturals, etc., que es detecten per integrar els grups d'alumnes minoritaris al sistema escolar.

> "(...) chacune des écoles bénéficiaires des services d'un agent lui donne une définition spécifique et une tâche différente selon les priorités perçues par le milieu. Cette tâche varie selon l'intensité des besoins qu'éprouvent les divers groupes d'élèves des communautés culturelles pour s'intégrer au système scolaire. Citons en particulier, les différences liées à la maîtrise de la langue, au degré d'éloignement culturel ainsi qu'à la relative ancienneté d'implantation » (Mc Andrew i Hardy, 1992: 26).

Cal anotar també que no sembla existir cap relació entre el treball, grau de formació i salari dels *agents*, així com tampoc sembla haver-hi una diferència de funcions entre els que treballen a Primària i els que ho fan a Secundària que ho justifiqui.

Així mateix, a l'estudi de Mc Andrew i Hardy (1992), es va passar un qüestionari per saber l'impacte del treball dels *agents* i, més específicament, per veure: l'adaptació mútua de l'equip de l'escola, dels pares i dels alumnes; el grau de participació de les famílies; les relacions interculturals entre els alumnes; l'aprenentatge de la llengua francesa pels pares i pels alumnes; les condicions que afavoreixen l'eficàcia de l'*agent* així com les dificultats trobades. Sembla difícil de mesurar, rigorosament, l'impacte de la intervenció de l'*agent* sobre aquestes dimensions, tot i això sí que hi ha una avaluació globalment optimista. Malgrat les dificultats, tots els grups enquestats manifesten l'impacte positiu d'aquesta mesura, afirmen que l'alumne

es sent més segur, s'adapta millor al nou medi escolar quan pot dialogar amb un adult que parli la seva llengua i pertanyi a la seva comunitat.

D'entre els cinc grups d'entrevistats destacarem, segons els mateixos autors, Mc Andrew i Hardy (1992):

- Les direccions declaren particularment satisfetes. En concret, el 60% dels directors afirmen que el treball de l'*agent* ha repercutit directament en l'augment de la participació de les famílies procedents de les comunitats culturals en les reunions de l'escola, així com que els infants minoritaris es senten millor i consideren l'escola com seva. Algunes de les direccions dels centres de Secundària han destacat la disminució apreciable de les tensions ètniques que es manifesten, esporàdicament, en el seu medi; per contra, aquesta tensió quasi inexistent a Primària;

- Els docents aprecien, en general, el treball dels *agents*. Entorn del 70% es mostren molt satisfets i els autors de l'estudi sols han trobat un cas on la major part de l'equip de la institució escolar tenia reserves sobre el treball de l'*agent*. Els ensenyants creuen que, gràcies als mediadors, molts pares al·lòfons es senten més propers a l'escola quebequesa i estan segurs d'enviar-hi els seus fills, també entenen millor el sistema escolar, els programes d'estudis i, en general, els serveis que s'ofereixen a la institució. Si concretem a l'Educació Primària, els pares es senten més segurs per recolzar els estudis dels seus fills;

- Respecte a la clientela (alumnat), la satisfacció quant als resultats obtinguts és molt satisfactòria. Per exemple, els alumnes d'una escola Secundària reunits en comitè multiètnic, que comprenia quebequesos de diferents orígens (asiàtics del sud, haitians, hispans, portuguesos i quebequesos de soca-rel), van afirmar, unànimement, que el treball de l'*agent* havia afavorit el desenvolupament d'un clima harmoniós al centre i van revelar haver ficat un sobrenom a l'*agent* de «papà», detall que demostra l'afecte i el reconeixement que representava aquesta persona per ells;

- Els progenitors afirmaven també un fort grau de satisfacció i no es va rebre cap comentari negatiu per la seva part, tot al contrari, per certs pares, la presència de l'*agent* i la seva disponibilitat eren part dels serveis educatius que apreciaven, no podien concebre l'absència d'aquest interlocutor. Sense l'*agent*, estarien deixats, sense recursos. Distingint per nivells: a l'Educació Primària els pares consideraven que, gràcies a l'*agent*, participaven més en les activitats de l'escola i es comunicaven més sovint amb la direcció i els docents; a Secundària, els pares veien el paper de l'*agent* menys essencial ja que hi ha menys tendència de les famílies a implicar-se (fins i tot els de la *vieille souche*). També, certs pares que no dominaven la llengua francesa han afirmat que el recurs d'un intèrpret els permetia seguir el procés de l'escolarització dels seus fills. És cert que l'*agent* juga un paper reconfortant entre les famílies, ajudant-les a trobar-se entre si, a millorar la seva situació mitjançant els cursos de llengua francesa i els programes d'estudis, etc. La gran majoria dels pares (tant de Primària com Secundària) estan d'acord que necessiten una persona de la seva comunitat per fer el pont entre ells i l'equip de l'escola;

- Pels mateixos *agents* era delicat avaluar l'impacte del seu treball. Tot i així, sí que van manifestar algunes opinions dels usuaris respecte de la seva intervenció: les famílies els consideraven, en certes ocasions, l'única persona per aconsellar-los i ajudar-los; els alumnes els consultaven freqüentment sobre tot tipus de coses, sobretot els de Secundària; l'equip escolar, en certs casos, deia que es trobava sense mitjans si no hi eren, sobretot en certes situacions problemàtiques. Per tant, en termes generals, els *agents* consideraven que el seu treball repercutia de forma important i beneficiosa en el procés d'integració dels alumnes a la societat d'acollida.

Malgrat aquesta percepció positiva, certs entrevistats de Mc Andrew i Hardy (1992) destaquen inconvenients (que no atenuen per res el treball efectuat). En efecte, en certs medis, l'adaptació de l'*agent* al sistema escolar és més lenta del previst. A més, detecten que l'acceptació dels serveis de l'*agent* per l'equip de la institució escolar ha passat per diverses etapes, per exemple: en certs centres de Primària i de Secundària, se li va proporcionar poca informació; d'altres, acceptaven malament que l'*agent* parlés en altres llengües que el francès; i, per últim, a

l'escola i, en certs contextos, no es percebia la importància de la seva funció. La gran part dels *agents* (els que s'havien pogut crear un lloc respectat en el si de la institució escolar) van fer molts esforços per establir lligams sòlids entre l'equip de l'escola, els alumnes i els pares. Però també remarquen que, en certs medis, persisteix la manca d'intercanvis entre els docents i els *agents*. Es pensa que seran necessaris esforços suplementaris en un futur, en particular a l'Educació Secundària, per forjar una col·laboració més estreta entre l'*agent* i l'equip de l'escola, ja que el nombre més elevat d'alumnes i de docents, així com la multiplicitat de nous fenòmens socials, necessiten l'atenció de l'equip directiu, per això, és comprensible que la integració de l'*agent* sigui més lenta que a l'Educació Primària.

Davant les dificultats constatades es va preguntar quina podia ser la solució viable. S'apuntava la personalitat de l'*agent*. Es declarava, generalment, que calia que es tractés d'una persona empàtica, sociable, dinàmica, amb iniciativa i capaç d'adaptar-se i intervenir fàcilment en noves situacions, sobretot emfasitzant en l'aspecte d'oberta a la comunicació, però alhora reservada o discreta quant fos necessari i molt generosa quan al temps i horari de treball. Seguint les entrevistes de Mc Andrew i Hardy (1992) és possible parlar d'un retrat ideal de l'*agent* que realitzarien els educadors i els mateixos *agents*. Pels primers caldria tenir un bon coneixement de la llengua francesa i de la cultura quebequesa; de la llengua i cultura de la comunitat o comunitats minoritàries; d'algunes lleis, sobretot de les que fan referència a la funció pública, la protecció de la llibertat, la immigració i les comunitats culturals; dels serveis que s'oferten al barri, etc. També la majoria de les escoles consideren desitjable que l'*agent* tingui una formació i una experiència en el camp de l'ensenyança, fet que explica la popularitat dels *agents* que vénen del PELO. Pel costat dels *agents* van respondre que els agradaria rebre una formació que els ajudés en les seves intervencions, alguns van suggerir un programa universitari que els podria donar un certificat en aquest camp. També manifestaven el desig de trobar-se amb *agents* que treballessin en altres centres per intercanviar orientacions, punts de vista, etc., estaven interessats a rebre un perfeccionament, participar en algunes trobades amb l'equip escolar per aproximar-se millor al medi, i es mostraven receptius a la creació de nous útils pedagògics, susceptibles de facilitar el seu treball (cassette, vídeos, publicacions, programes informàtics, etc.).

Una altra qüestió fa referència a la forma de treball per fer-lo més eficaç i els diversos criteris per demanar aquest servei en un context de recursos limitats: la majoria opta per la feina de l'*agent* a temps complet (35 hores setmanals); un petit número estaria satisfet a temps parcial; també proposen un sistema d'intervenció sobre demanda, seria la direcció o l'*agent* qui establiria l'horari de treball de 35 hores a la setmana de forma molt més flexible; d'altres suggereixen el treball en una sola institució escolar[308]; altres acceptarien compartir els serveis de l'*agent* amb una altra escola per limitar-se als retalls pressupostaris. També certes direccions afirmen que poden passar-se d'estar sense altres serveis abans que acomiadar l'*agent*. Hi ha unanimitat a afavorir el manteniment d'una diversitat de models d'*agents*; aquesta opció explica la complexitat d'una tasca sempre a redefinir, així com la diversitat de necessitats dinàmiques i canviants que presenten els medis. Els centres docents reclamen doncs una descentralització i les direccions subratllen la necessitat d'autogestionar-se; no obstant, per raons d'organització, alguns suggereixen l'elaboració d'una guia general a la qual el conjunt haurà de referir-se però que deixarà flexibilitat a la direcció de cada institució escolar per definir una tasca més adaptada a la realitat.

Quant a la demanda, si l'*agent* ha de treballar amb una sola comunitat o bé amb el conjunt de la institució: la majoria de les direccions, i que la quasi totalitat dels *agents*, consideren que la intervenció amb una sola comunitat garanteix un treball més profund i, al mateix temps, més eficaç. La preocupació d'un efecte pervers de dependència no apareix com a eix central, la majoria de les persones interrogades subratllen que l'*agent* fa els esforços necessaris per atendre la clientela. Cal mencionar com els entrevistats mencionen que aquest esforç és difícilment aplicable a l'Educació Secundària a causa del gran nombre d'alumnes i de la diversitat de les comunitats que tenen. Els equips directius consideren que l'*agent* ha de treballar, no sols amb les persones sorgides de la comunitat minoritària, sinó també amb els alumnes quebequesos francòfons (aquests haurien de tenir ajuda per ajustar-se als canvis demogràfics i a la modificació del teixit social del medi).

Pel que fa als criteris d'atribució prioritària d'aquesta mesura als centres educatius, aquest servei hauria d'acordar-se a tots els centres on la població d'alumnes al·lòfons depassi el 30%. La presència d'immigrants recents o de grups que presenten problemes particulars, així com la

[308] Sobretot pensant en uns 1.500 alumnes que hi ha a l'Educació Secundària.

manifestació de conflictes de caràcter «racial» no són criteris valuosos per a una part important dels entrevistats (a excepció d'una sola escola, que considerava la presència d'un *agent* necessària per pal·liar aquest tipus de conflictes). D'altra banda, una part minoritària suggeria acordar aquest servei quan un centre acollís alumnat de «cultures allunyades». Aquesta dificultat per pronunciar-se sobre factors quantitatius o qualitatius reflecteix, probablement, la perplexitat de les persones interrogades sobre les condicions en què seria veritablement necessària la seva presència. Entre decantar-se per la mesura a Primària o bé a Secundària, la majoria prioritza que, si s'ha d'escollir, aquest servei seria més necessari a Primària. Pel que fa a les comunitats que podrien beneficiar-se'n, alguns entrevistats proposen escollir un *agent* que provingui de la comunitat cultural majoritària que hi ha en una institució escolar.

Per anar cloent la referència a aquest estudi de Mc Andrew i Hardy (1992), els autors s'inclinen, davant els resultats obtinguts, per la necessitat i la pertinència de mantenir aquests serveis particulars en contextos pluriètnics. Les recomanacions que, a partir de l'estudi, fan són: adoptar un sol apel·latiu per designar aquest *agent*, fet que comportarà menys confusions; mantenir un servei d'*agents* facilitant la integració dels alumnes de les comunitats culturals i dels seus pares en el sistema escolar; convidar l'equip directiu de la institució escolar beneficiària d'aquest servei a prendre les mesures necessàries a fi de desenvolupar el coneixement i la comprensió d'aquesta mesura en el seu medi i afavorir una millor comunicació entre l'*agent* i els altres actors de l'escola, sobretot pel que fa a l'organització més freqüent de trobades i reunions; definir la guia general d'aquest professional pel que fa a afavorir l'èxit escolar i l'adaptació psicosocial de l'alumne permetent una millor comprensió de les cultures i dels companys a l'escola; resoldre els problemes de comunicació existents entre els pares i l'escola, sorgits d'una incomprensió lingüística o d'un xoc cultural: deixar a cada medi la responsabilitat de prioritzar els diferents eixos de la seva feina, tenint en compte que a Primària haurà de treballar més amb els pares i a Secundària amb els alumnes; mantenir les fórmules actualment endegades, sobretot a Primària, dels *agents* que treballen essencialment amb una comunitat i, a Secundària, amb el conjunt de l'escola; explorar noves fórmules susceptibles d'ajudar la clientela francòfona a ajustar-se a la modificació del teixit sociocultural de la institució escolar; estudiar la possibilitat d'establir una única contractació per a aquest personal i de fer-ho a mitja jornada per tota la duració del curs escolar; tenir en compte les qualificacions, a l'escollir o renovar un *agent*; vincular el més estretament possible

les direccions escolars als processos de contractació de l'*agent* i confiar-los la responsabilitat de definir el seu horari de treball; desenvolupar el reforç necessari, ofertant-los tallers de perfeccionament i trobades d'intercanvis; etc.

3.3.3. Els *agents* a Quebec: una experiència exitosa en retrocés.

Per Marie Mc Andrew (1993a) la utilitat dels *agents* està àmpliament reconeguda durant els anys noranta, gràcies a les oficines especials que existeixen a les escoles quebequeses on almenys el 25% pertany a minories culturals, cosa que permet afavorir el desenvolupament de relacions harmonioses entre famílies i la institució escolar, sobretot en el cas de Primària. Després de 1993 també s'han jutjat les intervencions dels *agents* (Denise Helly, 1996) com a molt eficaces malgrat que apareixen els models mal definits i que s'allarguen els problemes a resoldre per ser depenents dels diferents professionals que hi ha als centres escolars.

Una altra qüestió és que, com ens comentaven[309] la mateixa Marie Mc Andrew i Janine Hohl, aquestes figures estan desapareixent, actualment, per efecte de les limitacions pressupostàries. Així, malgrat els efectes positius d'aquesta figura (Mc Andrew i Hardy, 1992; Mc Andrew, 1993a; Helly, 1996...) en els últims anys s'està reduint progressivament la seva presència als centres escolars. La utilització dels punts dèbils com a arma contra la seva presència i, sobretot, la reducció pressupostària els ha afectat especialment al ser considerats una part «prescindible» del sistema educatiu. Això comporta que, lentament, vagin reduint el seu número, el seu paper i, en conseqüència, la seva repercussió. Tot i que també és cert que els nostres interlocutors entrevistats estaven esperançats de no desaparèixer, encara que sí desitjaven una clarificació del seu paper i estatus en funció de les necessitats d'una veritable educació intercultural.

En aquesta mateixa direcció, els resultats del nostre estudi ens permeteren observar el desig dels entrevistats d'associar els *agents* amb els canvis en el currículum escolar i en les relacions entre escola/comunitat (Garreta i Llevot, 2000). També es palesava com la diversitat

[309] Dins de dos projectes que porten el títol de *Politiques d'intervention du gouvernement québécois destinées aux enfants défavorisés des communautés culturelles* i *Résistance à la diversité ethnique et culturelle au sein des institutions scolaires* realitzats l'any 1997 i 1998, respectivament, adscrits al *Groupe de Recherche sur l'Ethnicité et l'Adaptation au Pluralisme en Education* (GREAPE) del *Centre d'Etudes Ethniques* (CEETUM) de la Universitat de Mont-real (Quebec).

d'interpretacions quant a les maneres de crear lligams entre escola-comunitat plantejava nombroses ambigüitats sobre el paper dels *agents* i els canvis a realitzar en l'organització escolar en aquest aspecte. L'atribució d'una gran diversitat de funcions i de tasques il·lustren la dificultat del medi escolar de proposar una definició clara de la implicació de les famílies a l'escola i de l'explotació de l'enllaç escola/pares. A part de la gran dispersió de tasques, no compten amb massa temps per poder portar-les a terme. Aquesta situació comporta que les seves intervencions són molt obertes i àmplies, per la qual cosa no estan sempre del tot preparats.

Concretament, el nostre estudi s'emmarcava en el barri *Côte-des-Neiges*[310] de Mont-real, que ens apareix en tota la seva dimensió humana com un laboratori, és a dir, com un lloc a partir del qual poden ser formulades qüestions sobre el funcionament de les societats multiculturals. Tot i que existeix una voluntat política per facilitar la inserció dels nous immigrants i multitud de programes d'inserció econòmica i lingüística, l'existència de barreres estructurals, de discriminació i de pràctiques d'exclusió i d'inclusió o també racisme, creen obstacles que, per una part, fan molt difícil la inserció econòmica dels nous immigrants i, per l'altra, poden hipotecar l'èxit del projecte migratori en el seu conjunt.

A partir de les entrevistes realitzades en la nostra estada a Mont-real assenyalarem dos aspectes a considerar:

- Primerament, les entrevistes realitzades a alguns representants de la comunitat educativa revelen que sembla que s'ha potenciat més, en les institucions escolars classificades en situació de risc, la part lingüística, deixant per més endavant la construcció d'una educació democràtica i cívica. Per arribar a aquest darrer objectiu es creu que s'haurien de destinar més recursos[311] i seguir millorant la formació de la comunitat educativa implicada. Per un altre costat, s'ha donat un pas important des del *Ministère* amb la creació de quaderns d'educació intercultural (que treballen les relacions interètniques i, en particular, dins del

[310] Es pot veure un estudi del paper de la institució escolar en la construcció de l'alteritat en aquest barri a Llevot (1999).
[311] Els alumnes d'acollida i de francesització són considerats alumnes regulars generant el mateixa finançament i assignació mensual que la resta d'alumnat, així mateix s'anuncia la reorientació del PELO: els docents hauran de fer la recuperació escolar dels alumnes nouvinguts en la seva pròpia llengua d'origen i, per aquesta causa, es limita la durada de l'estada en les classes d'acollida.

context escolar, reforçant-se una visió de l'educació intercultural que s'inscriu en la concepció que tots els éssers humans són sociables i culturals) que són utilitzats en els cursos de formació del citat ministeri i després són difosos a les institucions escolars. També cal dir que actualment no s'estan elaborant més mòduls, per això, per exemple, al barri de *Côte-de-Neiges* el malestar docent sovint té a veure amb la manca de solucions per fer front a la pobresa i a les dificultats en l'acollida d'alumnes en situació socioeconòmica desfavorida.

- També a partir de les entrevistes realitzades a docents (16) i *agents* (3) de la ciutat de Mont-real, és possible confeccionar un retrat ideal de l'*agent*, tot i que la realitat sigui molt diversa i difícilment agrupable. Més concretament, el nom complet de la professió de mediador hauria de ser «*agent de liaison en milieu scolaire pluriethnique*», definint-lo com un especialista de la relació escola i comunitat ètnica en un medi pluricultural.

Una altra qüestió que volíem saber és si aquesta figura creien que havia de procedir obligatòriament de les minories culturals o podia ser un *agent québécois de vieille souche*. Hem de fer constar que el grup d'*agents* de Mont-real no representa tampoc la diversitat ètnica de la clientela escolar de la ciutat (que en algunes escoles aquesta presència representa més de setanta-cinc comunitats escolars) ja que alguns grups culturals com ara grecs, italians, entre altres, no es beneficien d'*agents* de la seva comunitat cultural. Quant a la pertinença a una «comunitat cultural»[312] la resposta afirmativa a aquesta qüestió no és gens unànime entre els entrevistats. Uns es decanten per l'origen cultural i suggereixen que la pertinença a un grup ètnic sembla afavorir la possibilitat d'una millor relació i enteniment amb els pares minoritaris, —aquests entrevistats prioritzarien la contractació d'*agents* procedents de comunitats culturals minoritàries a *agents quebecois de vieille souche* per una sèrie de raons: el domini de diverses llengües (sovint, entre tres i quatre); la pròpia experiència d'integració social i escolar que pot afavorir, considerablement, la comunicació amb els pares i els alumnes nouvinguts; el coneixement de les informacions de les

característiques socioculturals de la seva pròpia ètnia, fet que pot facilitar la resolució de problemes d'interpretació cultural; convertir l'*agent* en un referent escolar positiu per als alumnes del mateix origen cultural. Tot l'anterior es fa reconeixent que la sola pertinença ètnica no constitueix en cap cas un criteri de competència, ja que s'ha de complementar amb un perfil professional en correspondència a les necessitats per les quals l'*agent* és contractat. Pels que no ho creuen així i es decantaven per un quebequès de soca-rel, justifiquen la seva resposta de la forma següent: pot connectar amb una xarxa d'intèrprets lingüístics per entendre's amb els pares minoritaris i, per tant, no cal que conegui tantes llengües; la pertinença a la cultura dominant afavorirà la integració dels alumnes i dels progenitors; aquesta opció és preferible en una escola pluriètnica ja que seria impossible de representar totes les ètnies; i, com a darrera raó, consideren que les qualitats personals s'han de prioritzar a l'origen ètnic o cultural de l'interlocutor.

- El retrat real dels *agents* respon a una persona (generalment, dones) de mitjana edat (entre 40 i 50), procedent de comunitats culturals minoritàries, que porta més de deu anys al Canadà, coneixedora del sistema social, amb un nivell alt d'estudis i experiència professional en educació i en treballs similars. Destacaríem que viuen al mateix barri que les institucions escolars en les quals intervenen. Els motius que els ha fet escollir aquest treball han estat, bàsicament: el sentiment de ser la persona adequada, sobretot pel fet de pertànyer a l'origen migratori amb què es treballa; la necessitat de trobar una feina; i, per últim, per sentir-se útil i respondre a una necessitat important de la seva comunitat. Existint un consens entre els docents en la importància, que ja mencionàven, de les aptituds personals i lingüístiques, també es menciona que calen unes determinades característiques culturals, ètniques i religioses, d'acord amb la comunitat en què intervé. El retrat real, en línies generals, respondria a una persona que presenta un bon coneixement del francès i de l'anglès, de la cultura quebequesa, i de la llengua i cultura de les comunitats culturals minoritàries amb què treballa i de les institucions i serveis que s'ofereixen al barri. També, la

[312] Concepte sovint utilitzat en els texts de l'Administració fins fa poc temps. Segons l'*Enoncé* (Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1990) aquesta expressió s'utilitza per designar les persones que provenen de fora, és a dir, procedència cultural no francesa, britànica o autòctons.

majoria de les escoles consideren desitjable que l'*agent* tingui una bona formació[313] i un mínim d'experiència en el camp de l'ensenyament, sovint procedents del Programa d'Ensenyança de Llengües d'Origen (PELO), sent mínimament coneixedors del sistema i de l'administració educativa, o bé, procedents de camps molt similars.

El treball de l'*agent* té, més aviat, a veure amb la solució dels problemes derivats de la relació entre institució escolar i família. Ens serveix d'exemple un fragment de l'entrevista mantinguda amb una *agent de liaison* d'origen argentí que treballava a l'escola Simone-Monett del *quartier Côte-des-Neiges*. En aquesta, a més de presentar-se algunes situacions a les quals ha de fer front, demana l'ajuda d'intèrprets lingüístics per establir una comunicació més fluida entre els *partenaires* del centre.

"Mi trabajo es muy general... tengo que tratar de solucionar los problemas que haya en las comunidades y la escuela, los profesores, los niños, los padres... un poquito y lo más importante de todo esto es intentar explicar a la sociedad de acogida los valores de la sociedad de origen y a la sociedad de origen los valores con muchos ejemplos que te voy a dar para que veas los problemas que uno puede llegar a tener, por ejemplo, una de las primeras veces que me tocó actuar como agente de medio fue porque una mamá... había pegado a su niña porque su niña había llevado un dos, la maestra estaba horrorizada me dijo (nom de la mediadora) la niña viene marcada, la maestra estaba desesperadísima... entonces llamamos a la mamá, estaba muy enojada porque dice: ¿pero fíjate, cómo es posible que mi niña traiga un dos que nunca lo ha llevado? Y la profesora me dijo: Pero, escúchame, esta señora no sabe que la nota más alta... es un uno, es a la inversa que nuestro país (...) la señora se quedó horrorizada, horrorizada de lo que había pasado... la peor nota era, en esa época, era un seis (...) otro... por ejemplo, para los padres de mi comunidad, es muy normal que, por ejemplo, si el papá o la mamá trabajan un rato una hora o dos horas, los chicos se pueden quedar solos en la casa y acá no está permitido, no se pueden dejar las niños solos en la casa, no está permitido, están muy vigilados los derechos de los niños, tampoco pueden pegar a un niño, están protegidos, muy protegidos y cómo le explico a un padre que no tiene derecho a pegarle una buena (gest amb la mà, surra) porque realmente se lo merece, es difícil y no lo entienden, lógico, venimos de una sociedad totalmente diferente... todas esas cosas llevan a que lo comprendan... por una parte, explicar a los profesores qué es lo que pasa en la casa y a los padres lo que está permitido... por otro lado, me ocupo de conseguir los intérpretes en según qué lenguas, por ejemplo ayer tuvimos una reunión para un intérprete de

[313] Per exemple, haver fet estudis de psicologia, antropologia, treball social, entre altres, descartant la formació escolar bàsica, que creuen que seria insuficient.

> tagul, porque la información que se da a principios de curso es muy importante y quería que fuera bien entendida por los padres, hay un banco de intérpretes donde yo hago el pedido (...) como un centro de servicios sociales, hay un *budget* (pressupost) especial para pagar a los intérpretes, esto es nuevo (...) le damos la información a los padres en varias lenguas diferentes".

Alguns dels problemes mencionats fan referència als valors heterogenis entre les cultures, sobretot, els que provenen de la diversitat religiosa. Per exemple, la mateixa *agent* menciona que els que professen la religió musulmana tenen uns valors totalment diferents als occidentals:

> "(...) yo digo siempre que se integran tan bien a la cultura porque los valores son los mismos que los nuestros: son católicos, la familia tiene gran importancia, la mujer está en un plano, yo no digo de igualdad, igualdad pero sí como nosotros, estamos nadie nos puede poner el pie encima, tenemos nuestras propias opiniones... en cambio otras comunidades, te estoy hablando de los musulmanes, los budistas, no, todos estos... muy diferente, muy diferente. La que mejor se integra, más rápido son los católicos (...) a costa de la religión, porque yo te digo los problemas que ha habido, ahora ya está un poco más calmo con eso, con el *foulard* de los musulmanes, eh, por esto digo que los musulmanes acogen su religión pero cuesta más que se integren. Por ejemplo, la comunidad tagul, la comunidad tagul es muy, muy estricta con los hijos, una educación completamente restringida, las niñas están prometidas prácticamente desde que nacen, es así".

Més concretament, les tasques consisteixen a aportar informació als diferents actors escolars (professorat, direcció, equips d'assessorament, entre altres) sobre els alumnes minoritaris i ajudar-los a preparar activitats pedagògiques i projectes escolars a fi de servir de facilitadors de recursos («*personnes ressources*») per a les escoles. Aquestes accions es completen amb un conjunt d'intervencions puntuals entorn de l'alumnat en risc —els problemes d'aquests alumnes són de diversos ordres: dificultats familiars, pedagògiques, d'integració escolar i, fins i tot, delinqüència a l'etapa Secundària. Pel que fa a actuar d'intermediari entre escola i família[314], es tracta de la traducció o la interpretació d'informacions escrites o verbals en llengua francesa i en les diferents llengües de les minories ètniques o

[314] Pel que fa a les modalitats de contacte amb les famílies la majoria recorren a l'entrevista telefònica, individual o en gran grup a l'escola. No s'observa massa intervencions a les esferes privades o comunitàries, ja que el despatx de l'*agent* és dins la institució escolar.

l'establiment d'una comunicació amb els pares per crear un lligam amb ells. En menor mesura, alguns *agents* participen i preparen les reunions amb els pares o recluten voluntaris d'entre les famílies per cooperar i participar en activitats del centre.

Una de les tasques que els entrevistats veuen més positiva és la preparació de festes multiculturals (balls, menjars, etc.) amb la representació de totes les comunitats presents a l'escola. Aquest fet implica després canvis en la imatge que tenen els docents vers les minories, així com una relació i un coneixement entre les famílies que tindrà conseqüències positives en la integració de l'alumnat al centre i, més endavant, a la societat quebequesa.

Les anteriors actuacions sorgeixen de peticions concretes que es realitzen, la majoria de les quals provenen de la direcció de l'escola i dels ensenyants, mentre que, en menor mesura, les realitzen els alumnes i els pares, així com altres professionals que intervenen en les institucions escolars. Per concretar més, s'observen poques demandes de les famílies i els infants quebequesos de soca-rel.

Quant a la tipologia d'*agents* que estableixen els entrevistats, diferencien entre cinc modalitats[315]: «negociador» entre escola i progenitors sense prendre posició per cap de les dues parts; «informador» de la cultura minoritària als docents i de la cultura del país d'acollida als pares; «transmissor» de la informació de la institució escolar als pares; «animador organitzador» de festes i activitats escolars als centres escolars amb la participació de les famílies; i «organitzador» de projectes escolars d'acord amb el medi pluriètnic. A part, a més a més, hi hauria els «intèrprets lingüístics» que atenen les escoles.

Respecte a les condicions del contracte[316], la majoria d'*agents* estan sota el control directe de les institucions escolars; generalment, treballen a temps complet en l'Educació Secundària i, en canvi, a temps parcial en les de Primària. Tots els centres on treballen

[315] Recordem que abans es diferenciava entre set models a partir de l'anàlisi del conjunt dels *agents*.
[316] La majoria dels *agents* han estat convidats a assumir aquest lloc de treball; o d'altres han estat elegits per un comitè de selecció.

presenten una densitat ètnica molt elevada (més de la meitat), situades en una zona deprivada socioeconòmicament. Quant a les condicions, tot i que no ens van voler dir el salari, aquest depèn, evidentment, de si estan contractats a temps complet, a mitja jornada o sols per unes hores. El que més critiquen del seu contracte és que la majoria han de renegociar-lo anualment amb l'escola, com a molt sols estan contractats per vuit o nou mesos per curs escolar, renovant-se sempre en funció de projectes o demandes de subvenció i que, fins al darrer moment, mai s'arriben a confirmar. Una altra de les queixes és que les hores suplementàries que fan no estan mai remunerades i, finalment, els més joves es queixen de la nul·la possibilitat de promoció interna, que tenen com a *agents* dins el sistema escolar.

Tot i això, ens han manifestat molt interès per rebre, en primer lloc, una formació inicial i contínua que els ajudi en les seves intervencions, i, per altra banda, suport i supervisió del seu treball. Pel que fa a la primera demanda, alguns entrevistats han suggerit un programa universitari que els podria atorgar un certificat en aquest camp ja que en la actualitat no estan acadèmicament reconeguts. Resulta també interessant el desig d'intercanviar experiències i coordinar-se amb altres *agents*[317] que treballin en el camp escolar, per intercanviar orientacions, punts de vista, etc., així com rebre un perfeccionament permanent. Per sintetitzar, dins les necessitats de perfeccionament n'apareixen tres: la primera, de tipus més general, sobre l'educació intercultural, la reforma que s'inicia al Quebec, els programes escolars; la segona, detectant el poc coneixement d'algunes comunitats culturals, considera òptim un programa que tractés aquestes cultures; i, per últim, les habilitats socials per treballar en aquest camp: la relació d'ajuda, l'animació, l'organització, la participació, la comunicació d'informacions, la mediació i la resolució de problemes. Sense oblidar la segona demanda, el fet que algú els doni suport des de fora per millorar el seu estat d'ànim i l'estrès que genera amb supervisions; sovint una de les causes són les múltiples reunions i intervencions a les nits, el cap de setmana, per vacances, etc. que no deixen deslligar a l'*agent* la seva vida privada de la professional. Un exemple d'això ens el dóna el següent fragment d'entrevista a una *agent* de l'escola Saint Pascal-Baylon: "(...) non seulement

[317] S'ha de dir també que no hem trobat en cap dels treballs mencionats del Quebec referència a aquesta necessitat de trobar-se, això ens permet detectar un nou *handicap* que han de superar els *agents* quebequesos i, per què no dir-ho, qualsevol altre mediador en actiu. Per això, aquest punt hauríem de tenir-lo present en el nostre context més proper.

> des réunions en soirée ou pendant les fins de semaine, mais également des longues semaines de travail qui dépassent toujours quarante heures... c'est difficile».
>
> Quan els preguntem sobre la seva integració a l'equip escolar sembla que aquest punt encara costa molt, sobretot per les expectatives que desvetllava aquesta figura al principi i per la manca de coordinació amb els docents (tot i que indiquen que sí la tenen amb els membres de la direcció de les escoles, sobretot amb els directors).

A mode de síntesi, recordarem que la participació dels pares en els centres educatius sembla un dels esculls existents en l'àmbit escolar però creuen que s'ha de salvar per desenvolupar una major democratització i, en conseqüència, la presa en consideració de la diversitat cultural en un sentit positiu. Com ja queda dit, la participació dels progenitors és diversa, i especialment baixa entre determinats col·lectius d'origen immigrant. A més, aquests han d'enfrontar-se a situacions que els allunyen més, si cap, de l'escola per una sèrie de barreres que hem agrupat com lingüístiques, socioeconòmiques, culturals i institucionals.

Al Quebec han volgut donar resposta a aquestes mateixes necessitats utilitzant, entre altres instruments, unes noves figures professionals: els *agents de liaison* i *de milieu*. Aquestes figures, amb diferents perfils en funció del treball que acaben realitzant (recordem que s'han establert fins a set models diferents) i, en conseqüència, amb diferents graus d'efectivitat en el seu objectiu inicial, han compartit canvis positius en el context escolar. Particularment, s'ha valorat la tasca feta en l'adaptació del currículum escolar a les necessitats dels usuaris a través de la creació de vies de comunicació entre escola i comunitat (pares i escola). Malgrat això, no podem dir que l'experiència resulti positiva en tota la seva amplitud, de fet han existit i existeixen distàncies entre equip escolar i *agents* que s'han de superar, així com intervencions que per l'excés de treball, per les directrius que reben (des dels centres escolars), etc. converteixen el que hauria de ser un mediador en un simple traductor o interventor de problemes puntuals (un «apagafocs»), de forma que la dinàmica del centre escolar no s'adona d'aquesta diversitat. A més a més, tal com hem mencionat, els problemes pressupostaris estan limitant les actuacions i no sols el desenvolupament de la seva presència, sinó també el seu manteniment, ja que es troba en clar retrocés.

CAPÍTOL III. METODOLOGIA I TÈCNIQUES D'INVESTIGACIÓ

1. La recollida i l'anàlisi de les dades qualitatives i quantitatives.

1.1. Els objectius generals de la recerca.

Aquest capítol és un recull descriptiu i reflexiu del marc metodològic que hem escollit per orientar la recerca. El seu contingut serveix per conèixer les característiques del treball que hem realitzat en tres escenaris: Mont-real (Quebec), París (França) i Catalunya. Concretament s'han realitzat entrevistes en profunditat a mediadors o persones que exerceixen aquest paper tot i no ser catalogats d'aquesta manera, així com també a coordinadors i formadors de cursos sobre mediació intercultural. L'àmbit del nostre estudi és principalment Catalunya, però a partir d'estudis anteriors, fruit d'estades de recerca, ens hem interessat per França i Quebec, que ens han permès obtenir idees i establir comparacions sobre el que han fet en aquest camp tant a la pràctica com en estudis.

Una de les primeres qüestions a què cal referir-se i que ja hem plantejat a la introducció és la definició del problema a investigar. Quan parlem de la definició del problema pretenem entrar-hi en contacte, però mai delimitar les seves fronteres, ja que sols equivaldria a seleccionar una direcció concreta (que pot ser errada) i provisional, i la tasca de l'anàlisi qualitativa és esbrinar si aquest enunciat està ben definit (Ruiz Olabuénaga, 1996).

La formulació del nostre problema de partida[319] era que en una societat com la catalana, en què la diversitat cultural és cada vegada més evident i els discursos, tot i que no la majoria de les pràctiques, es dirigeixen cap al que s'ha anomenat «educació intercultural», cal cercar estratègies per superar alguns dels esculls amb què ens trobem. Concretament, l'adaptació del currículum a la diversitat cultural i, en relació amb aquest, també l'aproximació entre la institució (amb tots els agents implicats) i les famílies. La distància existent entre progenitors de minories excloses socialment i culturalment i la institució escolar comporta una sèrie de dificultats a les quals cal fer front. Una possible forma d'encarar la situació és utilitzar els mediadors culturals, que en altres països s'han utilitzat

amb èxit (encara que és una opció no exempta de problemes) i han comportat un avenç en les relacions interculturals. Aquestes figures, a Catalunya, les hem pogut veure néixer en el si de les comunitats minoritàries (reconegudes sovint per l'administració que els ofereix «treball»), que amb l'experiència i el coneixement que tenen de la cultura a la qual pertanyen se'ls reconeix aquest paper. Això no vol dir que en tots els casos, malgrat els cursos de formació que es van oferint i que alguns realitzen, aquests mediadors tinguin la formació més adequada, ni que realitzin idèntiques intervencions, o els orienti una única definició de la mediació, etc. Al detectar una creixent presència de mediadors que, a més, porten a terme la seva tasca amb escassa homogeneïtat, ens vam plantejar conèixer el que passa actualment a Catalunya amb aquesta figura de la mediació a partir de les funcions que han adquirit i la formació que reben, aproximant-nos a altres experiències en aquest camp. De tot això, se'n desprenen una sèrie d'objectius que ens vam fixar i que dirigeixen la nostra recerca. Concretament els objectius són:

- ✓ Detectar els mediadors interculturals (pertanyents o no a minories ètniques) que treballen a Catalunya.
- ✓ Determinar la seva situació laboral, econòmica, administrativa, funcions, etc.
- ✓ Esbrinar les situacions més freqüents de conflicte interètnic que han de resoldre.
- ✓ Analitzar com resolen aquestes situacions.
- ✓ Conèixer el grau d'acceptació des dels diferents interlocutors «en litigi».
- ✓ Aprofundir en experiències semblants en altres societats i analitzar-ne els avantatges i inconvenients que hem trobat.
- ✓ Confeccionar orientacions en funció de les reflexions realitzades, per millorar la tasca i facilitar l'avenç envers una veritable educació intercultural.
- ✓ Apuntar un possible pla de formació pedagògica.

Respecte a la metodologia que hem seguit, una de les primeres consideracions a fer és que per conèixer l'estat de la qüestió hem utilitzat dues anàlisis: la bibliogràfica i l'empírica. Així, una vegada realitzada l'anàlisi de diferents texts i documents sobre la diversitat cultural i la mediació vam voler aprofundir en la qüestió que ens ocupa a partir de la

[319] Cal dir que era el producte d'un procés de reflexió que s'inicià amb els primers plantejaments de la recerca i que han estat sotmesos a un procés de contrast i reconstrucció a través de la documentació consultada, de l'elaboració del marc

recollida d'informació pròpia, ja que treballar amb fonts primàries ens permetia sospesar, comprovar i contrastar tota la informació disponible. Així doncs, el treball empíric es va bastir sobre entrevistes en profunditat a persones que compleixen la funció de mediadores, a formadors de mediadors i coordinadors de cursos per a mediadors. També, i molt útil des d'un punt de vista comparatiu, a *agents de liaison* i *de milieu* al Quebec (entre altres professionals) i a *femmes-relais* a França. No hem d'oblidar que cercant la complementarietat metodològica, però sobretot volent donar la paraula als que treballen o potencialment treballaran amb els mediadors i que tenen bastant a dir al respecte, hem enquestat (740) docents de primària i d'educació secundària obligatòria de Catalunya. Per això, a continuació ens centrarem en la metodologia i tècniques d'investigació utilitzades.

Abans d'endinsar-nos a desenvolupar els aspectes relacionats amb el nostre procés d'investigació, volem presentar algunes qüestions que ens situaran en el marc de la investigació educativa. Ens referirem, doncs, als paradigmes, a la metodologia i a les tècniques d'investigació i, finalment, desenvoluparem el punt on ens situem i des del qual pretenem assolir els objectius esmentats.

1.2. La investigació des d'una perspectiva qualitativa.

Després de portar a terme una prospecció analítica de la bibliografia i documentació que han sorgit sobre la temàtica, els objectius es pretenien assolir utilitzant una metodologia qualitativa. En la metodologia qualitativa les tècniques fonamentals de recollida de dades i d'informació són l'observació participant, l'entrevista qualitativa i les tècniques narratives (Colás, 1998). La primera, l'observació participant, implica la interacció entre investigador i grups socials. El seu objectiu és la descripció de grups socials i escenes culturals mitjançant la vivència de les experiències de les persones implicades en un grup o institució, a fi de captar com defineixen la interpretació de la realitat i l'organització del seu món. Amb freqüència es fa servir associada a entrevistes formals i informals, registres sistemàtics, recollida de documents i materials. S'hi obté la informació d'una manera espontània en un escenari social intacte, respectant el transcurs dels fenòmens. L'observador recull informació «des de dins» gràcies a la seva participació. Es pot

teòric i del treball de camp.

considerar una modalitat que fa referència al paper de l'observador[320]. La segona de les tècniques, l'entrevista qualitativa, es refereix a una conversació intencional que permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones que si no fos d'aquesta manera no estarien al seu abast. Aporta la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats i permet així interpretar els significats de les accions. Constitueix una font inestimable de significat i complement per al procés d'observació (Taylor i Bogdan, 1994). Finalment, les tècniques narratives és un concepte molt ampli en què s'inclouen autobiografies i biografies, documents personals, narracions personals, etc. L'interès comú que uneix totes aquestes orientacions és la forma en què els éssers humans es fan comprensibles a través del llenguatge (Casey, 1996).

Cadascuna d'aquestes tècniques té els seus avantatges i inconvenients, fet que les fa més adients per a un tipus de recerca que per a altres en funció del que es pretén realitzar. En el nostre cas concret, sense treure valor a les altres tècniques, hem optat per l'entrevista en profunditat pel que ens podia suposar de millora en el nostre camp d'estudi i assoliment dels objectius. L'entrevista permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones (creences, actituds, opinions, etc.) que, d'una altra manera, l'investigador no assoliria, ja que no són directament observables (sentiments, emocions, etc.). Altres avantatges que comporta l'ús de l'entrevista i que ens ha fet decantar per aquesta tècnica són (Valles, 1997): l'obtenció d'una gran riquesa informativa en les paraules i enfocaments dels entrevistats (en aspectes que no són directament observables); proporciona a l'investigador l'oportunitat de clarificació i seguiment de preguntes i respostes en un marc d'interacció més directe, íntim, personalitzat, flexible i espontani; permet una comprensió holística dels punts de vista de l'entrevistat d'una forma oberta, flexible, diligent i econòmica que genera a la fase d'inici punts de vista, hipòtesis i orientacions útils per traduir-les a les circumstàncies reals de la investigació i, a més a més, que durant el desenvolupament o la fase final és de fàcil comprensió. Tot i que també presenta alguns inconvenients o limitacions com ara (Valles, 1997): el factor temps (tant per a la seva realització com per a l'anàlisi) i la confiança i motivació que requereix en els entrevistats a l'hora de fer-la. La subjectivitat directa del producte informatiu generat per l'entrevista és la seva principal característica i, alhora, la major limitació, ja que no es

[320] Que a la vegada es pot classificar en: la participació completa, el participant com a observador, l'observador com a participant i l'observador exclusivament (Colás, 1998).

situa en el camp pur de la conducta (el que fan), ni en el lingüístic (el que diuen), sinó en un camp mig on hi hauria els interlocutors amb el que diuen que fan i que són (Alonso, 1994).

Per Taylor i Bogdan (1994), les situacions en què les entrevistes en profunditat són especialment adequades es donen quan[321]: els interessos de la recerca són relativament clars i ben definits, els escenaris o les persones no són accessibles d'una altra forma, l'investigador té limitacions de temps, la investigació depèn d'un ampli ventall d'escenaris o persones i es vol aprofundir en una vivència subjectiva. En l'entrevista en profunditat, a través de preguntes dirigides als actors socials, es pretén trobar el que és important i significatiu per als informants i descobrir esdeveniments i dimensions subjectives de les persones, com ara creences, pensaments, valors, etc.; aquesta visió resulta indispensable per comprendre la seva visió del món. L'objectiu de l'entrevista qualitativa és, doncs, comprendre les perspectives i les experiències de les persones que s'entrevisten (Colás, 1998). Taylor i Bogdan (1994) la defineixen també com a trobades cara a cara entre l'investigador i els informants, trobades dirigides cap a la comprensió que tenen els informants de les seves vides, experiències o situacions i que segueixen el model d'una conversa entre iguals i no un intercanvi de preguntes i respostes. El mateix investigador es converteix en un instrument de la investigació i no ho és el protocol o el formulari de l'entrevista (Taylor i Bogdan, 1994).

1.2.1. Les entrevistes en profunditat.

No hi ha una única entrevista o forma d'entrevista des d'una perspectiva qualitativa, sinó que les modalitats varien segons diferents criteris de classificació (Patton, 1984). Així, si utilitzem el grau d'estructuració, l'entrevista pot ser estructurada o no estructurada. La primera es refereix a una situació en què es realitzen una sèrie de preguntes preestablertes amb una limitació de categories de resposta, és a dir, un protocol de preguntes i respostes

321 Per Luis Enrique Alonso (1994), hi ha quatre camps bàsics d'utilització de l'entrevista en profunditat: reconstrucció d'accions passades (enfocaments biogràfics, arxius orals, anàlisi retrospectiva de l'acció, etc.); estudi de les representacions socials personalitzades (sistemes de normes i valors assumits, imatges i prejudicis, codis i estereotips cristal·litzats i trajectòries vitals particulars, etc.); estudi de la interacció entre constitucions psicològiques personals i conductes socials específiques (estudis sobre violència o desviació social) i prospecció dels camps semàntics, vocabulari i discursos arquetípics de grups i col·lectius als quals després s'ofereix un qüestionari.

fixat prèviament en el mateix ordre. Sovint es tracta d'un qüestionari administrat de forma oral. Té l'avantatge que l'estructuració prèvia facilita l'anàlisi de la informació, estalvia temps i permet mesurar els subjectes entrevistats. Per altra banda, té l'inconvenient de la manca de flexibilitat i el problema de millorar la comprensió del que es pregunta si no es formula correctament en el disseny del qüestionari. La segona, no estructurada, és de caràcter obert i s'adapta més a les característiques del subjecte entrevistat. Aquest tipus requereix més preparació i anàlisi de l'entrevistador per la major dificultat de la seva anàlisi.

Un segon criteri, segons el grau de directivitat, permet parlar d'entrevistes dirigides i no dirigides. Les primeres presenten una sèrie de qüestions que s'han de preguntar però adaptant-ne l'ordre i l'estil. En aquestes s'aprofita al màxim el temps i s'admet una certa sistematització de la informació. En canvi, la no dirigida està més centrada en el clima que estableix l'entrevistat i l'expressió que fa el subjecte de les seves sensacions, emocions, sobre unes preguntes mínimes. Per tant, el grau d'estructuració és mínim. Una modalitat d'entrevista no dirigida és l'entrevista en profunditat que segueix un model de conversa entre iguals tot i que intenta aprofundir i comprendre el món interior dels subjectes.

En darrer lloc, un altre criteri de classificació varia segons el nombre de participants (Ruiz i Ispizua, 1989): l'entrevista la pot fer una persona, un grup o diversos amb la possibilitat també de dedicar-hi una o més sessions.

1.2.2. La pràctica de l'entrevista.

Per Fontana i Frey (1994), l'èxit d'una bona entrevista està condicionat pels següents factors: l'accés a la situació, la comprensió del llenguatge, la forma d'autopresentar-se, la localització de l'informant, l'assoliment de la sinceritat en la informació, l'elaboració de l'informe i la recollida de materials empírics. Totes aquestes consideracions poden incloure's entorn de tres processos bàsics: els processos d'interacció, els de recollida de dades i els de registre i conservació de la informació.

a) Els processos d'interacció tenen a veure amb una sèrie d'aspectes que faciliten una comunicació eficaç i de qualitat, per això cal crear unes condicions

inicials que ajudin a la col·laboració i al *feed-back* fluid (Colás, 1998). Abans d'iniciar-se l'entrevista, l'entrevistador ha d'informar l'entrevistat sobre l'interès i la utilitat que aquesta té, identificant els objectius i les condicions de desenvolupament, així com el lloc, l'hora de la trobada i la garantia de preservar l'anonimat. Durant l'entrevista, l'entrevistador ha de saber transmetre interès, motivació, confiança i credibilitat; per això es considera necessari tenir empatia per establir una autèntica comunicació personal (Ruiz Olebuénaga, 1996), la qual cosa s'aconsegueix mantenint comportaments adequats, fent resums periòdics per assenyalar que el missatge és entès i sent prudent per no modificar les opinions i respostes del subjecte entrevistat (Colás, 1998).

b) Els processos tècnics de recollida de les dades estan condicionats per la formulació clara i concisa de les preguntes així com per a la sensibilitat de l'entrevistador. En la primera fase han de ser de tipus general, més superficials i obertes; es va reorientant més endavant i queden reservades les preguntes tancades per a moments de la conversació en què no ha quedat suficientment clar algun punt o s'ha oblidat alguna dada rellevant per a la recerca.

c) El registre de la informació es pot fer prenent notes, o bé utilitzant algun mitjà tecnològic (com les gravacions en àudio o en vídeo). Tot i que en aquestes últimes no s'elimina la necessitat de prendre notes recollint l'ambient on va transcórrer l'entrevista, reaccions, sentiments, etc., aportacions de gran utilitat i valor, ja que acumulen informació fidedigna (Colás, 1998). Segons Patton (1987), prendre notes també pot ajudar l'entrevistador a formular noves qüestions a mesura que avança l'entrevista i facilita l'anàlisi posterior que es realitzarà prèvia transcripció.

Evidentment, abans d'enregistrar cal demanar permís; si no s'enregistra, pot haver-hi el perill d'oblidar-se de prendre algunes anotacions i, fins i tot, també de canviar el sentit de les paraules, sense esmentar la dificultat i el tall del ritme de la conversa que suposa anar prenent apunts mentre la persona parla. Ara bé, si sorgeix algun inconvenient en algun moment de l'entrevista es pot apagar l'aparell.

Per Alonso (1994), l'entrevista estableix un joc de llenguatge amb una sèrie d'actes de la parla programats i amb efectes previstos i altres no previstos, però també és un joc social on s'estableixen una sèrie d'estratègies i transaccions. D'aquesta forma, en l'entrevista es distingeixen tres nivells: el contracte comunicatiu, la interacció verbal i l'univers social de referència. L'acord d'un contracte de comunicació és fonamental en el funcionament de l'entrevista, ja que permet que l'entrevistat es consideri segur, sigui com sigui el seu discurs (la garantia de l'anonimat seria molt important en aquest contracte). Alhora, el contracte també inclou donar informació, per exemple, l'objectiu del treball que s'està fent, la importància de la seva opinió, etc.

> "La entrevista (...) es una variedad especializada de conversación, como interacción estereotipada de las posiciones de poder lingüístico y social —los entrevistadores siempre tienen la potestad de orientar la entrevista en función de sus intereses— que se plasman en un pacto o contrato implícito o explícito de comunicación. Ahora bien, la excesiva ambigüedad o la constante reorientación de estas pautas discursivas —la inestabilidad del contrato—, crea un estatus conversacional variable e indeterminado y, por consiguiente, poco utilizable como entrada relevante en el marco de una investigación. Por el contrario el abuso de la situación de supuesto poder del entrevistador —dentro de esa conversación— puede provocar inmediatamente la ruptura del pacto y crear la imposibilidad misma de comunicar" (Alonso, 1994: 233).

El que Alonso ha diferenciat com a segon nivell de l'entrevista, la interacció verbal, es fonamenta en l'obertura dels subjectes a la comunicació i a l'acceptació de les regles. El mínim marc pautat en l'entrevista és el guió temàtic (o línia de punts), que és el que hem utilitzat (l'adjuntem en pàgines posteriors), que recull els objectius de la investigació i focalitza la interacció. Però l'existència d'un guió no significa que l'ordre de l'entrevista estigui preestablert, el discurs ha de fluir sense cap tipus d'ordre prefixat, és l'entrevistat el que el defineix. La finalitat és crear una relació dinàmica en què el mateix discurs vagi generant els temes d'interès, de manera que només calgui reconduir (no tallar o violentar) l'entrevista en moments puntuals en què el discurs s'allunya molt dels objectius previstos. No és un qüestionari, error freqüent dels entrevistats en el moment d'iniciar l'entrevista, i en conseqüència no s'ha de donar una dinàmica de pregunta i resposta. D'aquesta forma, s'ha diferenciat entre consignes i comentaris. Les consignes serveixen per introduir i definir un tema a tractar, mentre que els comentaris tenen la finalitat d'afavorir la producció del discurs i reconduir-lo.

El tercer nivell de l'entrevista, el context social i la construcció del sentit, es refereix a la possibilitat que dóna l'entrevista, junt amb la necessitat de l'investigador de contextualitzar el discurs, que l'entrevistat construeixi l'entorn social del seu discurs i el seu significat. L'entrevistat construeix una imatge d'ell mateix. "(...) lo que aspiramos «a ver» y podemos estudiar en el discurso del entrevistado no son —en este género de investigación— sus problemas personales, sino la forma social —cultural y de clase— de la estructura de su personalidad y los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico" (Ortí, 1992: 197).

1.2.3. El procés de la recollida de les dades per entrevista personal.

Com hem apuntat, l'entrevista en profunditat ha estat la tècnica escollida per obtenir la informació que ens calia. A continuació detallarem el que hem anomenat els escenaris on s'ha realitzat el treball de camp, dins el qual aprofundirem en les entrevistes realitzades i el guió utilitzat; per últim, assenyalarem altres fonts d'informació utilitzades, per exemple, internet.

El treball de camp s'ha realitzat a Catalunya, la qual cosa no treu que ens referim a dos escenaris[322] més (Quebec i França) a partir també de treballs propis. Concretament i abans de referir-nos a Catalunya, a Mont-real i a París es va analitzar el tractament de la diversitat cultural a l'escola i, específicament, les figures semblants als mediadors, a partir d'informants clau[323], així com també la consulta de bibliografia i documentació.

No hi ha dubte, que el Quebec pot ser un referent positiu en la dinàmica de Catalunya, prescindint, però, de les motivacions ideològiques de la comparació, ja que, com queda dit, respon a les òbvies analogies entre societats no estatals, amb fortes identitats nacionalistes, en què predominaria més un nacionalisme cívic que ètnic i amb un nucli d'afirmació identitària de la defensa i desenvolupament de la llengua autòctona (Samper, 2000). De fet, alguns aspectes concrets de la política lingüística catalana es tradueixen, explícitament, del

322 Entenent escenaris com a àmbits als quals l'investigador accedeix per obtenir la informació desitjada.

323 Són les persones que posseeixen coneixements, estatus o habilitats comunicatives especials i que estan disposats a cooperar amb l'investigador (Zelditch, 1962). Aquests constitueixen fonts primàries d'informació presentant-te altres persones, en responen, et diuen com has d'actuar, etc. per aconseguir la informació (Taylor i Bogdan, 1994).

model quebequès. Però, a la vegada, existeixen importants diferències, per exemple pel que fa a antecedents històrics i d'estructura social: la importància internacional del francès no és comparable al pes del català, el volum i la diversitat dels fluxos migratoris, les polítiques actives d'immigració i integració dels immigrants al Quebec, la doble xarxa escolar (francòfona i anglòfona), etc. (Garreta, 2000). Per aquests motius i pel que s'ha comentat en els capítols precedents, es va realitzar una estada de recerca documental i bibliogràfica de dos mesos els anys 1997 i 1998. El lloc de referència va ser el *Centre d'Etudes Ethniques*, on el *Groupe de Recherche sur l'Ethnicité et l'Adaptation au Pluralisme en Education*[324] ens va acollir, concretament la seva directora, la Dra. Marie Mc Andrew, professora i investigadora de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Mont-real[325]. L'estada del primer any va permetre aproximar-nos a la societat i l'educació quebequeses i a partir d'aquí crear una base que es va voler complementar amb la informació recollida. Per això, vam portar a terme un treball de camp al setembre de 1998 a Mont-real a fi de conèixer i aprofundir en la tasca educativa empresa a la ciutat i, especialment, la qüestió de la diversitat cultural i el camí que han endegat cap a l'educació a la ciutadania. Es van fer entrevistes a: Jean-Pierre Proulx, professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de Mont-real; Bergman Fleury, conseller pedagògic de relacions interculturals de la Comissió d'Escoles Catòliques de Mont-real; Fernand Ouellet, coordinador i professor del servei de formació intercultural de la Universitat de Sherbrooke; Marcel St-Jacques, coordinador de planificació, recerca i desenvolupament del Consell Escolar de l'illa de Mont-real; Marc-Yves Volcy, conseller de la Direcció de serveis per les comunitats culturals del Ministeri d'educació de Quebec; Rachida Azdouz, presidenta de l'Associació per l'educació intercultural del Quebec; France Gagnon, membre del GREAPE de la Universitat de Mont-real, Micheline Labelle, directora del *Centre de Recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté* del Departament de Sociologia de la Universitat de Quebec a Mont-real; Janine Hohl, professora i formadora

[324] El GREAPE va ser creat l'any 1994 amb l'objectiu principal —segons l'entrevista realitzada a Mc Andrew— "(...) d'analyser l'impact des dynamiques sociales sur les réformes éducatives en milieu pluriethnique et les résistances qu'elles suscitent, ainsi que la rétroaction potentielle du monde de l'éducation sur les inégalités et la définition des frontières identitaires". Reagrupa investigadors de diferents disciplines que treballen en l'àmbit de l'anàlisi de les polítiques en matèria d'immigració, d'integració i d'educació intercultural i comparada. Amb trobades formals i informals, acollida d'investigadors estrangers, tallers, col·loquis, codireccions de memòries i tesis, etc.

[325] La seva docència se centra en l'educació intercultural i cívica igual que en educació comparada i la seva recerca també es dirigeix a l'estudi de la diversitat cultural i els *agents de liaison* i *agents de milieu*. La professora Mc Andrew és la presidenta de l'Associació Francòfona d'Educació Comparada, de l'Associació d'Estudis Ètnics del Canadà i és membre de diferents associacions i institucions d'àmbit internacional. Tot això feia que la consideréssim un contacte important i una valuosa interlocutora en el moment de conèixer la situació del Quebec.

en interculturalitat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Mont-real, i Martine Sabourin, professora i formadora en aprenentatge cooperatiu de Quebec.

El sistema educatiu quebequès es divideix en dos tipus d'escoles: la francofonocatòlica i l'anglofonaprotestant. Per això, a l'hora d'escollir-les ens vam plantejar optar per una de cada tipologia: catòlica i protestant, així com una de privada o «ètnica» (que finalment va ser jueva). Volíem que la tria fos una representació de la multiculturalitat del Quebec, i per assolir-ho ens vam centrar en Mont-real (la ciutat més receptora d'immigrants), on els centres educatius alberguen més de setanta-cinc comunitats culturals diferents. Les escoles més pluriètniques que ens van aconsellar tant des del ministeri com del GREAPE se situaven al *quartier*[326] *Côte-des-Neiges*, un barri que ha assolit la funció de primera instal·lació per a molts dels immigrants nouvinguts i d'assentament per a altres que hi porten més temps, i que ha esdevingut una zona pluriètnica i apacible, un microcosmos de la gran diversitat ètnica i cultural de Mont-real i de Quebec. Allí vam dirigir-nos a dues escoles: l'Escola de Primària *Saint Pascal-Baylon* i l'Escola *Simone-Monett*. Després ens vam decantar per conèixer una escola privada, una de les més antigues, anomenada també «ètnica», concretament, una de jueva —entre les escoles confessionals privades són les més freqüents i aquesta és la que es va crear primer (Garreta i Llevot, 2000): l'Escola *Maïmonide*. La següent elecció fou una escola anglòfona situada a la rodalia: l'Escola *Guy Drumond*. En tots aquests centres es va entrevistar la directora, una professora de maternal, una de cicle mitjà, una de cicle superior i *l'agent de liaison* o de *milieu* (menys a la jueva, que no en tenia). En definitiva, vam realitzar 19 entrevistes en profunditat. Els resultats d'aquesta estada, a més d'algunes publicacions citades en aquesta tesi, es poden trobar en els informes redactats[327] durant les estades al *Groupe de Recherche sur l'Ethnicité et l'Adaptation au Pluralisme en Education* (GREAPE) adscrit al *Centre d'Études Ethniques* (CEETUM) de la Universitat de Mont-real.

El segon escenari és París (França). A partir del camí recorregut es va creure interessant analitzar el cas francès, ja que ha estat un model bastant seguit i, a la vegada, criticat. L'experiència francesa, per la seva diferent trajectòria (molt sovint, distant del model

326 Podríem traduir-lo per barri o zona, però el significat real equival al de zona-poble, ja que compta amb més de 90.000 habitants. Es pot veure un estudi de *Côte-des-Neiges* sobre el paper de les institucions escolars en la construcció de l'alteritat a Llevot (1999).

d'educació intercultural), per l'existència de mediadors —voluntaris en un principi i cada vegada més professionals (i que reivindiquen aquest reconeixement) i sorgits de les pròpies minories—, fa interessant tenir-la com a referent en algun moment. A més a més, no cal dir que també és important la producció bibliogràfica en aquest camp.

Mercès a uns contactes del Dr. Jaume Sarramona vam parlar amb els doctors Patrick Bouveau i Bernard Charlot, que ens van explicar, breument, l'èxit de l'experiència de la ZEP de Trappes[328] i ens vam plantejar la necessitat de realitzar un primer desplaçament a França que permetés assolir els objectius que s'esmenten en aquest projecte i alhora establir nous contactes. Aquesta primera estada es va realitzar del 18 de juny al 21 de juliol de 1999.

Concretament vam dirigir-nos al Dr. Jean-Pierre Liégeois (director del *Centre de Recherches Tsiganes*[329] de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat René Descartes), especialista reconegut internacionalment sobre la qüestió del col·lectiu gitano, el qual ens va acollir i proporcionar telèfons i adreces de persones que treballaven el tema. Així també, al *Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle* i *l'École des Hautes Études en Sciences Sociales*, existeix una comissió nacional que analitza, treballa i planifica els estudis i les investigacions que es realitzen a França sobre les relacions interètniques: la *Commission Nationale pour les Études et les Recherches Interethniques*. Alguns contactes anteriors ens van adreçar a parlar amb la Dra. Marie-Claude Muñoz, membre d'aquesta comissió i investigadora principal de diferents projectes. Donada la seva experiència i coneixement d'aquestes qüestions resultava molt interessant contactar-hi. Les converses que vam mantenir van possibilitar que ens acollís al seu centre durant les dues estades realitzades a París.

327 « *Politiques d'intervention du gouvernement québécois destinées aux enfants des communautés culturelles* », i « *Résistance à la diversité ethnique et culturelle au sein des institutions scolaires* ». Universitat de Lleida (no publicats).

328 Experiència recollida a Bouveau, Cousin i Favre (1999).

329 Aquest centre estructura la seva acció tant en el camp de la informació com en el de la documentació, creant un repertori variat de llistats d'organitzacions —equipaments, serveis públics o privats, establiments escolars i altres, etc.—, estudis i investigacions en curs, així com de documents i revistes.

Com en les anteriors estades al Quebec, portàvem entrevistes pactades des de Lleida, fruit de lectures i relacions anteriors, i la intenció de concretar-ne d'altres. Així, coneixedors de les publicacions de Jean-François Six (president del Centre Nacional de Mediació, membre de la *Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme* i membre fundador del *Haut Conseil de la Médiation*), vam contactar-hi i va accedir a rebre'ns i explicar-nos alguns matisos que no havíem comprès de les seves publicacions, alhora que vam visitar el seu centre. Ens va explicar el codi deontològic i les regles professionals del mediador així com la formació que fan a l'Institut de Formació de Mediadors. També coneixíem la trajectòria de Margalit Cohen-Emerique, experta en comunicació i relacions interculturals, formadora de treballadors socials, mediadores i *femmes-relais*, una de les pioneres sobre el tema a França i referent teòric de l'Associació Alcàntara. Per això, hi vam tenir una entrevista. Altres entrevistes les vam mantenir amb: Marie Poinsot, directora i responsable de *l'Agence pour le Développement des Relations Interculturelles* (ADRI); Chahla Beski, responsable de la formació de mediadores culturals a l'ADRI; Adolé Ankrah, directora de *Femmes Inter Associations/Inter Service Migrants* (FIA/ISM), responsable de la revista *Regards Femmes d'ici et d'ailleurs*, centre coordinador i formador de les *femmes-relais* a França; Jean-Paul Tauvel, responsable del *Centre de Ressources Ville/Ecole/Intégration du Centre National de Documentation Pédagogique* de Montrouge.

La segona estada va servir per conèixer experiències a la *banlieue* de París, del 25 de maig al 25 de juny de 2000. Utilitzant els contactes de l'any anterior i repetint visites, vam parlar amb Adolé Ankrah, directora de *Femmes Inter Associations/Inter Service Migrants* (FIA/ISM), que ens va rebre amistosament i explicar la formació que hi imparteixen i, aspecte molt important, ens va facilitar accedir a altres associacions i *femmes-relais*. No cal dir que al ser acollits per la Dra. Marie-Claude Muñoz, membre de la *Commission National pour les Études et les Recherches Interetniques*, se'ns van facilitar contactes per acordar entrevistes amb: Bernard Bier, nou director del *Centre de Ressources Ville/Ecole/Intégration du Centre National de Documentation Pédagogique* de Montrouge; Marie Poinsot, a la qual ja havíem entrevistat l'any anterior, però amb qui volíem parlar per actualitzar la informació, directora de *l'Agence pour le Développement des Relations*

Interculturelles (ADRI) de París; Bénédicte Madelin, directora de *Profession Banlieue*[330]; Angela Xavier de Brito, investigadora de l'equip de François de Singly (director del centre de *Liens sociaux de la Faculté de Sciences Humaines et Sociales de la Sorbonne*); Nora Aoudjane, coordinadora de *l'Association PROMES*, que promou i forma la mediació sociocultural en el *19ème arrondissement* de París i tres mediadores de la mateixa associació: una d'origen malinès, una cambotjana i l'altra de Sri Lanka; Jean-Pierre Liégeois, director del *Centre de Recherches Tsiganes de la Université René Descartes*; Alain Touraine, sociòleg, director d'estudis a *l'École des Hautes Études en Sciences Sociales*; Jean Chabal, president de *Femmes-relais du XXème*, i Jean Roucou, coordinador de la *Délégation Interministerielle d'action sociale* a la ciutat de Saint-Denis (França). Altra vegada, el fet aquí es troba en algunes publicacions pròpies citades a la tesi, així com en els informes[331] posteriors.

Centrant-nos en que vam fer a Catalunya, hem de dir que la part qualitativa del treball de camp es va començar al juliol i es va acabar al setembre del 2000. Abans, però, hi van haver uns passos previs el mes de gener es va escriure una carta a directors de fundacions, associacions, etc. que tenien o podien tenir mediadors i que realitzaven o podien realitzar formació de mediadors interculturals, especialment en el camp educatiu; amb el propòsit d'explicar la finalitat de la tesi, es va dir qui eren els tutors, etc. i es va demanar la seva col·laboració per si tenien mediadors que intervinguessin en institucions educatives i si, més endavant, se'ls podia entrevistar. Com que van respondre pocs, al cap de tres mesos, el mes d'abril, es va trucar per telèfon per concertar una entrevista[332] personal.

330 Es tracta d'un centre de recursos i arxiu de la immigració familiar, per l'acció de les *femmes-relais* a Saint-Denis (França).

331 Els presents treballs han estat realitzats gràcies a dues beques d'estada investigadora («*Vers une pratique de la médiation appliqué à la pédagogie*» i «*Médiation socioculturelle et dynamique sociale*») realitzats a *l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Commission Nationale pour les Études et les Recherches Interetniques, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, concedides pel Comissionat per a Universitats i Investigació de la Generalitat de Catalunya en la convocatòria de 1999 i 2000.

332 Per cercar els llocs i/o persones, ens van servir d'orientació els tríptics de la matriculació d'alumnes en centres docents públics i privats concertats del Departament d'Ensenyament, per internet, a la xarxa catalana per la mediació, a les associacions culturals, gitanes i d'immigrants, Càrites, Creu Roja i ajuntaments amb més nombres d'immigrants, Institut de Formació, Diputació de Barcelona i fundacions de Catalunya, entre altres. Començant per Barcelona i comarques cal agrair el debat —sobre la mediació intercultural a l'Aula Provença, el 30 de març del 2000— centrat en la figura professional a la Fundació Bofill (Barcelona), també a l'Associació Alcàntara i Desenvolupament Comunitari (Barcelona), i pels contactes a la Fundació Pere Closa (Badalona) i al Dr. José Antonio Jordán de la Universitat Autònoma (Barcelona). A Girona, als companys del Departament de Pedagogia, el Dr. Josep Miquel Palaudàries i Xavier Besalú, així com també a les fundacions SER.Gi i a GRAMC. A Tarragona, Federic Bardají de SOS Racisme (Tarragona) i a l'Associació d'Integració Gitana (Reus) i de Lleida als mateixos mediadors, ja que els coneixíem de prop a l'haver treballat cinc anys al Programa d'Educació Compensatòria. També vam creure interessants parlar amb dues persones que es distingien perquè coneixien el tema: Francesc Carbonell (professor de pedagogia de la Universitat de

El guió utilitzat per a les entrevistes a mediadors, com es pot veure a continuació, pretén arribar a copsar el procés d'arribada a ser mediador; les diferents funcions que s'estaven realitzant i els diferents noms, papers, etc. que tenen; el perfil ideal, la situació laboral i l'impacte del seu treball, així com valorar la formació inicial i contínua que necessiten i que han rebut. Aquesta entrevista s'estructura en cinc apartats: procés d'arribada a ser mediador, perfil ideal, situació laboral de l'entrevistat i altres mediadors que conegui, demandes i impacte del treball, i formació inicial i continuada.

TAULA 12 Guió de l'entrevista en profunditat als mediadors culturals en institucions educatives i justificació dels diferents punts

Procés d'arribada a ser mediador.	Objectius pretesos
Feina/es que fa i ha fet (durant tota la seva "vida laboral").	Conèixer la seva trajectòria professional. Analitzar el procés seguit abans d'arribar a treballar com a mediador.
Des de quan és mediador. Procés fins que va ser mediador. Presentació del període de temps que va anar dedicant a fer de mediador; d'on va sortir l'oferta, iniciativa; què creu que van valorar en ell; etc.	Aprofundir en com va arribar a ser mediador. Analitzar el procés fins a fer de mediador. Definir el que creu que va fer d'ell una persona idònia per fer de mediador.
Característiques que buscaria en una persona que hagués de fer de mediador.	Definir les característiques d'un mediador.
Valorar l'efecte de l'experiència en altres ocupacions de treballar com a mediador, etc.	Perfilar l'impacte de l'experiència professional i vital en la tasca del mediador.

Girona i director del mestratge en exclusió social i diversitat cultural) i Joaquim Giol (director de Càrites de Girona i Assessor del Consell d'Immigració). Pel que fa als formadors i coordinadors dels cursos vam escriure per correu electrònic o ordinari a totes les seus dels cursos de mediació i resolució de conflictes interètnics que s'estaven fent a Catalunya (alguns dels informants clau van ser els mateixos mediadors entrevistats, excepte el cas de Lleida, on no s'havia realitzat aquesta formació encara —del 30 de novembre del 2001 al febrer del 2002 s'ha realitzat un curs de mediació intercultural a Cervera organitzat pel Col·lectiu d'Iniciatives Juvenils de Catalunya, Desenvolupament Comunitari i Organisme Autònom de Desenvolupament Rural i amb la col·laboració dels consells comarcals de la Segarra, Pla d'Urgell i Conca de Barberà—, i l'entrevista es va realitzar a l'Institut Municipal Salvador Seguí, que ha presentat l'any 2000, dins el Programa *Leonardo da Vinci*, un projecte d'acció comunitària en matèria de formació professional, una proposta de formació a mediadors).

	Definir els diferents tipus de mediadors interculturals existents a Catalunya.
Funcions com a mediador (concretar a les institucions educatives).	Aprofundir en les diferents funcions que realitzen els mediadors interculturals a Catalunya.
Situacions més freqüents en què actua. Aprofundir en situacions que resol o ha resolt a l'escola, descrivint que va succeir, com va iniciar la mediació, com va anar mediant entre les parts, com va acabar, etc. Limitacions i problemes que té.	Conèixer les situacions més freqüents en què s'ha demanat la presència d'un mediador. Conèixer com va arribar a intervenir en aquestes situacions. Esbrinar com es realitza el procés de mediació i, especialment, el grau d'improvisació que aquest té. Establir una tipologia de demandes en funció de diferents variables intervenents en el procés de mediació. Detectar les principals dificultats i problemes que deuen tenir en el procés de mediació. Intentar que estableixi una tipologia de les demandes en funció del perfil dels pares, dels menors, dels altres interlocutors «autòctons», etc.
Especificar en quins camps actua o voldria fer-ho: cultural, escolar, familiar, en hospitals, etc.	Conèixer els diferents camps d'intervenció del mediador. Analitzar la polivalència o especialització dels mediadors existents. Conèixer les preferències de camp de treball en funció de la seva formació, experiència, etc. Realitzar una prospecció de futurs camps de treball per als mediadors interculturals.
Utilitat de la mediació. Beneficis a les diferents parts.	Definir com entenem la mediació. Analitzar el que comporta a les diferents parts implicades el procés de mediació.

Solapament amb altres professionals, competència...	Determinar la percepció que poden detectar en altres professionals davant la seva presència. Detectar la competència que es pot donar amb altres professionals.
Perfil ideal.	
Personalitat.	Definir els trets de personalitat que es consideren claus en un mediador intercultural.
L'edat, el gènere, la procedència o pertinença a una cultura, és important per a la mediació intercultural?	Analitzar la importància de les variables d'edat, gènere i cultura a la qual es pertany en la tasca del mediador.
Característiques específiques per treballar en el camp escolar/educatiu en particular. Altres mediadors: responen a aquest perfil? Quins defectes i quines virtuts tenen.	Aprofundir en les característiques específiques del mediador intercultural en el context educatiu i escolar en particular.
Li agrada la paraula mediador, com anomenaria el que fa.	Validar el nom que s'ha tendit a donar a aquestes persones.
Situació laboral de l'entrevistat i altres mediadors que conegui.	
Definició d'una jornada i setmana laboral.	Conèixer l'organització de les actuacions.
Condicions de treball (estabilitat, contractació, salari aproximat —insuficient o suficient—, qui el contracta o qui el paga, substitucions, etc.).	Definir les condicions laborals que tenen els mediadors interculturals a Catalunya.

De qui depèn? Com afecta la dependència del contractant en la tasca: millor ser independent?	Conèixer qui ha potenciat i pagat els mediadors. Analitzar la influència de la dependència laboral en la tasca de mediació.
Ideal de situació laboral quant a condicions de treball.	Aprofundir en quina seria la situació laboral ideal, especialment, quant a estabilitat, dependència, etc.
Demandes i impacte del treball.	
Qui demana els seus serveis (associacions, escoles, pares, altres).	Saber qui són els que demanen la seva intervenció en el camp educatiu.
Situacions més freqüents (diferenciar entre traducció i mediació o altres que mencionin).	Definir les situacions més habituals en què es troben. Insistir en el paper que ha d'assumir quotidianament i complementar les esmentades tipologies.
Formació inicial i continuada.	
Requisits formatius que ha de tenir un mediador.	Conèixer la importància atorgada a la formació especifica.
Formació que tenen altres mediadors que coneix. Formació de l'entrevistat. Necessitats formatives que ha detectat.	Detectar la formació que tenen els mediadors interculturals en exercici. Conèixer les necessitats formatives que han detectat. Analitzar la necessitat de formació inicial i contínua.
Coneixement de l'oferta formativa per a mediadors. Aspectes positius i negatius/mancances.	Detectar el grau de coneixement de formació per a mediadors ofertada. Analitzar la valoració que fan de la formació.

Si no ha rebut aquesta formació, la realitzaria? Factors a favor i factors en contra per assistir-hi.	Detectar l'interès per la formació contínua.
Recomanacions que realitzaria a una persona que volgués oferir formació a mediadors interculturals en el camp educatiu i, particularment, escolar.	Aprofundir en les qüestions formatives que consideren bàsiques per realitzar una bona tasca com a mediadors. Relacionar les tasques que realitzen, la formació que tenen i la formació que consideren bàsica.

Una vegada dissenyat el guió segons els nostres objectius i interessos, vam procedir a la selecció dels primers informants de Catalunya. Les entrevistes qualitatives requereixen un disseny flexible d'investigació: ni el nombre ni el perfil dels informants s'especifica amb anterioritat. L'investigador comença amb una idea general sobre les persones a les quals s'entrevistarà, però s'està disposat a canviar després de les entrevistes inicials (Taylor i Bogdan, 1994). Per això, i havent considerat que calia obtenir entrevistes en profunditat de perfils heterogenis (diferenciant, per exemple, entre immigrants i gitanos, entre homes i dones, entre edats i per províncies)[333] vam iniciar el treball de camp pensant utilitzar l'estratègia de mostratge teòric. Aquesta estratègia no dóna gaire importància al nombre d'entrevistes realitzades, el que és important és el potencial de cada cas per ajudar en l'evolució de les comprensions teòriques (Glaser i Strauss, 1967). Després de completar les entrevistes amb diferents informants, es diversifica intencionadament el perfil de les persones entrevistades fins a cobrir el ventall de perspectives de les persones per les quals s'està interessat. Una de les estratègies més habituals per localitzar els informants és la tècnica de «bola de neu» (Taylor i Bogdan, 1994): s'estableix uns informants potencials, que en contactar-hi poden facilitar informació d'altres amb qui anar a parlar per recollir més informació. Seguint aquesta tècnica es va contactar inicialment amb els representants de totes les associacions d'immigrants d'Àfrica (recordem que són els més nombrosos i en

333 Els criteris mínims per a la seva elecció que vam proposar eren: que fossin de diferents cultures (mediadors preferentment d'origen immigrant i del col·lectiu gitano); edats heterogènies (grans, de mitjana edat i alguns de «segona generació» com a pont amb el país d'acollida); dels dos gèneres (dones i homes); preferentment formats com a mediadors i algun sense formar sent mediadors naturals; algun autòcton que tingui similar experiència vital de migració i semblant patrimoni cultural; persona reconeguda per la societat d'origen amb una xarxa relacional extensa en ambdues societats; temps d'estada a Catalunya (que portés almenys dos anys); respecte a l'especialització o la polivalència d'àmbits, hem mantingut els dos, prevalent que coneguin de prop l'àmbit educatiu.

els quals ens hem centrat) i associacions de gitanos que feien de mediadors a les institucions educatives o, almenys, que part de la seva intervenció fos en aquest camp. Tot i la idea prèvia d'establiment d'un perfil, es va prendre la decisió d'entrevistar-los a tots ja que es preveia que no es tractava d'un nombre excessiu. Ells, amb la seva informació i amb comentaris que feien en les entrevistes, ens van permetre ampliar la mostra amb nous interlocutors, i al mateix temps aquests ens conduïren a uns altres.

El punt de saturació seria aquell en què realitzar entrevistes amb persones addicionals no aporta una comprensió excessivament nova al treball de recerca i és quan es considera que es pot tancar la mostra (Taylor i Bogdan, 1994). En el nostre cas, realment vam arribar aquest punt ja que els discursos s'anaven repetint i, a més a més, malgrat els esforços que seguíem realitzant no vam trobar més persones amb el perfil adient: que actuessin a Catalunya, totalment o parcialment, en el camp educatiu. Així, vam finalitzar el treball de camp amb 27 entrevistes a mediadors (13 del Marroc, 3 del Senegal, 2 de Gàmbia, 1 de Brasil, 2 d'Algèria, 1 de Xina i 5 a gitanos). A continuació es pot veure algunes de les principals característiques dels entrevistats i els acrònims identificatius utilitzats en la transcripció de fragments durant tota l'exposició com a exemple o explicatius de les nostres conclusions.

TAULA 13 Entrevistes[334] a mediadors interculturals en el camp educatiu de Catalunya

Procedència/ Minoria	Estudis	Edat	Àmbits	Temps[335]	Acrònims[336]
Senegal	1r dret	29 anys	Joves i educació	5 anys 2 anys i mig	MSHM00
Marroc	Dret	35 anys	Polivalent	1 any 2 anys	MMDC00a
Gàmbia	Secundària	43 anys	Polivalent	11 anys 4 anys	MGDL00

334 L'ordre de presentació de les entrevistes respon a la data de realització d'aquestes. Al punt 2.1. de l'annex, capítol VII es pot ampliar la fitxa de descripció de les dades, fitxes agrupades per minoria ètnica o procedència dels entrevistats.

335 Com a natural o espontani i com a «professional».

336 La primera lletra és la M, que significa que l'entrevistat està fent la funció de mediador. La segona té a veure amb el país d'origen en el cas d'immigrants, la minoria ètnica en el cas dels gitanos i, en darrer lloc, si es tracta d'altres espanyols no gitanos; d'aquesta manera trobem AR: Argentina, S: Senegal, M: Marroc, G: Gàmbia, E: altres espanyols, B: Brasil, GI: gitano, A: Algèria i X: Xina. La tercera lletra significa el gènere, H per a home i D per a dona. La quarta lletra té a veure amb el temps que porta com a «professional», així trobarem: L per llarga (5 o més anys), M per mitjana (de 2 a 5 anys) i C per curta durada (menys de 2 anys). En cinquè lloc trobem dos números 00 que són l'any de l'entrevista 2000. I per últim, la sisena correspon a les lletres de l'abecedari: a, b, c... per diferenciar-los si són iguals.

Marroc	1r Filologia Anglesa i 2n Treball Social	31 anys	Polivalent	3 anys 2 anys	MMHM00a
Marroc	Formació Professional Administratiu	22 anys	Polivalent	3 anys 3 anys	MMDM00a
Gitana	Primària	33 anys	Educatiu	Sempre S'inicia	MGIDC00
Marroc	En curs el doctorat	35 anys	Educatiu	1 any 2 anys	MMHM00b
Marroc	Filosofia i Lletres	30 anys	Educació en el lleure	5 anys 1 any i mig	MMHC00b
Marroc	Magisteri	39 anys	Educatiu	3 anys 6 mesos	MMDC00a
Marroc	2n Biologia i Geologia, 2n Arquitectura Tècnica	32 anys	Educatiu	3 anys 8 anys	MMHL00a
Marroc	2n Educació Social	36 anys	Educatiu i Social	7 anys 2 anys	MMHM00c
Gàmbia	Primària	29 anys	Polivalent	5 anys 1 any	MGDC00
Marroc	1r Literatura Àrab	33 anys	Polivalent	Sempre 6 anys	MMHL00b
Marroc	2n Literatura Àrab	35 anys	Polivalent	Sempre 6 mesos	MMDC00b
Senegal	1r Econòmiques	35 anys	Educatiu	Sempre 1 any	MSHC00
Marroc	2n Filologia Anglesa	32 anys	Polivalent	Sempre 2 anys	MMHM00d
Brasil	Nutrició	48 anys	Polivalent	Sempre 2 anys	MBDM00
Gitano	Primaris	50 anys	Educatiu	Sempre 6 anys	MGIHL00a
Gitano	Primaris	61 anys	Educatiu/Social	Sempre 5 anys	MGIHM00a
Senegal	Enginyeria Elèctrica (li falta un any)	38 anys	Educació/ Laboral	9 anys 5 anys	MSHL00
Gitano	Primaris (sense acabar)	67 anys	Educatiu	Sempre 5 anys	MGIHL00b
Gitano	Primaris	58 anys	Educatiu	Sempre 2 anys	MGIHM00b
Marroc	Secundaris	23 anys	Polivalent	7 anys 1 mes	MMHC00d

Algèria	Farmàcia	51 anys	Polivalent	3 anys 1 mes i mig	MADC00a
Marroc	1cicle de Filologia	36 anys	Polivalent	2 anys 3 anys	MMDM00b
Algèria	Medicina	38 anys	Polivalent	2 anys 5 anys	MADC00b
Xina	Filologia Xinesa	50 anys	Polivalent	7 anys 3 anys	MXDM00

Per complementar el treball de camp vam fer entrevistes a formadors i coordinadors de cursos de mediació intercultural de tot Catalunya. Aquests els vam seleccionar a partir de la informació obtinguda a través de les anteriors entrevistes i altres informacions rebudes sobre institucions, associacions, etc., on s'impartia cursos de formació per a mediadors. Finalment, cercant entrevistar els que oferissin aquesta formació, vam entrevistar 17 persones —9 a formadors i 8 a coordinadors de formació—, de les quals en la taula posterior es defineixen les principals característiques.

TAULA 14 Entrevistes[337] realitzades a formadors i coordinadors de cursos de mediació intercultural de Catalunya

Edat	Estudis	Treball	Formador	Origen	Acrònim[338]
28	Pedagogia, en curs doctorat	Universitat de Barcelona/ Centre Pau Treva	Formador	Catalunya	FED00a
33	Doctorat en Geografia	Associació d'Ajuda Mútua a Immigrants (AMIC) d'UGT	Formador	Marroquí	FMH00
34	Diplomat en Magisteri	Servei de gestió de conflictes	Formador	Catalunya	FED00b
34	Pedagogia, en curs tesi	Universitat de Barcelona	Formador	Catalunya	FED00c
38	Llicenciatura en Història, en curs doctorat	Universitat de Barcelona	Formador	Catalunya	FED00d

337 L'ordre de presentació de les entrevistes respon a la seva data de realització. Al punt 2.2. de l'annex, capítol VII es pot ampliar la fitxa de descripció de les dades, fitxes agrupades per la funció (formadors i coordinadors) dels entrevistats.

338 La primera lletra correspon a la funció que està fent la persona: la F perquè és un formador i la C perquè és un coordinador. La segona té a veure amb el país d'origen en el cas dels immigrants, la minoria ètnica en el cas dels gitanos i, en darrer lloc, d'altres espanyols no gitanos; d'aquesta manera trobem: AR: Argentina, GI: Gitanos; E: altres espanyols. La tercera lletra al gènere, si és masculí: H; si és femení: D. En quart lloc, els dos números 00 corresponen a l'any de l'entrevista 2000. I, per últim, a, b, c... per diferenciar-los si són iguals.

41	Pedagogia	Fundació gitana	Formador	Catalunya Gitano	FGIH00
41	Pedagogia	Serveis socials d'un ajuntament	Formador	Catalunya	FEH00a
47	Pedagogia	Associació privada	Formador	Catalunya	FED00e
55	Història	Institut de secundària	Formador	Catalunya	FEH00b
36	Educació especialitzada i 3r pedagogia	Regidoria d'igualtat i de solidaritat	Coordinador	Argentina	CARD00
38	Pedagogia	Programa (Immigrants)	Coordinador	Catalunya	CED00a
35	Psicologia	Institut Municipal de Treball	Coordinador	Catalunya	CED00b
48	Magisteri	Associació Immigrants	Coordinador	Catalunya	CEH00a
27	Educació social	Fundació de pedagogia social	Coordinador	Catalunya	CED00c
38	Història	Institut Municipal de Treball	Coordinador	Catalunya	CED00d
56	Pedagogia	Programa d'atenció a les minories	Coordinador	Catalunya	CEH00b
35	Pedagogia	Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya	Coordinador	Catalunya	CED00e

El guió que s'exposa a continuació és una variant de l'anterior, realitzat als mediadors, però adaptat als formadors o coordinadors dels cursos de mediació intercultural (ja fos dirigit a immigrants, gitanos, autòctons, o bé indiferent).

TAULA 15 Guió de l'entrevista en profunditat a formadors de cursos de mediadors interculturals i justificació dels diferents punts

Procés d'arribada a ser mediador.	Objectius pretesos.
Feina/es que fa i ha fet.	Definir els objectius i les activitats organitzades des de la institució, associació, etc., de l'entrevistat. Situar, dins el conjunt d'actuacions, la formació de mediadors interculturals.
Procés d'elaboració de la formació de mediadors (motivacions, objectius, etc.)	Conèixer el moment i els motius per plantejar-se oferir aquesta formació. Analitzar el procés seguit fins a oferir formació als mediadors interculturals.

Valorar l'efecte de l'experiència, etc.	Valorar l'experiència i els fruits d'aquesta opinió dels formats (sortides laborals, etc.).
Quin tipus de mediador volen formar? Polivalent, especialista?	Definir la formació que imparteixen i el model de mediador que formen.
Funcions dels mediadors interculturals (concretar a les institucions educatives).	Aprofundir en les diferents funcions que realitzen els mediadors interculturals a Catalunya.
Diferents tipus de mediadors (en general i a Catalunya) segons el que fan: traducció, mediació.	Establir una tipologia de mediadors complementaris. Comparar la visió dels formadors amb la dels mediadors pel que fa als tipus de mediadors existents.
Situacions més freqüents en què actua. Limitacions i problemes que té. Com cal actuar, passos que segueixen, els tenen sistematitzats o improvisen, etc.	Conèixer les situacions més freqüents en què es demana la presència d'un mediador. Esbrinar com es realitza la mediació a la pràctica i com creuen ells que s'ha de realitzar.
Beneficis que comporta a les diferents parts la mediació intercultural.	Aprofundir en els beneficis que s'atribueixen a la mediació intercultural. Analitzar el que comporta a les diferents parts implicades el procés de mediació.
Solapament amb altres professionals, competència deslleial....	Determinar la percepció que poden detectar de la competència amb altres professionals i les resistències que se'n deriven.
Perfil ideal.	
Personalitat.	Aprofundir en els trets de personalitat que es consideren claus en un mediador intercultural.

L'edat, el gènere, la procedència o pertinença a una cultura, és important per la mediació intercultural?	Analitzar la importància de les variables d'edat, gènere i cultura a què es pertany en la tasca del mediador.
Li agrada la paraula mediador, com anomenaria el que fa.	Validar el nom que s'ha tendit a donar a aquestes persones.
Situació laboral de l'entrevistat i altres mediadors que conegui.	
Definició d'una jornada i setmana laboral.	Conèixer l'organització de les actuacions.
Condicions de treball (estabilitat, contractació, salari aproximat —insuficient o suficient—, qui el contracta o qui el paga, substitucions, etc.).	Definir les condicions laborals que tenen els mediadors interculturals a Catalunya.
De qui depèn? Com afecta la dependència del contractant en la tasca: millor ser independent?	Conèixer qui ha potenciat i pagat els mediadors. Analitzar la influència de la dependència laboral en la tasca de mediació.
Ideal de situació laboral quant a condicions de treball.	Aprofundir en quina seria la situació laboral ideal, especialment, quant a estabilitat, dependència, etc.
Demandes i impacte del treball.	
Qui demana els seus serveis (associacions, escoles, pares, altres).	Saber qui són els que demanen la seva intervenció en el camp educatiu.
Situacions més freqüents.	Definir les situacions més habituals en què es troben. Insistir en el paper que ha d'assumir quotidianament i complementar les esmentades tipologies.

Formació inicial i continuada.	
Requisits formatius que ha de tenir un mediador.	Conèixer la importància atorgada a la formació específica per fer de mediador intercultural.
Àmbits en què formen (desenvolupar l'escolar). Motius de formar-los i objectius. Formació inicial impartida (temes importants, màxim desenvolupat).	Conèixer la formació amb què arriben els alumnes. Saber la formació que imparteixen. Aprofundir en la formació impartida i relacionar-ho amb els objectius que es vol assolir.
Necessitat de formació continuada en els mediadors. Formació continuada necessària.	Valorar la necessitat de formació continuada. Aprofundir en la formació continuada que creuen necessària per als mediadors.
L'oferta formativa per a mediadors a Catalunya. Coneixement de formadors i formació. Aspectes positius i negatius/mancances.	Detectar altres institucions, associacions, etc. de formació de mediadors interculturals. Analitzar la valoració que fan d'altres experiències de formació.
Recomanacions que realitzaria a una persona que volgués oferir formació a mediadors interculturals en el camp educatiu i, particularment, escolar.	Aprofundir en les qüestions considerades bàsiques formatives per realitzar una bona tasca com a mediador.
Extensió de la mediació intercultural també a altres professionals (treballadors socials, educadors, etc.).	Veure el grau d'interès per formar altres professionals com a mediadors, sobretot aquells que no pertanyen a cultures minoritàries.
Perspectives de futur de la professionalització del mediador.	Copsar l'opinió sobre l'esdevenidor de la tasca del mediador, concretament sobre la seva possible «professionalització».

Cal especificar que totes les entrevistes han estat gravades amb àudio[339], fet que ens ha permès estalviar l'anotació del que anaven dient i alhora reconduir més acuradament el discurs a mesura que anaven apareixent temes del nostre interès. Aquesta gravació ha estat transcrita literalment per procedir a l'anàlisi de contingut. Una de les dificultats que hem trobat és el poc coneixement de la llengua catalana d'alguns dels entrevistats. Llavors s'optava per utilitzar el castellà o el francès.

Cadascuna de les entrevistes ha durat entorn de dues hores, de les quals una hora i escaig era de gravació i la resta de temps s'especificava una sèrie de punts per part de l'investigador: els motius i les intencions del projecte, la garantia i preservació de la seva identitat, i també es responia les qüestions sobre les seves possibles preocupacions. La durada de l'entrevista va propiciar que, en totes les ocasions, es desenvolupessin en llocs adients, com la casa de l'entrevistat, un local de reunió, etc.; en definitiva, en espais relativament còmodes, que no provoquessin l'abandonament o la resposta ràpida. És evident que l'entrevistat condiciona la durada de l'entrevista, per exemple, quan es tractava de persones amb dificultat per parlar el català o el castellà, llavors el procés era més lent per la necessitat de traducció (principalment al francès), les entrevistes mantingudes a Quebec i França també han estat íntegrament realitzades en francès. A més a més, costa temps, fins i tot mesos, ubicar els escenaris, negociar l'accés, concertar visites i arribar als entrevistats. Quant a la documentació personal (diaris, registres, agendes, fulls de seguiment, etc.) se'ls demanava al concertar l'entrevista, tot i que en molts pocs casos tenien sistematitzades i registrades les seves intervencions i reflexions.

Per altra banda, ens ha sorprès gratament que la majoria de les persones entrevistades estaven molt disposades a parlar de si mateixes, en realitat, com diuen Taylor i Bogdan (1994), se sentien elogiades per la perspectiva de ser escollides i entrevistades per a un projecte d'investigació.

Tot i que no hem realitzat tècniques d'observació i participació (Valles, 1997), s'ha anat confeccionant al llarg d'aquests anys un seguiment a través de *notes de camp* que ens han

339 Quant al registre i gravació de la informació cal dir que, abans de fer-ho, s'establia una relació informal amb la persona, després es portava un petit aparell (amb un casset d'una hora per cada cara, per no interrompre la conversa) s'ensenyava i s'intentava aconseguir que els informants es relaxessin i s'acostumessin a l'aparell. Si, en algun cas, se'ns ha comentat que preferien que no els gravéssim, això s'ha respectat.

permès d'una forma narrativa i descriptiva recollir observacions, reflexions, impressions i reaccions sobre les nostres percepcions. En opinió de Woods (1987), es tracta d'apunts fets al llarg del dia per després refrescar la memòria sobre les coses que s'han vist i no poden ser oblidades, que es volen enregistrar, i que es converteixen en més extenses quan es reflexionen i són reescrites posteriorment. Segons Corsaro (1981) i Evertson i Green (1989), podem distingir quatre tipus de notes de camp: metodològiques (decisions que es prenen referents a la investigació), personals (reaccions, actituds, percepcions, etc. del mateix investigador), teòriques (abstraccions i generació de coneixements teòrics) i descriptives inferencials (de caràcter descriptiu —que intenta captar la informació fidedigna— i reflexiu —que incorpora idees, reflexions i interpretacions de l'observador). Segons Patton (1987), les notes de camp han de tenir unes característiques clau com la data, el lloc, les persones, l'ambient físic i les interaccions socials, que puguin portar l'observador mentalment a l'escenari al llegir-ho. Les nostres anotacions han estat organitzades en un quadern que ens permetia enregistrar observacions, percepcions, vivències i experiències de cada escenari, així com la presa de notes d'algunes frases clau o incidents en les entrevistes gravades. També, quan l'entrevista no s'ha pogut gravar, per motius diversos (no ha volgut l'entrevistat, o bé ha sorgit algun imprevist o incident) es poden convertir en l'eix de l'anàlisi.

1.2.4. L'anàlisi de les entrevistes.

Així que hem obtingut un document escrit, resultat de la transcripció de les entrevistes en profunditat, hem seleccionat com a mètode analític, que s'inscriu dins el que s'ha anomenat «mètodes documentals». Per Bardin (1986), l'anàlisi documental seria un conjunt d'operacions que tendeixen a presentar el contingut d'un document sota una forma diferent a l'original, cosa que permet facilitar la consulta o localització de la informació resultant.

> "(...) podemos explicar el análisis de contenido como una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje" (Ander-Egg, 1993: 330).

Per Bardin (1986), l'anàlisi de contingut seria un conjunt de tècniques d'anàlisi de comunicacions que pretén obtenir indicadors (quantitatius o no) per procediments sistemàtics i que té com a objectiu la descripció del contingut dels missatges. Això permet la inferència de coneixements relatius a les condicions de producció i de recepció (variables inferides) d'aquests missatges. Per Visauta (1989), i a partir de diferents definicions d'aquesta anàlisi, es tracta d'una tècnica objectiva (pressuposa procediments d'anàlisi que es poden reproduir en altres investigacions, de forma que els resultats es podran verificar o replicar) i sistemàtica (segueix una pauta objectiva en l'anàlisi).

Així doncs, vista l'anàlisi de contingut com un conjunt de tècniques, cal especificar quina s'ha emprat. Per Duverger (1972), seguint l'explicitat anteriorment, hi ha diferents formes de classificar aquesta anàlisi, segons l'objecte d'estudi: texts escrits, àudio (entrevistes gravades), imatges i fotografies, i música i altres arts. Grawitz (1975) diferencia l'anàlisi quantitativa, centrada en el nombre d'aparicions d'una unitat d'anàlisi, de la qualitativa, que es fonamenta en el valor, la novetat, l'interès, etc. d'una informació seguint un criteri totalment subjectiu. A partir d'aquestes dues classificacions, hem realitzat una anàlisi qualitativa de texts escrits (o gravacions d'àudio, si no haguéssim seguit aquest pas).

Seguint Visauta (1989), les fases de l'anàlisi de contingut, que ja anirem detallant, són: el mostratge, l'elecció de les unitats d'anàlisi, l'elecció de les regles de recompte, l'elecció de les categories i l'anàlisi pròpiament. El mostratge és la fase prèvia (a la qual ja ens hem referit anteriorment) que, per la limitació per entrevistar tota la població objecte d'estudi, ha de seleccionar generalment una mostra representativa, exhaustiva, homogènia i de pertinença respecte als objectius. La segona fase és l'elecció de les unitats d'anàlisi, les modalitats especials i particularitzades del que s'anomena unitats d'observació. Visauta divideix aquestes unitats en genèriques (per exemple, cada entrevista) i concretes (paraules, frases, paràgrafs, seccions...). Alhora, les unitats concretes es distingeixen en unitats d'anàlisi amb base gramatical (paraules, paràgrafs...) i les de base no gramatical (per exemple, l'espai). En el nostre procés hem utilitzat principalment les primeres. En la tercera fase, d'elecció de les regles de recompte (Bardin, 1986), es tenen en compte criteris com: la presència o absència de les unitats d'anàlisi, freqüència, intensitat (del verb, adjectius...), direcció (favorable o desfavorable), l'ordre d'aparició, etc. La quarta fase, l'elecció de les categories, és una de les més importants. S'anomena categories:

> "(...) a cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa y en este sentido las categorías representan unos elementos más concretos, definidos y singulares que las variables empíricas o indicadores. En el análisis de contenido se llama categoría a cada uno de los elementos o dimensiones últimas y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar y agrupar según ellas las unidades de análisis del texto. En este sentido las categorías son pues secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de análisis o de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón a los caracteres comunes de estos elementos" (Visauta, 1989: 375).

Seguint amb Visauta, aquestes categories han de ser construïdes tenint present que han de ser mútuament excloents (que no existeixi un element que pugui ser classificable en dues o més categories), homogènies (s'han de definir seguint un mateix criteri de classificació), pertinents (les categories han de tenir relació amb el que es vol analitzar), objectives i fidels (el procediment i els criteris iguals per a tota l'anàlisi) i productives (ha de generar conclusions). En aquesta fase, on es construeixen les categories, cal plantejar-se la validesa i fidelitat de les categories. La pretensió de ser objectiu condueix a no variar la interpretació de les categories segons l'investigador o el moment de l'anàlisi (per això s'han presentat els documents a diferents persones per valorar-ne la seva adequació). La validesa es pot verificar en els quadres que s'han confeccionat.

La darrera fase, l'anàlisi, s'ha realitzat a partir de quadres que en un primer nivell horitzontal inclouen categories i subcategories, i en els següents nivells el discurs o conclusió del discurs (segons es consideri pertinent especificar literalment el que s'ha dit) dels diferents entrevistats. D'aquesta forma, una lectura vertical permet l'anàlisi comparativa d'una categoria en cadascun dels entrevistats, i la lectura horitzontal, contextualizar el discurs de cada entrevistat i explicar-lo. Els quadres resultants han de reproduir la totalitat de la informació del treball de camp, això sí, tot el pertinent pel nostre estudi, abans de procedir a la interpretació.

1.3. La investigació des d'una perspectiva quantitativa.

Com hem esmentat, una part de la investigació s'ha realitzat utilitzant una metodologia quantitativa, concretament emprant l'enquesta hem volgut aproximar-nos a l'opinió dels docents respecte la presència del mediador intercultural i la necessitat del mateix. A continuació ens aturarem, diferenciant entre la recollida de les dades i l'anàlisi de les mateixes, en el procés seguit en aquesta fase del treball.

1.3.1. El treball empíric de l'enquesta.

Una de les primeres qüestions que calia plantejar-se a l'iniciar una recerca sobre l'opinió dels docents era quina metodologia d'investigació i tècniques de recollida i anàlisi de dades utilitzar. Els nostres objectius, la revisió d'altres treballs (que ens permeteren conèixer els punts forts i febles i les mancances que hi havia en aquest camp d'estudi), més la consideració dels avantatges i inconvenients d'emprar una metodologia o una altra ens varen fer inclinar —en una primera fase ja que no desestimem la possibilitat de complementar el presentat— per l'enquesta. L'ús d'aquesta permet obtenir informació diversa d'un conjunt ampli de persones ubicades en diferents àrees geogràfiques; a més, l'alt grau de fiabilitat —en condicions òptimes[340]—, la major estructuració i estandardització de les respostes en comparació amb altres instruments de recollida de dades, la possibilitat de generalització, etc. amb uns inconvenients superables (l'enquesta no resulta adequada per estudiar poblacions amb dificultats de comunicació, la dificultat que apareguin algunes opinions socialment gens acceptables o políticament incorrectes, la presència de l'entrevistador provoca efectes reactius en determinades qüestions...) ens va fer pensar que aquest mètode era idoni per assolir els objectius pretesos (Visauta, 1989; Cea d'Ancona, 1996;...).

Entrant més en detall, després de la lectura prèvia de diferents estudis realitzats, es va confeccionar un qüestionari (vegeu De Singly, 1992; Blanchet i Gotman, 1992; entre altres) que va ser avaluat per set investigadors que han treballat el tema objecte d'estudi (concretament cinc pedagogs i dos sociòlegs) i testat per veure'n l'adequació als

entrevistats i el grau d'assoliment dels objectius pretesos realitzant 20 entrevistes a diferents docents.

Confeccionat l'instrument de recollida de dades, es va procedir al disseny del treball de camp. Primer, utilitzant els censos de docents del Departament d'Ensenyament del curs 2000/2001, es va calcular la mostra necessària que ens permetés tenir un grau d'error òptim per poder, posteriorment, realitzar els creuaments i les anàlisis que hem anat presentant sense incrementar-lo considerablement. D'aquesta forma, la mostra va quedar en 740 docents de tot Catalunya, que en el cas més desfavorable (p=q=50%) i amb el 95,5% de confiança ens dóna un grau d'error del ± 3,6.

El pas següent fou decidir com seleccionar la mostra. Havent-hi diferents maneres (Rodríguez, 1991; Azorín i Sánchez, 1994; Cea d'Ancona, 1996; Combessie, 2000) en la població objecte d'estudi —aleatòria en seccions censals, rutes i taules aleatòries, quotes, etc.—, en el nostre cas, l'existència del cens de centres educatius públics, privats i privats concertats de Catalunya ens va permetre escollir l'aleatòria. És a dir, els llistats de centres educatius de primària, secundària obligatòria o ambdós junts per Delegacions d'Ensenyament ens van permetre fer una elecció a l'atzar d'aquests. L'únic inconvenient fou que resultava molt car tenir com a criteri realitzar una entrevista per nivell i centre, motiu pel qual es va optar perquè en cada centre de primària es faria tres entrevistes a docents de diferents cursos, especialitats... com també en els de secundària obligatòria —i en el cas que es tractés d'un centre que tenia primària i secundària els entrevistadors en podien fer 3 a cada nivell. La diversificació dels entrevistats dins el centre més l'elecció aleatòria de centres, a causa de la qual, per exemple, n'apareixen de poblacions petites o ciutats grans, fa que considerem que la mostra respon al criteri d'aleatorietat.

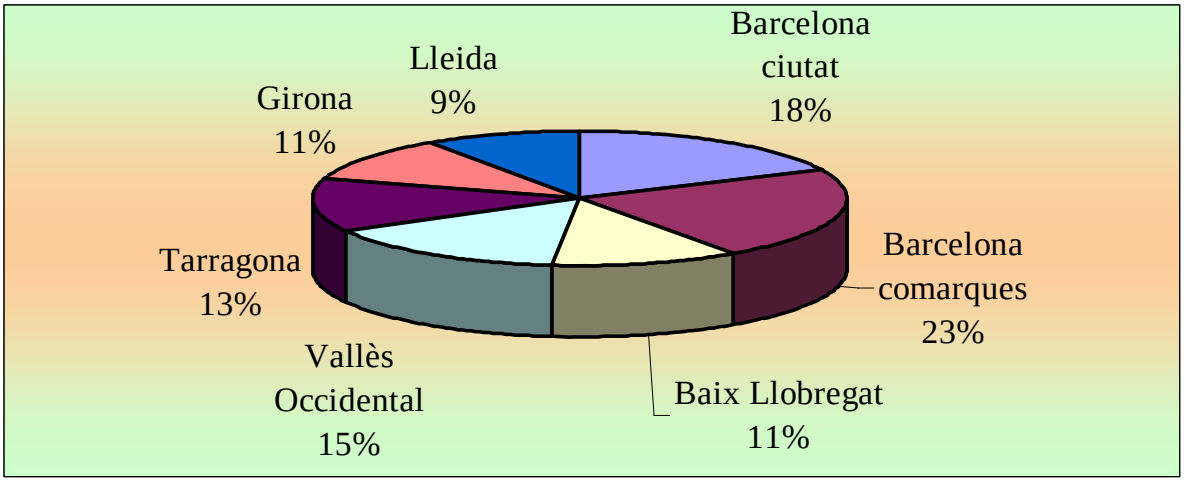
Un cop confeccionat l'instrument de recollida de dades i dissenyat el treball de camp, es va iniciar la selecció dels entrevistadors. Es va triar persones que ja hi tinguessin experiència i que tinguessin o haguessin iniciat estudis universitaris. La selecció dels entrevistadors va

[340] No cal dir que, en tot moment s'ha anat realitzant una avaluació del disseny d'investigació (validesa interna, externa, del constructe i estadística), així com de l'instrument de recollida d'informació, fet que ens permet pensar que les dades obtingudes responen, en gran mesura, a la realitat.

comportar que finalment comptéssim amb sis persones[341] amb les quals vam realitzar dues sessions de formació consistents en la preparació per a l'entrevista, coneixement del qüestionari i la forma d'aplicar-lo... i explicació del treball de camp i l'estratègia de selecció d'entrevistats. Realitzat això, avançat el mes de novembre de 2000 es va iniciar el treball de camp, que va acabar a finals de gener de 2001.

El resultat del treball de camp, fruit de l'atzar, fou que es van visitar 211 centres. Però també val a dir que tot no va ser atzar ja que del llistat de cada Delegació d'Ensenyament es va triar un nombre de centres en proporció al pes que tenen els docents d'aquestes delegacions en el conjunt. Com es pot veure en el gràfic següent, el repartiment realitzat fa que hi hagi representació de totes les delegacions, i a més de totes les comarques de Catalunya —la selecció a través d'un llistat de nombres aleatoris ha comportat que l'atzar volgués que no hi hagi cap comarca sense representació a la mostra.

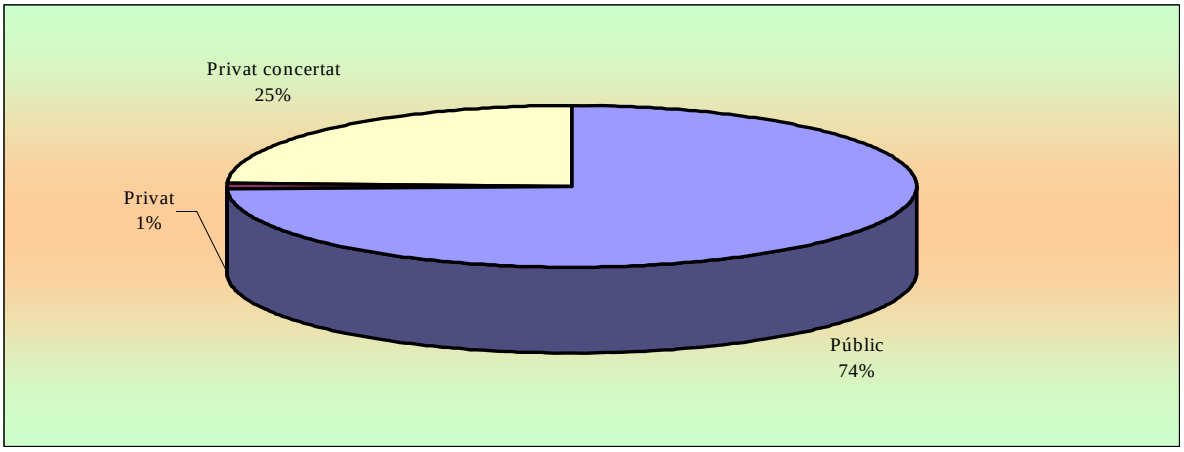
GRÀFIC 9 Docents entrevistats en funció de la Delegació d'Ensenyament



341 En el moment d'escollir el nombre d'enquestadors es va anteposar l'experiència, la confiança i els coneixements previs sobre la investigació socioeducativa i el tema a investigar. Certament, es podia haver agafat un equip més ampli i realitzar el treball de camp més ràpidament, però vam voler prioritzar la confiança que es realitzés correctament l'elecció dels entrevistats i es passés el qüestionari sent ben coneixedors del que preteníem. Aquesta seguretat té el preu que el treball de camp s'ha allargat en el temps, ja que aquests entrevistadors van haver de fer 740 entrevistes a tot Catalunya i en escoles concretes, però la garantia que els resultats obtinguts siguin la màxima representació de la realitat i que no s'ha fet amb pressa, creiem que val el preu pagat. A més, cal dir que pel tema treballat la qüestió temporal no feia variar els resultats.

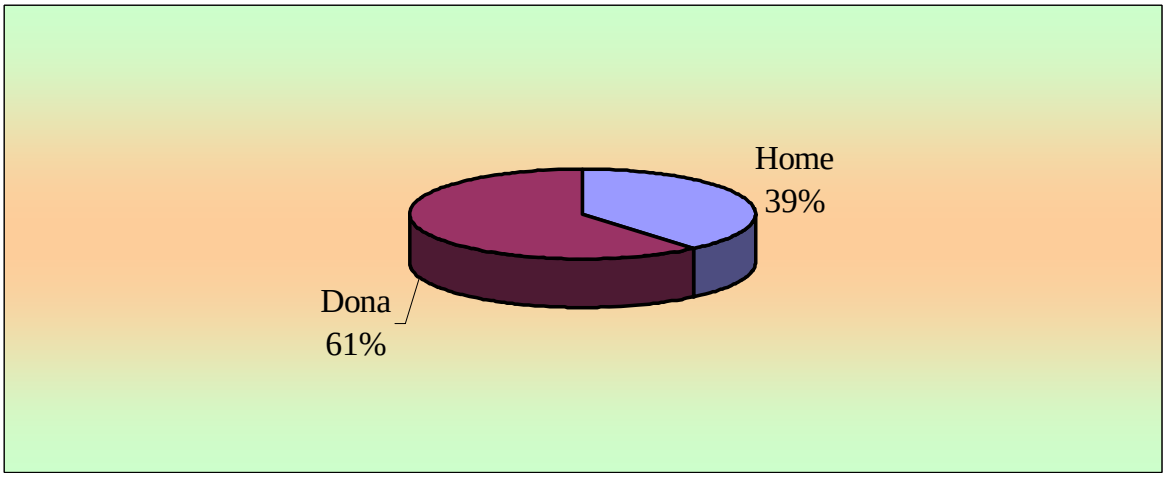
A més, cal dir que es va forçar perquè apareguessin centres del sector públic i del sector privat o privat concertat.

GRÀFIC 10 Docents entrevistats en funció de la titularitat del centre educatiu



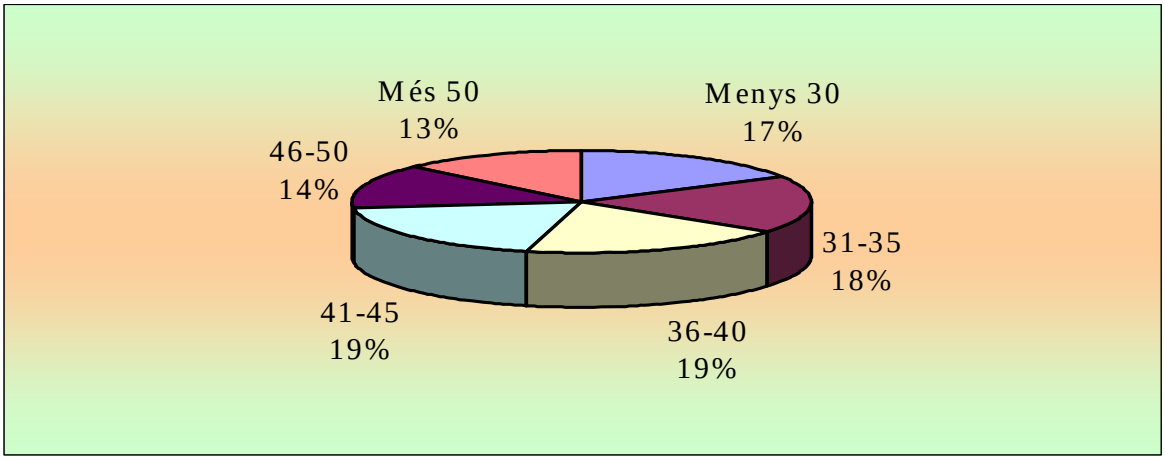
També en el moment de realitzar el treball de camp els entrevistadors tenien instruccions de cercar professorat de diferent sexe, edat (per evitar, per exemple, que la «molèstia» de respondre sigui adjudicada als més joves o nouvinguts), especialitat, etc. Com es pot observar en el gràfic el 61% eren dones i el 39% homes.

GRÀFIC 11 Gènere dels docents entrevistats



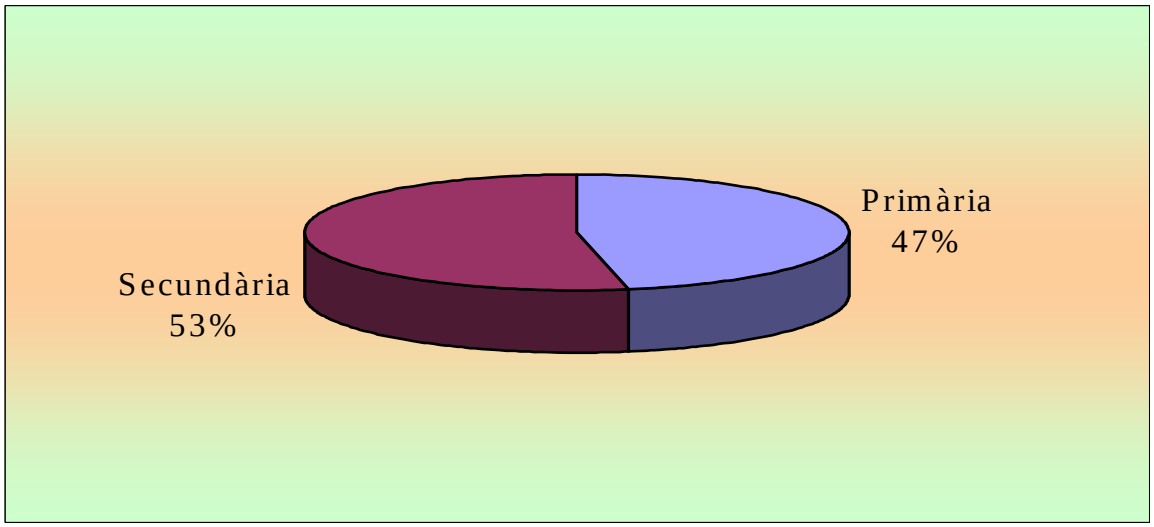
Quant a l'edat, la mostra té representants de diferents intervals com indica el gràfic.

GRÀFIC 12 Edat dels entrevistats



No cal dir que hem obtingut una mostra diversa de l'especialitat docent del professorat (més de 20 diferents); el temps que fa que treballa com a docent: n'hi ha que duen menys de cinc anys (18%) mentre que altres més de 15 anys (47%); el temps que treballa al centre visitat: menys de 5 anys (46%) i més de 15 (19%), i amb diferent presència al centre i a l'aula d'alumnat gitano i immigrant. En darrer lloc, cal mencionar que el 47% dels docents és de la primària i la resta (53%) de la secundària.

GRÀFIC 13 Nivell educatiu en què imparteix docència el professorat entrevistat



1.3.2. El procés d'anàlisi de les dades quantitatives.

Una vegada omplerts els qüestionaris a través d'una entrevista personal es va procedir a la tabulació i codificació de les dades. Així, primerament es va fer una lectura de tots els resultats, principalment de les qüestions obertes, per posteriorment anar tancant tot el que no havia estat precodificat. Aquest pas va consistir en l'assignació de nous codis a aquelles respostes que prèviament no s'havien considerat i que l'enquestador havia d'anotar senceres en lloc de marcar directament un codi dels existents. Una vegada totes les respostes donades tenien assignat un codi (tot i que sigui «altres respostes») es va iniciar la gravació de les dades que hauria de permetre l'anàlisi estadística posterior. Aquesta gravació es va realitzar per duplicat, és a dir, cada codi va ser entrat dues vegades i es va verificar que en els dos casos figurava el mateix, a fi d'evitar errors que esbiaixarien els resultats.

Havent entrat les dades es va procedir a realitzar les anàlisis bivariades i multivariades, així com a sol·licitar les proves de significació estadística (chi quadrat i t de Student)[342] a través del programa Galaxy. Com s'ha pogut veure en l'exposat, es van realitzar diferents creuaments generals (en funció del gènere, l'edat, la titularitat del centre, la presència d'estrangers i minories, la Delegació d'Ensenyament...), així com específics per verificar determinades intuïcions, a més d'una anàlisi multivariada: *clúster* anàlisi. Aquesta es va realitzar directament, això és sense cap anàlisi multivariada prèvia que simplifiqués les dades, ja que van ser poques les qüestions introduïdes. Aquesta anàlisi ha permès la recerca de grups en un conjunt d'individus (docents), és a dir partint d'un conjunt d'elements singulars s'agrupen en un reduït nombre de grups o *clusters* obtinguts per particions successives del conjunt original i en els quals es respecta l'estructura relacional (Fernández Santana, 1991). El criteri estadístico-interpretatiu és el que ens va fer decidir per la solució que dividia els docents en els 5 *clusters* que hem presentat.

Per sintetitzar i cloure aquesta referència a la recollida i anàlisi de les dades la taula que segueix resumeix els passos realitzats des del moment que es va seleccionar l'enquesta per aproximar-nos a la realitat a estudiar.

[342] Vegeu García Ferrando (1989); Cea d'Ancona (1996), entre d'altres.

TAULA 16 Passos realitzats en la fase de recollida i anàlisi de dades

Subfase	Tasques realitzades
Disseny del qüestionari	Redacció, organització... de les preguntes a partir dels objectius.
Validació del qüestionari	Revisió, per part d'especialistes en el tema, del qüestionari dissenyat i modificació a partir dels seus comentaris.
Disseny del treball de camp	Elecció de la mostra i disseny de com se seleccionen els enquestats.
Selecció i formació dels entrevistadors	Explicació del treball de camp i aprofundiment en les preguntes del qüestionari per evitar confusions, errors, malentesos.
Realització de les entrevistes	Establir contactes i realitzar entrevistes amb els docents part de la mostra. Supervisió de les entrevistes.
Tabulació	Agrupament i tancament definitiu de les respostes aportades i especialment d'aquelles no precodificades.
Codificació	A partir d'un manual de nous codis, assignació de codis a les respostes no precodificades.
Gravació de les dades	Gravació dels codis dels qüestionaris en discs magnètics. Verificació de la gravació a través de dues entrades.
Anàlisi de les dades	A través del paquet estadístic Galaxy es realitzen anàlisis bivariades i multivariades.
Redacció de l'informe	Presentació dels resultats de l'estudi.

1.4. Altres fonts de la investigació.

En darrer lloc, una altra font d'informació sobre diferents experiències, fonts documentals i bibliogràfiques, ha estat Internet, un mitjà utilitzat per informar, difondre, intercanviar i promoure la mediació i resolució de conflictes, tant en l'àmbit local com mundial. Tot i que a l'Estat espanyol aquesta repercussió és menor, navegant per la xarxa podem trobar cada vegada més pàgines que poden orientar i ajudar-nos en la resolució de conflictes i la mediació en general (Tort, 2000). La major part d'aquestes webs —que podeu consultar a l'apartat de bibliografia— són de caràcter merament informatiu, limitant-se a donar informació sobre la persona o equip que les ha creat i el seu contingut, així com unes breus nocions introductòries sobre mediació. Però poden i, de fet, han servit per contactar i demanar més informació sobre el que s'està fent.

CAPÍTOL IV. LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL A CATALUNYA

1. Els mediadors interculturals: de la mediació natural a la «professionalització».

1.1. Qui són els mediadors interculturals que actuen a Catalunya?

El treball de camp que hem realitzat té en compte els mediadors[343] en exercici que hem detectat a Catalunya i, per altra banda, els coordinadors i formadors en cursos de mediació intercultural. En total s'han realitzat 44 entrevistes en profunditat[344], així, dins els primers les entrevistes obtingudes van ser de 27 a mediadors, 9 a formadors i 8 més a coordinadors. Per iniciar la descripció de a qui hem entrevistat, a continuació es presenten algunes de les característiques que defineixen els mediadors: edat, gènere, estat civil, religió, lloc de naixement, etc. Una de les primeres qüestions a destacar és que hem observat l'existència d'importants diferències entre ells que, tot seguit, passem a detallar.

Tenint el referent d'altres contexts, però centrats a Catalunya, hem detectat, a partir de les entrevistes, que els dos col·lectius que s'han interessat (o que l'administració ha potenciat que els interessi) per la mediació intercultural són els gitanos i els immigrants estrangers[345]. Col·lectius que es declaren minories ètniques, és a dir, en situació d'inferioritat o de marginació en relació amb la majoria social, ja sigui per discriminació jurídica, inseguretat en l'estatus de resident, no accés a la ciutadania, falta de drets polítics i socials, impediments a la mobilitat social i econòmica, discriminació ètnica, etc. Els més afectats són els gitanos (ciutadans espanyols des del punt de vista jurídic) i els immigrants magribins i subsaharians. Per això, quan parlem de població immigrada estrangera ens estem referint a un conjunt plural i heterogeni, en el qual malauradament l'origen nacional

[343] Pel que fa al gènere, tal com assenyalem en una nota a la introducció, hem decidit, per tal d'agilitzar la lectura, fer servir el masculí (per exemple, mestre en lloc de mestra), però tenint sempre en compte que es tracta d'un model genèric o neutre, és a dir, que inclou homes i dones o, el que és el mateix, persones d'ambdós gèneres.

[344] Per preservar l'anonimat de les entitats i de les persones entrevistades en aquest capítol, no s'hi farà constar, ni en la resta de l'estudi, cap nom (propi, topònim...). La nostra ètica professional ens impedeix revelar els informants que voluntàriament ens han respost les nostres preguntes i així els vam prometre a tots l'anonimat. Als annexos es descriuen les característiques de la mostra i es proporciona una fitxa amb les dades bàsiques (vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII punt 2.1.).

[345] Pel que fa als col·lectius entrevistats, els més nombrosos pertanyen al continent africà, que presenta dos zones geoculturals molt diferenciades, una és el Magrib, que es troba al nord del Sàhara i l'altra, a l'Àfrica negra, al sud. El Magrib és el que presenta una dinàmica associativa més intensa, així com les dones africanes subsaharianes també s'organitzen entre elles. Per altra banda, la mediadora llatinoamericana (Brasil) i l'asiàtica (Xina) no pertanyen a cap organització específica d'immigrants del país d'origen.

o cultural és important pel que implica; es tracta de persones immigrades d'origen estranger i, en concret, aquelles que no disposen de l'estatus legal de refugiat polític, sinó immigrants la motivació dels quals ha estat principalment econòmica —tot i que som conscients de la fragilitat de dividir entre migració política i econòmica, perquè sovint totes dues estan interrelacionades, és a dir, els sol·licitants de refugi pateixen necessitats econòmiques i als països d'origen la situació política (per exemple, la d'un règim dictatorial) dificulta que la població trobi una sortida laboral. El que cal dir des de l'inici és que no apareixen entre els mediadors immigrants comunitaris, que, en nombre creixent, resideixen a les comarques catalanes, ja que, aquesta nova comunitat està formada principalment per professionals lliberals i per jubilats i, pel que sembla, la seva millor situació social, econòmica, etc. fa que no els en calgui. També s'ha d'esmentar que, al llarg del nostre treball de camp, les persones entrevistades i altres consultades per detectar les anteriors identificaven gairebé sempre el terme «immigrant» amb les persones originàries de països no comunitaris. Així, hem realitzat dues entrevistes a mediadors de l'anomenada «segona generació» (entenent com a tal la descendència de famílies d'origen estranger[346]). Com hem dit, aquest terme ha estat qüestionat per diversos autors (per la denominació al col·lectiu africà magribí: Alegre i Herrera, 2000; Moreras, 2001; i pel col·lectiu africà subsaharià: Sepa, 1993; entre altres) perquè connota una línia de continuïtat cultural i de classe entre pares i fills i pot contribuir a estigmatitzar des del naixement els qui van néixer d'uns pares que un dia van ser immigrants i alguns d'ells ja han nascut a Catalunya. Com es fa en altres contexts, seria més adequat referir-nos-hi com d'origen immigrant, tot i que també utilitzarem segona generació però entre cometes. D'altra banda, l'altre col·lectiu pel qual ens hem interessat és el gitano. El fet és que a Catalunya, i en concret pel que fa a les institucions educatives de Catalunya, alguns gitanos s'han anat dedicant a exercir tasques que podem situar dins l'òrbita de la mediació intercultural, fins i tot, en molts casos se'ls dóna aquest nom afegint el terme «gitano» (mediador gitano) pel fet que actuen, específicament, amb el seu col·lectiu. Per aquesta raó els prenem en consideració a l'hora d'analitzar la mediació intercultural que s'està realitzant actualment. També cal concretar que els entrevistats no tenen per què ser sempre figures significatives[347] —líders

[346] Concretament es tracta d'un magribí que respon al següent perfil: noi, nouvingut, amb un temps de residència al país d'acollida igual a la meitat de la seva edat actualment. L'altra entrevista és a una jove nascuda a la societat d'acollida, tot i que els seus pares eren immigrants marroquins. La seva diferent vivència d'origen i de destí els feia, especialment, interessants.

[347] Alguns d'aquests líders de les associacions han convertit la seva funció de representants en la seva forma de vida. Aquest fenomen és conseqüència de la distància social i lingüística (en el cas dels immigrants amb llengües diferents)

associatius o líders religiosos— això sí, pot coincidir, en alguns casos, per la forma d'esdevenir mediadors, però són aquests darrers, específicament, els que ens interessen.

Per anar situant el lector, a continuació, detallarem les característiques i trets principals dels mediadors en exercici que hem detectat que estan intervenint, a temps complet o a temps parcial, a les institucions educatives de Catalunya. Així, tractarem primer el perfil general per analitzar posteriorment els motius que els han portat a ser mediadors, la formació específica que tenen, els contexts i el procés de mediació intercultural que segueixen, la relació amb altres professionals i el perfil ideal de la figura del mediador.

1.1.1. Perfil general dels mediadors interculturals.

Per aproximar-nos als mediadors és important definir qui són els que ho estan fent —això no vol dir que siguin els més adequats, com veurem. Així, ens referirem a l'edat, el gènere, la procedència, el lloc on treballen, el temps que porten a l'Estat espanyol en el cas dels immigrants o els d'origen immigrant, etc.

La franja d'edat és molt variable i està compresa entre 22 i 67 anys. Però, principalment, el més corrent és que siguin d'una edat inferior als 40 anys (sobretot entre el col·lectiu immigrant). Per exemple, n'hi ha una de 22, un de 23, n'hi ha dos de 29, un de 30, un altre de 31, dos de 32, dos de 33, quatre de 35, dos de 36, un de 38 i un de 39. Els majors de 40 anys també hi són presents, però en menys nombre. Hem parlat amb mediadors de 43 anys, concretament dos, de 48 un, de 50 dos, un altre de 51, un altre de 58, un de 61 i el més gran de 67 (en total, trobem 18 mediadors de menys de 40 i 9 mediadors de més de 40 anys). Si diferenciem entre gitanos i immigrants coincideix que, menys la noia gitana (que va acabar de fer el curs de mediadora i té 33 anys), els mediadors d'aquest col·lectiu tenen més de 50 anys, concretament: un de 50, un de 58, un de 61 i un de 67; són per tant els més grans del conjunt i arreu d'això s'observa que l'edat és un factor a tenir en compte per analitzar el

entre els col·lectius i la societat receptora, que prefereix la representació d'un grup reduït d'interlocutors, en aquest sentit Goffman (1970) creu que aquest «professionalisme» dels líders pot comportar que aquests converteixin el seu estigma en una veritable professió. Els líders estan obligats a tractar amb representants d'altres categories i d'aquesta forma descobreixen que trenquen el cercle tancat dels seus iguals. Aquesta minoria pot esdevenir una elit més acceptable per a les institucions de la societat d'acollida. Però, a la vegada, existeix el perill de distanciar-se de la base i exercir un liderat des de la perifèria.

motiu pel qual es fan o els fan mediadors. D'altra banda, les edats dels homes immigrants originaris del Marroc són: un de 30, un de 31, dos de 32, un de 33, un de 35 i un de 36; d'altra banda, les dones marroquines són: dos de 35, una de 36 i una de 39. Entre les dones, de les algerianes una té 38 i una altra 51; les dones de Gàmbia en tenen 29 i 43. Per tancar amb els d'origen africà, els homes de Senegal eren de 29, 35 i 38 anys. D'altres orígens, abans de referir-nos als fills d'immigrants, hem entrevistat dues dones: una de Brasil de 48 anys i una altra de Xina de 50. Dels anomenats mediadors de «segona generació» del Marroc trobaríem un noi àrab (23 anys) i una noia àrab (22 anys), que són també els dos més joves que hem entrevistat. A continuació, sense ànim de quantificar, sinó de resumir, confeccionarem una taula dels nostres entrevistats (tant de gitanos com d'immigrants) en funció de l'edat.

TAULA 17 Resum de l'edat dels entrevistats

	Total	Gitanos	Immigrants
Menys de 25 anys	2		2
26-35 anys	12	1	11
36-45 anys	9		9
46-55 anys	2	1	1
56-65 anys	1	1	
Més de 66 anys	1	1	

Un segon tret dels entrevistats que ens permet definir-los és el gènere, aquest es troba bastant igualat tot i que hi ha més homes. En total, són 15 homes i 12 dones. Si concretem en el cas del col·lectiu gitano observem que es tracta gairebé exclusivament d'homes, n'hi ha 4 dels 5 entrevistats —sols hem trobat una noia gitana que s'inicia en aquest tema. Pel que fa als immigrants, està igualat: són 11 homes i 11 dones. Particularment, del col·lectiu marroquí trobem 8 homes i 5 dones; del Senegal: tres homes; de Gàmbia: dos dones, d'Algèria: dos dones; de Brasil: una dona, i de Xina: una dona. A continuació, com hem fet abans, presentarem una taula resum.

TAULA 18 Gènere dels entrevistats

	Total	Gitanos	Immigrants
Homes	15	4	11
Dones	12	1	11

Quant a l'origen ètnic dels entrevistats hem trobat cinc mediadors gitanos i vint-i-dos mediadors immigrants —com hem assenyalat a la part metodològica hem entrevistat tots els mediadors interculturals que treballessin, totalment o parcial, en institucions educatives. Centrats en els d'origen estranger, el continent més representat és l'africà i dintre d'aquest el contingent més important és marroquí[348]. En conjunt, de més nombre a menys, els orígens d'aquests mediadors són d'origen africà: 13 marroquins —cal destacar, que un d'ells va venir a l'Estat espanyol als 13 anys i l'altra va néixer aquí—; 2 algerians; 3 de Senegal, 2 de Gàmbia. D'altres continents: 1 de Brasil (Amèrica del Sud) i 1 de Xina (Àsia).

TAULA 19 Minoria ètnica o origen dels immigrants

Minories ètniques/origen	Nombre
Gitanos	5
Marroquins	11
Algerians	2
Senegalesos	3
Gambians	2
Brasilers	1
Xinesos	1
«Segona generació»	2

Als d'origen immigrant, si els preguntem respecte al temps que porten a l'Estat espanyol —qüestió important per al nostre estudi—, almenys hi porten 5 anys, concretament: quatre porten 5 anys (un va tornar quasi dos anys allí), tres 7 anys, tres més de 8 anys, set 10 anys, un 11 anys, dos 12 anys, un 15 anys i el que més 18 anys (a part de la noia, que porta des

[348] Dada que es correspon al fet que és el col·lectiu estranger més important a Catalunya, amb un total de més de 60.000 residents (Moreras, 2001). A partir de les entrevistes hem detectat que, concretament, la majoria vénen de Nador, Laraix i Kasar el Kebir.

que va néixer aquí, fa 22 anys). Com sembla lògic, el coneixement de la societat de recepció serà quelcom també a tenir ben present a l'analitzar per què són mediadors.

Pel que fa a l'estat civil, en total hi ha 15 casats, 5 viuen en parella i 7 són solters. D'entre ells distingint per gènere trobem entre els homes: 6 casats, 4 viuen en parella i 5 solters, i entre les dones: 9 casades, 1 viu en parella —està separada i ajuntada de nou— i 2 solteres. Diferenciant per l'origen del col·lectiu: dels mediadors gitanos 4 estan casats i tenen fills (el que menys en té 3), si exceptuem la noia, que, curiosament, té 33 anys i encara és soltera, tot i que la mitjana d'edat per a les dones al matrimoni se situa entre els setze o disset anys i per als homes està entre dinou i vint-i-un (vegeu San Román, 1994). La parella dels entrevistats també és gitana en tots els casos (a excepció del més jove, que està casat amb una paia[349]). D'altra banda, les mediadores immigrants estan casades[350] amb homes immigrants del país d'origen, sols n'hem trobat una de soltera que és marroquí (de «segona generació») i una altra, la xinesa, casada que es va separar i en el moment de fer l'entrevista convivia amb una nova parella[351]. Les mediadores africanes subsaharianes procedents de Gàmbia estan casades amb africans subsaharians i, curiosament, les dues tenen sis fills. Les mediadores d'Algèria també estan casades amb persones del seu país i amb fills, cas idèntic en què es troba la mediadora brasilera.

En canvi, el perfil dels homes és força diferent, n'hi ha 5 de casats, 3 viuen en parella i 3 més són solters. Entre els que provenen del Marroc, trobem quatre solters, dos que viuen en parella[352] (del país d'acollida, amb un fill) i només dos estan casats (amb marroquines, amb fills). Respecte als africans subsaharians, concretament els senegalesos: un és solter, l'altre viu en parella (africana sense fills) i el darrer està casat[353] (amb una marroquina que,

[349] El mediador gitano ens explica a l'acabar l'entrevista que ell no va fer una boda gitana perquè es va casar pel civil de «penalti», la seva dona paia es va quedar embarassada quan eren nuvis, per això van fer un simulacre de rapte de la noia, en comptes del ritu tradicional.

[350]Aquest fet s'explica perquè, tal com ens diu un mediador subsaharià entrevistat, la mitjana d'edats per casar-se gira entorn d'una edat molt jove (des del punt de vista occidental): "La media para casarse (para las chicas) es de dieciocho, antes trece o quince... si pasas de veinte hasta veinte cinco, ¡uy, uy, uy! ¡Nadie la quiere! (...) los chicos de veinte hasta treinta" (MSHL00).

[351] Va venir a Catalunya per reunir-se amb la parella: "Llego por amor de mi compañero (...)" (MXDM00).

[352] Establir una parella mixta (amb persones autòctones) implica, sens dubte, canvis en la dinàmica familiar. Curiosament, un dels entrevistats marroquins al preguntar-li sobre la seva situació civil ens diu: "Visco en pecat (riu)" (MMHC00b); i l'altre ens comenta: "No estic casat amb papers, això és igual... tinc parella i un fill d'aquí" (MMHL00a).

[353] Però aquest entrevistat sols està casat pel civil, ja que, si ho fes pel ritu de la religió musulmana comportaria atorgar un important dot econòmic: "(...) sólo por civil (...) ella es marroquina, es de una familia (fa un gest amb la mà que indica classe alta) y tendría que darle mucha dote" (MSHL00). Respecte a la dona també té altres deures vers ella: l'ha de mantenir i assegurar-li la subsistència, és a dir, sostre, menjar, vestit i assistència sanitària tant per a ella com per a les filles, àdhuc, si ella treballa: "(...) es abogado, trabaja dos días a la tarde ... pero tengo que mandarle dinero para ella, las hijas, mi madre, sus padres ..." (MSHL00) (com és, en aquest cas, tot i que, molt esporàdicament).

encara, viu al país d'origen[354] i té dues filles), el que està casat correspon al mediador de més edat. A continuació, presentarem una taula resum sobre l'estat civil.

TAULA 20 Estat civil dels entrevistats

Estat civil	Total	Gitanos	Immigrants
Solters	2	1	1
Casats	21	4	17
Viuen en parella	4		4

Pel que fa a la pregunta sobre la religió que practiquen, els que es declaren practicants són vint d'ells: un del col·lectiu gitano i dinou del col·lectiu immigrant. El mediador del col·lectiu gitano pertany activament al moviment pentecostal gitano, l'església evangelista de Philadelphia (els anomenats al·leluies o del culte)[355].

Pel que fa als immigrants són els magribins i els subsaharians els que es declaren musulmans practicants. Algunes mediadores (dones) musulmanes diuen que compleixen igual amb la religió, o fins i tot més, que en el país d'origen. De fet, una mediadora ens va explicar que va recuperar algunes tradicions[356] aquí (concretament, la indumentària a l'arribar a Catalunya), ja que, ara utilitza la gel·laba i el mocador islàmic i, en canvi, al Marroc anava vestida occidentalment, però que, per no ser exclosa del seu col·lectiu i també per complaure la seva parella, porta el mocador al carrer. Aquest canvi s'ha produït per conveniència d'inclusió al seu grup cultural, és a dir, per la pressió social que exerceix el control del grup sobre l'individu perquè es comporti d'acord amb les expectatives del rol que ocupa.

[354] "El próximo año o el otro ya podré llevar a mi mujer y mis hijas aquí... pero creo que no podré tener demasiado tiempo para estar con ella" (MSHL00).

[355] Existeix un orgull de pertànyer a aquest col·lectiu, ja que se senten escollits per Crist per difondre el missatge. Es reuneixen cada dia amb la seva comunitat i els proposen un nou estil de vida. Com que l'església pentecostal és carismàtica, els dons vénen de l'Esperit Sant, present en tots els éssers batejats, cosa que es converteix en un senyal del qual l'individu se sent profundament orgullós. Per ells l'ensenyança de la Bíblia i el que s'hi diu són les bases de la vida espiritual i litúrgica. "(...) l'església evangèlica... hi són ara, els sents? Tenim una reunió aquí al local del costat, el culte... cadascú aporta el que pot... llegim la Bíblia... parlem de la vida en si, de les necessitats, de la nostra ètnia (...) nosaltres tenim relació amb les famílies perquè vénen a l'església amb nosaltres i parlem molt, de moltes coses (...) ens ajudem uns als altres" (MGIHM00b).

[356] Es pot veure un estudi sobre aquest moviment religiós a Jordán Pemán (1990). Per aprofundir en la qüestió de l'abandonament i/o recuperació de les pràctiques entre els immigrants musulmans vegeu Garreta (2000b).

> "Mejor vestida así para trabajar con mi colectivo, más confianza (...) es bueno a mi hija de poner el pañuelo, pero no obligarla. Yo me puse cuando me casé y vine aquí, mi marido quiere la túnica y el pañuelo, en casa de mi padre no. Mi marido quiere aquí, para no buscar problemas los he puesto... he buscado en los libros, en el Corán... mi marido no ha dicho una cosa rara (...)" (MMDC00a).

En canvi, per a altres mediadores, el país receptor els ha servit per ser més lliures[357], autònomes, sobretot quant al tema econòmic (MADC00a), això sí continuant sent musulmanes."En (nom de la localitat) estoy bien, es diferente de mi país... aquí trabajo, tengo más libertad y oportunidades, para mis hijos también, mi marido está contento (...) pero siempre seguimos practicando como musulmanes, todo... el Ramadán... lo hacemos allí y aquí, claro" (MGDC00).

Per alguns mediadors homes (els que porten més temps i s'han occidentalitzat més), tot i que es declaren musulmans, al viure a Catalunya fumen, prenen una cervesa o una copa de vi, dient que sempre que sigui amb moderació no pot ser dolent (i molt millor si es fa fora de la visió dels ulls crítics del seu col·lectiu, com hem pogut observar al fer alguna entrevista). "Sólo una (cerveza), no pasa nada, igual que fumar, todo con moderación y con este calor (...) no en la terraza no, mejor que entremos dentro... en esta cafetería no entran (musulmans), generalmente" (MMHL00b).

És a dir, es manté la religió islàmica com a tal però es relaxen les pràctiques que comporta, sobretot en l'esfera privada i quan es pensa que ningú el pot veure. El que més respecten, per si mateixos i pels fills, és la prohibició de menjar carn de porc i el mes de dejuni, el Ramadà. "Nunca comemos cerdo... todos hacemos el Ramadán aunque nos cueste esto siempre, porque somos musulmanes... estas dos cosas son muy importantes para nosotros aquí y en nuestro país" (MSHC00).

El compliment dels preceptes alimentaris, concretament, pel que fa al ritual de la matança i desagnació d'animals, fins ara, eren de difícil pràctica[358], sobretot en aquelles localitats on no hi havia escorxador apropiat. Tal com ens diuen aquestes dues mediadores, les seves famílies optaven per l'autoabastament. Actualment aquesta opció no és tan freqüent ja que

[357] Poden, fins i tot, fumar, com alguna de les mediadores feia durant l'entrevista.

a l'instal·lar-se un nombre considerable de musulmans en algunes localitats han aparegut i/o s'han adaptat escorxadors i carnisseries *halal*[359] conjuntament amb la producció i comercialització de molts productes alimentaris del país d'origen en molts indrets de Catalunya.

> "(...) compramos carne a las carnicerías *halal* que hay, es más fácil (...) mataba mi marido con amigos un cordero para fiestas, sólo comíamos carne que mataba mi marido" (MMDC00a).
>
> "(...) ahora hay muchas carnicerías que matan como nosotros (...) no comen carne, sólo nuestra manera (...) antes teníamos la carne nosotros, ahora mejor" (MMDC00b).

Pel que fa a les pràctiques religioses dels musulmans, al preguntar-los als homes africans (magribins i subsaharians) si estan d'acord amb la poligàmia, cap home entrevistat té en perspectiva practicar-la i, tot i que no la rebutgen de ple per motius religiosos, prefereixen la monogàmia, perquè, ens diuen que és molt difícil de portar-la a la pràctica, no es pot ser equitatiu, tractant totes les dones de la mateixa manera: habitatge, manutenció, regals, afecte, etc. tal com expressa molt bé aquest entrevistat.

> "La poligamia existe en el Corán, te puedes casar con una, dos, tres hasta cuatro; si puedes mantenerlas, si no puedes una (...) no puedes ser justo con las cuatro, tienes que aplicar como dice la ley con las cuatro... no puedes ser justo (...) si yo le compro este (telèfon) móvil a una, tengo que comprar otros tres igual, del mismo color, la misma marca, todo igual... la tengo que querer igual, si yo me casara otra vez, quería más, a lo mejor, a la nueva (riu), no podría ser justo con la marroquina (la primera dona)" (MSHL00).

Sobre si la parella ha de compartir la mateixa religió que ells, afirmen que la religió musulmana permet que un home musulmà es casi amb una dona que no ho sigui, tot i que no es pot fer en el cas invers, una dona musulmana amb un home d'una altra religió. Els matrimonis queden reduïts als més propers amb aquesta religió, a l'anomenada «gent del Llibre» (el Talmud i la Bíblia), és a dir, jueus o cristians, que comparteixen

[358] Fet que imposava una triple disjuntiva (Moreras, 1999): l'aculturació alimentària, la conversió en vegetarians i l'autosatisfacció d'aquesta demanda sacrificant la carn que després consumirien.

[359] Literalment en català voldria dir «lícita o permesa», és a dir, sacrificada d'acord amb els ritus musulmans, fet que comporta una explicació sanitària i una justificació fonamentada en la reducció del sofriment de l'animal (Lacomba, 1996). En les societats musulmanes la carn que es consumeix és, per definició, sempre *halal* (Moreras, 1999). Es pot veure un mapa de la proliferació de les mesquites i carnisseries *halal* a tota la província de Barcelona a Crespo i Delgado (2000).

fonamentalment els mateixos valors[360].“Un musulmán puede casarse con una cristiana, pero no ... una musulmana con un cristiano” (MSHL00).

I, en principi, la jueva o cristiana nou casada amb un musulmà pot seguir conservant i practicant la seva religió però amb el nou ambient familiar (i la contínua insistència i preserverància del marit) se suposa que canviarà[361]. “(...) tienes que decirle: ¿por qué no?... e insistir, insistir para que cambie, cada día un poco (riu) hasta que se haga musulmana (...)” (MSHL00).

D’acord amb les entrevistes veiem que a Catalunya els mediadors entrevistats han canviat la mesquita[362] o *masjid* com a espai comunitari per trobar-se (i, evidentment i primordialment, religiós) amb el col·lectiu de referència per altres indrets (bars, places, etc.), que semblen més propis de la societat d’acollida.

> “Los inmigrantes no venían a verme, era al revés yo iba a buscarles a casa, bares, plazas... puntos de encuentro, tiendas... nos encontrábamos y hablábamos allí” (MMHC00d).
>
> “Voy a (nom de localitat) saben que voy los miércoles, a las diez o así, suelo pasar a tomar un café en un bar al lado de una tienda árabe, todos los que me quieren ver saben que a esta hora estoy en esta tienda, ¿no? o me dejan el recado ahí, que no son gente de llamar mucho por teléfono, de mover papeles, todo les cuesta, o sea hasta que vayan a un servicio, en el mismo servicio dicen quiero hablar con (nom del mediador), ¿no?” (MMHL00b).

Tot i això, la mesquita es converteix en un espai de culte i trobada per als musulmans, així com a nucli a partir del qual es fa proselitisme.

Una cinquena qüestió que volem presentar com a definitòria dels mediadors que hi ha a Catalunya fa referència al seu lloc de residència o de destí. Una primera constatació és que estan molt repartits per les poblacions catalanes. Tot i això, hi ha unes localitats on són més presents, en relació directa amb la presència de gitanos i d’immigrants: Barcelona, Badalona, Mataró, Pineda, Santa Susanna, Calella, Arenys, Girona, Palafrugell, Vic,

[360] Vegeu Crespo (2001).
[361] Per això Manyer (1996) considera que els matrimonis mixtos s’entenen com una gran ocasió per estendre la islamització.
[362] La mesquita indica el lloc on el creient musulmà es postra davant Déu; la defineix Manyer (1996) com a signe material de la presència de la religió musulmana i el lloc on es reuneixen els fidels.

Tarragona (des d'on actua el mediador a 22 municipis més), Tordera, Palafolls, Salou, Reus i Lleida; aquestes poblacions és on s'acull un nombre més elevat d'alumnes gitanos o immigrants, com també és on sembla haver-hi més sensibilització en les institucions escolars. Sobre el tema de l'educació en el lleure s'ha iniciat un projecte que atendrà: Mataró, Girona, Manlleu i Olesa de Montserrat, des d'on s'estendrà cap a altres localitats catalanes. En algunes comarques encara no trobem la presència de mediadors, però un possible indicador de futur és l'interès que tenen els municipis per la mediació, manifestat en alguna entrevista a través de la necessitat de desenvolupar projectes en aquesta línia. Ja referint-nos als entrevistats, del col·lectiu gitano n'hem detectat a Lleida, a Reus i a Badalona. Del col·lectiu marroquí n'hem trobat a Mataró, Pineda, Santa Susanna, Calella, Arenys, Palafrugell, Girona, Tarragona i Reus. Del col·lectiu algerià a Barcelona. Dels africans subsaharians: Girona, Salou i Lleida. Pel que fa al col·lectiu brasiler: Tarragona. I pel que fa al xinès: Barcelona ciutat. Cal afegir també que la majoria d'immigrants que realitzen la funció de traductors per al Departament d'Ensenyament han intervingut fora de la seva localitat amb actuacions puntuals (pobles, altres localitats, etc.).

Respecte al coneixement de les dues llengües oficials de Catalunya, el català i el castellà, tots entenen les dues llengües però sols n'hi ha 8 que parlen català (tot i que dos d'ells el barregen amb el castellà —per major fluïdesa— durant l'entrevista) i, en canvi, tots els altres 19 s'expressen en castellà. Pel que fa al col·lectiu gitano, dels 5 entrevistats 3 saben parlar català[363] (no obstant, un d'ells farà l'entrevista també barrejant el castellà i el català).

Pel que fa al col·lectiu immigrant, els mediadors entenen la llengua catalana però s'expressen bastant millor en llengua castellana[364]. Concretament la llengua catalana la parlen cinc dels tretze mediadors marroquins entrevistats, d'aquests cinc, quatre[365] són homes i la cinquena és la mediadora de «segona generació» que va néixer a Catalunya (i un altre d'ells el barreja —durant l'entrevista— amb el castellà). La resta de mediadors s'expressa en castellà i a algun se li escapa alguna paraula en llengua àrab o francesa durant l'entrevista.

[363] Curiosament, l'ús del català correspon als mediadors que pertanyen a les associacions i a l'església evangèlica, en canvi, el mediador natural (més gran) i la mediadora (més jove) s'expressen en castellà.

[364] Les raons de preferència del castellà cal cercar-les en el fet que el seu projecte migratori pot haver passat per migrar a altres zones de l'Estat espanyol, amb la qual cosa el castellà els és més útil, la documentació de regularització també està en aquesta llengua així com el seu entorn laboral, s'ha d'afegir també que alguns ja tenien nocions de llengua castellana adquirides al seu país d'origen.

Pel que fa als mediadors gitanos respecte al coneixement del seu idioma, el caló[366], tots els mediadors el coneixen i abans l'utilitzaven regularment, sobretot per «despistar els paios» però, darrerament, s'ha perdut molt, per això la mediadora més jove no el coneix. Aquest fet preocupa els mediadors de més edat, que lamenten la pèrdua de l'idioma, dels costums, etc. que va sofrint la seva comunitat.

> "El nostre idioma s'ha perdut... s'ha perdut pels joves (...) és una llàstima que sigui així, la gent jove sols coneixen algunes paraules que diuen els vells però ja no s'utilitza (...) alguna vegada dius paraules amb caló per despistar... per exemple, a la policia (riu)" (MGIHM00a).

> "De momento nuestras tradiciones... continua, pero los hijos no sé si sabrán nuestro idioma o harán lo mismo... No digo que mañana se va a perder la raza y la lengua gitana, ellos siempre serán gitanos, pero se perderá mucho, mucho. Ellos se buscan su piso, su medio de vida... y van cambiando, todo cambia" (MGIHL00b).

També tots els mediadors immigrants coneixen altres idiomes com el francès i/o l'anglès (depenent de la llengua oficial que tenien al seu país: la majoria van ser colònies de països europeus) i, evidentment, la llengua o llengües pròpies del país d'origen. També entenen (tot i que potser no les parlen) altres llengües dels grups ètnics més propers al seu col·lectiu. Per concretar més, els mediadors magribins dominen l'àrab i, en algun cas, sobretot si són propers a una zona rural, també el berber (també és el cas dels de «segona generació», que coneixen la llengua àrab i un d'ells la berber). Pel que fa als immigrants subsaharians coneixen, principalment, manding, fula, wòlof i sarakhulé. La mediadora brasilera coneix el portuguès i la mediadora xinesa el mandarí.

Iniciant el nostre interès per la mediació, volíem conèixer si havien actuat com a mediadors naturals (recordem que es tracta, en molts casos, de mediadors «professionals» que han tingut abans una llarga trajectòria silenciosa de mediadors espontanis); de la conversa mantinguda es conclou que tots havien acomplert aquesta tasca abans de dedicar-s'hi d'una forma més professional, amb la seva família, els seus companys, etc. Concretament, els mediadors gitanos ens responen que ells ho han fet des de sempre, com una pràctica voluntària, per arreglar conflictes en la seva comunitat —inclosa la jove mediadora— fins

[365] Es tracta de dos mediadors de Girona i dos més de Barcelona.
[366] És la llengua del poble gitano a la Península, un dialecte del romanó, idioma originari del col·lectiu.

al moment que se'ls va proposar des de l'administració fer-ho de forma reconeguda[367]. No hem d'oblidar que la figura de l'home de respecte forma part de la cultura gitana. Tots ells destaquen en el transcurs de les entrevistes que el seu poble és el pioner en el tema de la mediació, per això, ells sempre ho han vist fer com a pràctica espontània i voluntària i no els ha costat entomar aquest paper (sorgeix naturalment de la seva comunitat), justificant-ho de les següents maneres:

> "I no m'ha costat molt... a mi lo que em falta... claro.. jo no tinc estudis, sé llegir i escriure, l'ensenyança bàsica... no en tinc... però, bueno, al veure la mediació, que era aquesta manera que estava inculcat a nosaltres, que ja vam néixer a la cuna de tot això... vaig dir bueno pues sí (...) i de moment me'n surto prou bé (...) Ho he viscut amb els meus, amb els meus grans, amb les meves persones, amb els gitanos grans, amb els patriarques que hi eren quan hi havia un conflicte... entre dues famílies... llavors aquests homes lo que feien era com un jutge de pau, però no solament com un jutge... però no solament com el jutge de pau, perquè el jutge de pau la mateixa paraula ho diu: jutja i el mediador no pot jutjar, eh!" (MGIHM00b).

> "Eso lo tenemos supercontrolado, porque intervenimos los padres, intervienen los abuelos, intervienen los patriarcas cuando es necesario, ¿no? Eso es maravilloso y por eso el papel de mediadores en nosotros nos viene como anillo al dedo (...) Además a nosotros nos va, muy a... el traje nos va muy bien porque nosotros siempre hemos dependido de la mediación, ¿no? Nosotros somos una cultura que... por suerte... la problemática, en general, que se vive en el pueblo gitano pue, si es necesario intervienen los gitanos nuestros y ellos deciden, ¿eh! Y luego si nos faltase eso, ya... pienso que no tendría ningún sentido, ¿no? Nuestra vida, nosotros en un conflicto en un matrimonio, pues, a ver, ellos parecen una... la desavenencia pero los familiares somos los quien lo arreglamos esto, y esto se escucha y se respeta. Gracias a Dios tenemos muy pocas, ¡eh! Digamos desavenencias, a ver desavenencias, roturas de parejas, ¿no? (...)" (MGIHL00a).

> "Se suele llamar el tío, el más viejo, ¿no? (...) el que hace, digamos, el que hace hasta hoy, que nunca se ha llamado así, ¿no? y ha estado haciendo durante toda su vida y hoy aparece este papel, un mediador (...) el papel de mediador lo inventaron los gitanos" (MGIDC00).

També obtenim força exemples de mediadors immigrants magribins i subsaharians que s'atribueixen l'origen de la mediació, recorden al seu país d'origen una persona que feia aquesta funció substituint el model jurídic colonial de tipus occidental, com si es tractés d'un jutge de pau (MADC00a). Allí, cada clan té un cap que, generalment, és l'ancià més venerat en virtut de la seva experiència de vida i gaudeix del respecte general, perquè és el

[367] Aquí podem veure el paper que ha tingut l'administració «professionalitzant» alguns gitanos com a experiència pilot

representant dels avantpassats. Aquesta figura no disposa d'elements coercitius per imposar la seva autoritat, però se l'obeeix perquè és el costum i la tradició els que ho dicten així i els conflictes que no solucionen s'envien als tribunals. En el cas dels mediadors africans recorden l'existència d'una persona justa que sempre feia aquesta funció als pobles per aconsellar, ajudar i resoldre els problemes a la comunitat, de forma amistosa, abans d'utilitzar o passar a mitjans legals.

> "(...) en el fons aquesta figura existeix molt en la tradició àrab, perquè abans, abans les persones resolien els problemes a la tribu, es resolien d'una manera així, hi havia una tercera persona que sempre busca l'equilibri (...)" (MMHC00b).

> "Jo sóc d'una societat de mediació, on sempre la figura del mediador i tal... és una figura que ha existit, que ha existit sempre i encara molta gent acudeix... no és una figura determinada i tal, però és una persona normalment és una persona gran, de gran edat, és una persona que se sap que és bastant justa, que no afavoreix aquest ni l'altre, en conflictes, el 100% dels casos de dels conflictes, d'històries... no es denuncien... però sobretot et parlo jo sóc del mig de la Ribera del Marroc, d'on sóc, que molta gent... el meu fill ha pegat al teu fill, o li ha trencat el cap... mai es va directament a la policia, a posar una denúncia ni res (...) Aquesta figura és la que ho fa... persones que coneixes que tenen el do del mediador, que saben com convèncer a l'altre que se li ha trencat el cap al seu fill i l'altre que... , que ha fet això, no? i s'intenta una mica buscar solucions sense arribar més enllà, perquè està mal vist que tu denunciïs... que denunciar és dolent, encara que t'han trencat no sé que, o t'han agafat no sé que, no has de denunciar, hi ha d'altres coses abans d'arribar a... la denúncia, a la policia, o a la justícia o a coses d'aquestes hi ha una justícia que es pot fer amicalment (...) M'agrada la imatge aquesta tradicional del mediador, societats aquestes que una persona, per exemple, en l'Àfrica negra que tenen senyors, sovint són els més grans de la tribu, són amb experiència de la vida i més que això, que ho fan professionalment però sense saber-ho que ho fan... per cercar l'equilibri i la pau" (MMHM00b).

Per sobre d'aquests mediadors naturals tant al col·lectiu gitano com a l'immigrant (magribí i subsaharià) s'agrupa un selecte consell d'ancians[368]que dicta les normes generals. "A sobre de tot (fa un gest amb la mà) hi ha el consell d'ancians que es reuneix quan hi ha alguna cosa grossa... quan se'ls necessita i tots els gitanos els obeïm" (MGIHM00a). A partir d'aquests fragments i altres no transcrits per no estendre'ns, sembla que es donen l'esquena les experiències del col·lectiu gitano i immigrant africà quant a pioners de la mediació natural, ja que no són massa coneixedors d'altres iniciatives en mediació natural que no sigui del seu propi col·lectiu.

de mediació.

[368] Generalment en aquests consells sols hi ha homes, tot i que algunes dones poden tenir el seu propi consell.

També un dels puntals de la societat i les famílies brasileres i xineses és el respecte envers els grans, sobretot en el cas dels xinesos la pietat filial (Beltrán, 1996). La cadena d'emigració del col·lectiu xinès[369] establert a Catalunya es va entendre primer com la primera fase de la reunificació familiar però després ha estat el mecanisme per reclutar nova mà d'obra per treballar en els negocis familiars. Després s'ha ampliat a tot el col·lectiu, pel fet de la preferència que les persones procedeixin del mateix col·lectiu. El col·lectiu xinès (a part del sector dels serveis, dels restaurants i d'altres activitats subsidiàries) presenta una forta ocupació com a assessors, traductors i tota mena d'intermediaris amb la societat majoritària i s'encarreguen de fer de mitjancers amb les diferents administracions i els organismes públics, dels quals en algun moment necessàriament poden dependre o amb els quals els cal relacionar-se.

> "(...) muchos chinos se dedican a la traducción, hacer de intermediarios... La mediación ayuda para estar todos unidos sin discriminar a nadie... que intente mejorar la sociedad (...) quiero dejar algo (...) yo creo que para con el colectivo chino digamos es un colectivo concreto, pero no, pero también unas personas sueltas... familias sueltas que allí flotando en la sociedad catalana... necesitan muchísimo apoyo, apoyo no sólo económico... comprensión o contacto, que les escuchen, y además algo de moral... algo de sentimental (...) no sólo traducción, la cultura de dentro" (MXDM00).

D'altra banda, la mediadora brasilera no justifica la seva vocació perquè hagi viscut en un país pioner de l'origen de la mediació, sinó en el fet que ha conviscut sempre en una mediació entesa com a ajuda natural[370], no tant fonamentada a resoldre conflictes sinó en la solidaritat interna, en les relacions i la cooperació entre les persones, per això ella ha realitzat tasques semblants al país d'acollida (a partir de l'escolta activa, l'empatia, l'acompanyament i la traducció en un país amb una llengua i cultura desconegudes pels

[369] Es pot veure un estudi de la família, educació i integració dels xinesos a Catalunya realitzat per Beltrán i Sáiz (2001).

[370] Sense tenir en compte l'existència d'una gran solidaritat familiar no es pot entendre el tipus d'incorporació social de la població xinesa a Europa. La introducció dels xinesos en el sector de l'hostaleria, és a dir, el fet que s'obrin tants restaurants de menjar xinès, forma part d'una doble estratègia, per una banda, de mobilitat ocupacional per part dels immigrants i, per l'altra, de flexibilització de mà d'obra. Tot i que com ha assenyalat Beltrán (1996) trobes més vincles entre un xinès propietari d'un restaurant de Qingitan-Wenshou i els seus parents en altres països europeus que entre aquest mateix xinès i un altre propietari d'un restaurant xinès que vingui de Gaungdong, encara que tots dos siguin veïns, hi ha més relació amb el germà que amb un cantonès del veïnat. El sistema d'organització es basa en una estructura familiar. La família es transforma en una empresa multinacional domèstica, el model d'economia xinesa del sud-est asiàtic, caracteritzat per una gran vitalitat, es basa precisament en l'empresa familiar. Els immigrants xinesos a Europa segueixen aquesta pauta. Les relacions socials instrumentals tenen lloc a l'àmbit familiar, per tal de poder crear aquest sentit de solidaritat, obligació i reciprocitat que els uneix. A més de la base familiar, mitjançant el procés migratori es van creant una sèrie de grups o xarxes per parents i no parents. El propietari individual, en realitat, és un propietari familiar.

seus familiars, amics, etc.). "(...) yo he pasado algunas cosas cuando llegué aquí, yo veo a esas personas cómo se portaron conmigo (...) algunas me ayudaron yo ahora ayudo a las que puedo, les oigo y les acompaño a sitios..." (MBDM00).

Aquest paper de mediador natural, com veiem, el realitzaven i el realitzen de forma voluntària molts gitanos i immigrants davant la marginació, aïllament i segregació que pateix el seu col·lectiu a la societat majoritària. La novedat és que ara la societat es faci càrrec de la resolució d'aquesta necessitat i el buit de la seva intervenció s'ompli amb la institucionalització i èmfasi en el paper d'aquesta figura, tal com diu el mediador gitano entrevistat: els polítics, per recuperar la seva credibilitat, necessiten persones del carrer, que surtin i visquin amb els propis col·lectius desfavorits.

> "La mediación es un tema muy delicado, yo pienso que la mediación siempre ha existido, ¿no? hoy en día se empieza a reconocer la mediación oficialmente, porque tal vez pues... los representantes políticos que son quienes están intentando conseguir esta figura porque la necesitan, pues tal vez porque inspira más confianza, porque el mediador es una persona de la calle y pienso que el mediador al ser un poco neutral porque su papel es ése, pues de de... de tener un papel, no debe tiene (...)" (MGIHL00a).

Un altre tret interessant per al nostre estudi és el temps que els mediadors havien estat realitzant aquesta activitat com una pràctica espontània i voluntària abans que fos un treball professional. Respecte al temps que porten fent de mediadors naturals, els gitanos homes ens diuen que des de sempre, des que han estat considerats *tíos*[371] per la seva comunitat (se'n consideren cap als 40 anys aproximadament); la mediadora gitana no respon al mateix perfil, ja que s'ha iniciat el darrer any (això sí, diu que ho anat practicant informalment, des de joveneta, amb la seva família, el grup d'iguals, etc.). En canvi, entre els mediadors (homes) immigrants el temps que fa que s'hi dediquen es correspon, en tots els casos, als anys que porten a l'Estat espanyol —ara bé, deixant sempre un temps prudencial de residència en la societat d'acollida (que varia en cada cas) fins que ells també se situen i coneixen les xarxes de la societat catalana, gràcies a altres agents espontanis. Per això, si tenim en compte només els homes marroquins, dos d'ells ho van

L'immigrant a Europa contacta amb els seus parents i ajuda a fer sortir de la Xina nous membres de la família per tal que treballin al negoci. La família s'arriba a identificar amb una unitat econòmica, de producció, de distribució i de consum.

[371] "Si són avis de barons i si no hi ha cap defecte personal que ho impedeixi, llavors són *tíos* o *tías* amb independència que el terme pugui denotar també aquesta relació de parentiu. Se'ls pot dir vells si es parla d'ells: ho he de consultar amb

fer un any; un, dos anys; quatre ho van fer tres; dos ho van fer durant cinc; un, durant sis; dos ho van fer set; i un, onze anys. Pel que fa als homes subsaharians, aquests van fer de mediadors al cap de poc temps de la seva arribada, fins que es van convertir en professionals: dos van trigar cinc anys i un altre nou.

En canvi, entre les dones, que, en general, porten menys temps a destí, no es correspon el temps d'estada en la societat d'acollida amb el de fer de mediadores naturals. Així, una d'elles ho ha fet durant onze anys (durant els tres primers anys no va fer aquest paper) i l'altra durant cinc anys (durant els sis primers anys tampoc van exercir). Les dues mediadores d'Algèria porten cinc i set anys, i ho han fet des de fa un mes i mig i des de fa cinc anys, respectivament. Pel que fa a la mediadora brasilera, porta fent-ho quasi des de la seva arribada a Catalunya, és a dir, vuit anys. La mediadora xinesa se n'ocupa des de fa uns set anys, portant vuit anys al destí.

Podem veure com alguns mediadors immigrants han tingut un accés més ràpid a la mediació natural i, en canvi, a altres els ha costat més ser reconeguts pels seus companys (reconeixement necessari per desenvolupar aquest paper, el pas a la «professionalització» els donaria l'aval de l'administració, les institucions, etc.). També resulta evident que es van adquirint destreses a mesura que van coneixent els mecanismes i els recursos de la societat d'acollida i poden treballar, amb major eficàcia, per ajudar el seu entorn, per això a les dones —relegades per la religió musulmana a l'esfera privada[372]— els ha costat més conèixer la societat d'acollida i assumir aquest rol. En moltes ocasions, el marit o el fill els acompanya als serveis, cosa que tergiversa el seu comportament quan es tracta, sobretot, de necessitats lligades a la salut, o bé a la problemàtica familiar. Creiem que és important assenyalar-ho perquè la dona és la demandant principal de molts serveis (atenció primària, educació, planificació familiar, etc.), però com que les dones ocupen un segon lloc en la jerarquia de valors de la seva societat sovint les pròpies parelles ostaculitzen el camí perquè esdevinguin mediadores. En canvi, trobem en elles la millor disposició per participar en activitats interculturals a les institucions educatives i a les localitats on viuen.

els vells..., però hi ha vells que no són ni *tíos* ni *tías*. La gent gran que no ha tingut fills o els ha perdut, els dements, els que tenen senilitat, no són *tíos*, són vells a seques" (San Román, 1994: 66).

[372] No gaudeixen de les mateixes possibilitats de relació amb altres dones i amb la societat receptora que els seus marits i fills, ja que no acostumen a treballar ni sortir massa del seu domicili particular, quedant recloses per raons idiomàtiques i culturals.

Reprenent el conjunt dels entrevistats, el màxim de temps que fa que estan treballant com a mediadors «professionals» és de sis anys (que és correspon a un perfil, com veurem, molt determinat de gitano i d'immigrant). Distingint per col·lectius, entre els gitanos hi ha: una mediadora que s'inicia en aquest tema; un altre porta dos anys; tres cinc anys (un d'ells amb períodes intermedis, des de l'associació). Pel que fa als immigrants, trobem que la majoria porten menys de cinc anys: dos, un mes; un, un mes i mig; dos, sis mesos; dos, un any; un, any i mig; sis, dos anys; un, dos anys i mig; dos, tres anys; un, quatre anys; tres, cinc anys i sols hi ha una persona que sobrepassa el llindar dels cinc anys (un que porta sis anys). D'entre ells, els que porten més temps són els mediadors marroquins. Tot això ens indica que es tracta d'un ofici recent a Catalunya tant per als gitanos com per als immigrants (com a molt trobem experiències aïllades de fa sis anys, però la majoria són molt noves) i, més endavant, veurem per què apareixen i qui ho va potenciar.

En relació amb els àmbits en què s'utilitza la mediació i en què existeix més demanda per als dos col·lectius entrevistats, els Serveis Socials li segueix l'àmbit educatiu, concretat, bàsicament, en les institucions escolars de primària i de secundària; l'àmbit sanitari (sobretot és important per als immigrants) i després l'habitatge. Entre els àmbits que són transversals als primers trobem: les qüestions legals (pel que fa als papers dels immigrants), l'associacionisme i el treball, així com també les necessitats educatives, més minoritàries, que emergeixen en el camp del lleure —en el qual entrarem després.

Sobre el dilema de les actuacions del mediador com un «professional» especialitzat en un determinat àmbit, o bé com un de polivalent o general, del grup d'entrevistats trobem 14 que es declaren polivalents[373] mentre que 13 s'han especialitzat[374]; aquests darrers estan dedicats, bàsicament, a l'àmbit educatiu. En general, tots els mediadors gitanos s'han centrat en les institucions educatives (tot i que continuen atenen qüestions urgents de l'administració i de les famílies), en canvi, els magribins treballen diversos temes (i entre altres, l'educació tant formal com no formal). En general, els mediadors creuen que si volen aconseguir canvis en les famílies i a les institucions escolars necessiten arreglar altres problemes més vitals i urgents per al seu col·lectiu (com pot ser l'habitatge, el

[373] "En varios ámbitos, poli... polivalente, toco varios temas" (MMDC00a).
[374] "M'he anat especialitzant en l'àmbit educatiu, en les institucions educatives" (MGIHM00b).

treball, etc.), però pot ser tal l'acumulació de responsabilitats i deures que no cobreixin satisfactòriament totes les necessitats que existeixen (MMHC00d).

Pel que fa a la seva zona d'actuació, si és local, municipal, comarcal..., cinc ens han dit que centren les seves intervencions en l'àmbit local. Aquests són els gitanos que treballen amb una o dues institucions escolars o una població marginal molt determinada —per exemple, el cas d'un «problemàtic» assentament gitano, en una localitat on hi havia un mediador específic (MGIHL00b)—, marcades per l'estigmatització que comporta l'increment del seu col·lectiu al centre o al barri. Cal destacar també que el mediador que treballa per al Departament d'Ensenyament (MGIHL00a) pot anar, puntualment, a resoldre algun problema en poblacions d'altres comarques. D'altra banda, l'àmbit de treball dels immigrants és molt més extens[375], incloent tot un municipi o comarca. Per concretar més, els subsaharians i la mediadora brasilera i la xinesa treballen en l'àmbit municipal; en canvi, els mediadors marroquins treballen, més aviat, comarcalment, com ja hem comentat abans, n'hi ha un que actua a vint-i-dos municipis.

Per tancar aquest apartat, cal dir que els poders públics en els seus diversos nivells han de respondre a la necessitat de tractar els residents al territori, respectant i reconeixent les seves diferències a les quals han de donar resposta. En molts casos, les dificultats de relació i de comunicació entre els professionals de les institucions i els usuaris fan plantejar la necessitat d'un mediador d'acord amb el col·lectiu que visqui, majoritàriament, en les seves zones. En quasi totes les situacions és una activitat remunerada encara que existeixen casos, cada vegada menys, de mediació natural de voluntariat. La mediació pels mediadors gitanos té a veure —en el seu origen— més amb un arbitratge entre un grup i, d'altra banda, una reivindicació cap a la societat paia (tot i que més endavant veurem tres perfils molt diferenciats d'actuacions); en canvi, pel que fa als immigrants, consisteix generalment a donar acollida als nouvinguts, facilitar la comunicació i l'accés als serveis existents, en un sentit més aviat, d'orientar i interpretar els codis de la societat majoritària. En els moments inicials, les amistats i la família són els esglaons primaris, que faciliten generalment l'habitatge (provisionalment) i serveixen d'intèrprets als nouvinguts, igual que també fan les associacions. En alguns serveis, de forma voluntària o espontània, es

[375] En alguns casos pel que fa a les experiències des de Desenvolupament Comunitari s'inclouen els plans integrals que tenen relació amb les entitats públiques locals, comarcals, etc.

coneixen professionals que, pel seu nivell de coneixement de llengües o per la seva nacionalitat d'origen serveixen d'intèrprets de forma desinteressada. Aquesta mediació espontània es dóna en tots els àmbits, per mitjà d'amics i familiars més propers, i rara vegada a través de persones que pertanyen a la societat d'acollida. Els fills esdevenen traductors dels pares en la relació d'aquests amb la societat d'acollida, especialment quan es tracta d'afers relacionats amb l'administració, d'aquesta manera el fill que exerceix de traductor per al grup familiar permet la independència en aquest aspecte, és a dir, no caldrà recórrer a l'ajut de persones alienes per resoldre els problemes i realitzar les gestions (MXDM00).

La mediació natural continua sent universal i separada de la mediació formal, professional o institucionalitzada que realitzen els mediadors entrevistats, traspassant-se, de vegades, els límits de la família, dels amics, arribant pel boca a boca a altres persones del mateix col·lectiu minoritari (MADC00a). Tot i que no desapareix mai, es dissol o s'amaga quan les necessitats de la mediació són superiors als recursos oferts i sobrepassen els mateixos agents mediadors espontanis. Seria, per utilitzar un símil apropiat, com un «apagafocs», útil en determinats contextos d'urgència, de caràcter puntual i que ha estat vàlid a través de tot l'itinerari vital de les societats, però de relativa i escassa utilitat en una lògica de canvi i d'integració com la del moment actual. Els mediadors entrevistats s'han inspirat en l'exemple del que han vist fer tradicionalment al seu col·lectiu d'origen però aquesta mediació no es pot confondre amb la mediació intercultural professional, que pressuposa una certa especialització i formació amb un reconeixement més enllà de les xarxes de parentesc i sociabilitat (MMDM00a).

1.1.2. El procés pel qual s'esdevé mediador.

Tots els entrevistats han tingut experiències de mediació natural o espontània intercultural i la seva dedicació és justificada per una motivació vocacional (deixant de banda que la tasca ara estigui remunerada). En els seus discursos trobem en comú que han estat o estan involucrats en organitzacions i/o activitats de contingut social on han reivindicat ajudes per al seu col·lectiu —no havien de ser, necessàriament, com ja hem esmentat, líders associatius o líders religiosos—, uns i altres han col·laborat i destacat en les associacions de gitanos i immigrants, i això els ha projectat en l'aspecte personal i, ara,

«professionalment». A continuació, entrarem més profundament en el procés de com han esdevingut mediadors interculturals els nostres entrevistats.

Hem de diferenciar el col·lectiu gitano de l'immigrant. Concretament, pel que fa al col·lectiu gitano tres dels quatre mediadors (homes) gitanos diuen que actuaven des de sempre, des que eren considerats *tíos,* dins del seu grup cultural, per això ajudaven els seus des de l'associació, etc. Ells creuen que la seva experiència anterior en feines semblants i paral·leles a la mediació ha estat molt valorada, a més de ser decisòria, per a la seva selecció des de l'administració, perquè és aquesta la que els ha seleccionat.

Dels gitanos, distingirem un entrevistat que, com ja hem dit anteriorment, és un dels quatre patriarques d'un grup considerable de famílies d'ètnia gitana, concretament de la més extensa, d'un enclavament problemàtic, amb una organització social estructurada entorn a ell com a persona de referència, amb autoritat per assumir la representació i gestió davant les administracions, decidir el trasllat i donar el vist i plau a les situacions plantejades, des d'una posició de defensor i protector dels interessos del grup. Es tracta d'una persona de respecte, un *tío* «especial» entre la resta, que ha fet de patriarca en altres indrets de l'Estat espanyol. Aquesta situació va ser aprofitada pel Departament Municipal de Serveis Socials i Salut pública de l'ajuntament de la localitat perquè col·laborés com a mediador per a l'administració en el Programa[376] de reallotjament i control de l'absentisme, i ajudés en el procés d'escolarització dels nens, conjuntament amb un equip[377] de professionals. Ell va passar de dirigir i mediar en el seu col·lectiu segons les lleis gitanes a guiar-los vers les normes de l'administració quant a l'assistència obligatòria a les institucions escolars dels seus fills. Una de les seves tasques era anar a les cases, tot i que això seria, en realitat, un treball complementari o substitutori al que podria fer un educador de carrer coneixedor de la cultura gitana.

> "(...) ellos me quieren y me respetan (...) por eso el ayuntamiento me escogió porque sé convencer a las personas: ¡mira hay que cambiar esto! Si fueran solos, no los escucharían (...) Porque no les trataban (els paios) como personas a mi raza (...) Yo les ayudaba a que los niños iban a escuela (...) me tenía que enfrentar a los padres,

[376] Es tractava d'un programa d'actuació intensiu amb la col·laboració de diverses entitats: Direcció General de Serveis Comunitaris de la Generalitat, Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya, Creu Roja, Associació Cultural Gitana, Associacions de Voluntariat, etc.
[377] Equip format per: un responsable, dos treballadors socials, un educador i un treballador familiar.

> que ellos por la mañana tenían que levantarlos, que a todo el mundo nos gusta dormir pero no se puede dormir (...) ellos son viejos, que no lo hagan, pero los niños que vienen al mundo tienen que aprender lo que no saben (...) estoy pa(ra) ayudar a los niños que aprendan en los colegios (...) Llevar a los niños a la escuela, controlarlos, irlos a levantar, llevarlos al autocar... hablar con los padres y las maestras... todo... pa(ra) que cogiesen la costumbre" (MGIHL00b).

El reconeixement del seu col·lectiu és, segons ell, per mèrits propis, no solament pel fet de ser gran (en el seu cas, tenir més de 60 anys), sinó perquè és una persona formal i decent, que sap implantar les lleis amb autoritat. "Aquí en (nom de ciutat) llevó ya veinte años... yo vi que esto era un refugio de gitanos, venían de todos los sitios, no había orden, no había respeto a nada y hacían mucho daño (...) ahora no, mando yo" (MGIHL00b).

Perquè sigui respectat ha de ser un gitano de paraula, ja que el poble gitano no fa els tractes amb firmes ni papers com els paios, sinó en el respecte a l'honor de la seva paraula: "Yo les di mi palabra que lo haría y lo conseguí" (MGIHL00b).

Quan parla d'altres mediadors que volien ser considerats patriarques dins del seu col·lectiu, creu que aquests no van actuar correctament fent xantatge al seu col·lectiu a canvi de cobrar diners pels favors que feien.

> "Ellos dicen que lo pueden hacer y luego no lo hacen (...) ellos salen corriendo (...) luego han dicho muchas mentiras (...) cuando empezaron ellos eran santos, pero luego a las familias si no me das mil pesetas, si no me das... y empezaron a decir muchas mentiras y más mentiras... la gente se dio cuenta (...) un mediador tiene que estar a todo a lo bueno y a lo malo, ellos no lo hacían, sólo querían aprovecharse de la gente" (MGIHL00b)

L'autoritat d'aquest patriarca es limita a les fronteres de la seva família, encara que és tractat amb respecte per tota la comunitat (tot i que al mateix indret hi havia tres patriarques més d'altres famílies). La seva paraula és llei i si es tracta d'un delicte de sang la llei gitana cau sense pietat sobre l'assassí ell i la seva família són desterrats. Una llei, al seu parer, més justa i més efectiva que la llei paia, en què si tens diners no vas a la presó, és a dir, sols castiguen els pobres. Per exemple, en el cas que hi hagi una baralla entre gitanos i hi hagi un mort, la primera ordre que es dóna és que tota la família i parents de l'homicida han d'allunyar-se ràpidament del lloc, al més lluny possible, amb la finalitat que no hi hagi més morts; després d'un temps pot tornar algun dels parents més llunyans

(els més propers mai més) sempre que s'hagi arribat a un acord previ. Si en la baralla no hi ha hagut morts però sí ferits, també se n'han d'anar però la sentència variarà depenent de la gravetat de la ferida, que pot ser absència total o temporal dels agressors.

> "Primero la ley gitana, después la ley paya... que sigan su camino pa(ra) siempre, que no vuelvan (...) Aquí no se ha peleado ningún gitano... les mandaba cada uno a su sitio (...) había unos que vendía(n) droga y yo le pregunté: ¿tú vendes droga? Y me dijo: sí. En aquel momento vino la policía y se lo llevaron, si no a ese y los suyos les hubiese echado yo (...) había tres familias portuguesas y los eché... les dije lo que creía y los eché, luego vinieron en dos camionetas una noche cargados con escopetas pa(ra) matarme, se juntaron de varios sitios y me querían matar, pero aún vivo, gracias a Dios, vinieron mis chicos y seis o siete sobrinos... el campamento se hubiese levantado a ayudarme si estoy solo, aquí no pueden volver ni ellos ni sus familias, lo saben y lo harán" (MGIHL00b).

Aquest control i prestigi d'aquest patriarca com a mediador jutge sobre el seu col·lectiu li ha servit a l'administració (l'ajuntament) per reclutar-lo perquè treballi per a ells, donant-li molt clarament les ordres i consignes que ha de complir el seu grup i fent-li veure que, a canvi, gaudirà d'una gratificació mensual, així com que obtindrà certes compensacions (habitatge, transport escolar, etc.) per als seus «representats». Ell justifica el seu paper des de la importància que té l'educació per al futur del seu col·lectiu: "Yo lucho por ellos (pels nens) y el día de mañana se darán cuenta sus padres que sus hijos no tienen culpa que sus padres no sepan (...)" (MGIHL00b).

Per la seva edat i experiència acumulada és un expert coneixedor de les tradicions gitanes, tant dels seus actes com la seva conducta, certament exemplars, la qual cosa l'ha convertit en una autoritat del col·lectiu en la seva comunitat, prenent rols d'assessor, mediador, conseller i jutge. A ell acudeixen sovint gent de la seva comunitat per fer-li demandes, que faci dictàmens o arbitri intervencions en cas de conflictes... sabent que s'ha guanyat el respecte que se li atorga per les seves paraules i actes al llarg de la seva vida.

> "Porque soy muy serio en mis cosas, no me gusta hacer daño a nadie... lo que me gusta es darles a entender lo bueno y cómo tienen que dejar lo malo... y entonces me eligieron a mí el pueblo gitano como patriarca de ellos y entonces de ahí yo me integré a ellos (...) ellos me eligieron a mí porque les hago falta... no puedo darles la razón... tengo que pensar lo que es bueno para mi pueblo (...) ellos siempre me escuchan (...)" (MGIHL00b).

L'Administració, en general, cerca altres mediadors naturals o representants de les associacions que han pogut liderar d'alguna manera el col·lectiu gitano per contractar-los per fer la feina d'ajudar i controlar que els nens vagin a les institucions escolars, amb el paper de transmissors de la cultura dominant convertint-se en un professional i, per tant, en esglaó més del sistema. Tal com ens deia la jove mediadora gitana, aquest paper el feia, fins ara, un gitano amb un mínim de cultura.

> "Normalmente, en los barrios cuando hay un mediador es un gitano... es, pues, mediador porque la gente lo ha pedido... es mediador porque es el que mejor habla, el que mejor se explica, tienes un poco más de culturilla en un momento dado... es que la gente va a su casa: ¡oye! ¿porque mira... por qué no vas?... Hemos pensado que puedes ir tú al ayuntamiento... la gente ya le está haciendo el papel de mediador, ya le está dando el título sin tenerlo de alguna manera. (En)tonces ha ido haciendo durante muchísimos años ese papel y hoy por hoy ya se cree: ¡yo soy mediador!, sin tener ningún tipo de estudios (...)" (MGIDC00).

Això ha portat que dos mediadors entrevistats, des dels seus càrrecs particulars, un president de l'Associació Gitana i, l'altre, president de l'Associació d'Acció Social Promoció Juvenil, haguessin treballat per al seu ajuntament en el reallotjament de gitanos que vivien en campaments precaris i una de les condicions per a la seva posterior reubicació era que els nens —en edat escolar— anessin a l'escola. Ells, a la vegada, formulaven demandes concretes (habitatge, etc.) davant l'administració per al seu col·lectiu.

> "Jo per arribar a ser president, he hagut de passar per moltes fases, per tant, el que es faci un professional del carrer, faci el boca a boca amb la gent... així es fa un professional autèntic (...) no tothom val per portar una associació cultural gitana, no tothom val, té tens que endrogar amb el sistema social i polític, una droga, no? ja... t'has enganxat, no? llavors, hi ha vegades que arribes cansat, no? perquè dius com sortirem per aquí, no? jo ara tinc un problema molt greu amb uns nens, amb unes vint famílies que no tenen lloc, no? no saben on queden, claro, estan lluitant, estan lluitant perquè se suposa que això ho diu la Constitució de que tothom té dret a uns cert drets... llavors comença a fer un altre treball com a (nom del barri gueto), s'ha fet un altre (nom del mateix barri gueto).... aquest camp és difícil... ens hem tirat 10 o 12 anys amb (nom del mateix barri gueto) i ara tornem a començar (...) les convencia que a canvi de l'escolarització els hi buscaria un sostre... lluitaria amb més força si portaven els nens a l'escola (...) jo no he fet de mediador quan... quan he estat aquí a l'escola, jo sempre, no sempre, la meva cultura, la meva cultura, la meva cultura el col·lectiu gitano sempre hem viscut del... bueno, hem conviscut amb la mediació. Llavors això de la mediació em venia al... al dit, no? Si perquè nosaltres pues per sort... el sistema nostre està vinculat a la mediació (...) Jo sóc una persona que m'haig

> guanyat el lloc, el puesto i ara les veus corren, amb tots els treballs que he fet... m'he entregat... a base de fer moltes feines ben fetes et reconeixen com un líder" (MGIHM00a).

> "(...) el procés de mediador va ser com una loteria, una loteria pobra, si llavors, jo estic vinculat, des de sempre, perquè m'ha agradat aquest tema (...) llavors sempre he tingut, des de petitet, eh, des de petitet he tingut inquietuds amb mirar de buscar o subsanar aquest petit defecte que té la societat majoritària, no? sobre el col·lectiu gitano, llavors pues he estat vinculat directament com a professional diguem-ne, pues... des de fa, aquí es va montar l'associació cultural gitana de (nom de la població) a l'any 87, 86-87, jo era membre, bueno participava com a res, com a soci de l'associació i, bueno, sempre hem estat molt lligats, ¿no? Llavors pues allí vaig començar a veure la realitat, no a veure, vam començar a treballar amb aquest... 14 persones, no bueno pues treballaven dins de les seves possibilitats, però en aquells moments la problemàtica tampoc era tan negra com ara, i arran de tota aquella experiència, després al cap de... 92 em sembla que si que vam, bueno vaig creure convenient de crear l'associació (nom de l'associació), llavors l'associació (nom de l'associació) es composa de gent jove, jo vaig fer un acord amb ells... que serien els protectors de l'associació juvenil, ¿no? i que continuarien treballant, cadascú a la seva àrea, o sigui perquè nosaltres tenim autonomia pròpia, no? Perquè estem constituïts, eh! tenim els nostres estatuts i tal (...)" (MGIHL00a).

A més, cal dir que aquests dos mediadors estan vinculats a un partit polític, la qual cosa els ha suposat relacionar-se, a tots nivells, amb els responsables polítics i administratius de la localitat on treballen. Aquest fet ha comportat que caiguin, en part, en la temptació dels discursos i de les polítiques assimilatòries (que tendeixen a l'aculturació i l'assimilació del seu grup) que executen les institucions públiques respecte de la comunitat gitana.

> "(...) jo estava vinculat, pues amb alguns polítics... que coneixeia, perquè nosaltres som d'aquí... i tenim relacions bones amb la gent, no? (...) El que vol l'administració és brindar més oportunitats, em sembla molt bé, i el pare que vulgui aprofitar-se d'aquesta oportunitat, pues mira encantats (...)" (MGIHL00a).

> "A l'ajuntament (socialistes) se'ls hi escapa de les mans... jo no vull que se'ls escapi, la Generalitat (convergents) no té cap problema i el que li toqui ho farà, però el primer pas l'ha de donar el municipi (...) un mediador ha d'estar integrat amb el col·lectiu, amb les institucions i amb els polítics, sinó no s'aconsegueix res (...) és molt important que les nenes i els nens tinguin estudis i vagin a la Universitat (...) costa perquè la gent encara no ho entén, no? les nostres cultures... sobretot per les nenes... ens trobem amb dificultats perquè elles quan estan una mica fadrines, les mateixes famílies les treuen... i això ens donen problemes als mateixos professionals" (MGIHM00a).

Al primer d'aquests dos mediadors, el va contractar directament el delegat del Departament d'Ensenyament de la localitat que hi havia en aquell moment, en un moment de molta preocupació per l'absentisme escolar d'una part del col·lectiu gitano, i que plasmaven com a molt problemàtica els *mass-media*. Pensant que seria la persona idònia per la seva trajectòria personal —estava vinculat a l'ajuntament i entitats de la localitat el ser el president d'una associació juvenil gitana—, es va considerar que podia ser molt aprofitable per Ensenyament per reconduir aquesta joventut cap al sistema escolar i, independentment, que tingués o no una titulació, se'l va cridar[378], tal com diu ell mateix:

> "(...) sí ens coneixíem i va creure que era la persona adequada per fer això (...) Vam mantindre reunions amb les escoles i tal, el delegat que hi havia a l'any 84 (es confon)... 95-96, el senyor (cognom de persona) va creure convenient que feia falta una persona reuneixi les condicions i el perfil, perquè les titulacions, per sort encara no en tinc cap, no, pues em va cridar i em va comentar si m'interessaria fer aquest paper, potser m'ho hagués pensar tres vegades, però bueno no m'ho vaig pensar, no, pues vaig pensar que era positiu, pel nostre poble i per mi mateix, no?, sí, sí i allí vaig començar a sentenciar la meva vida (...) col·laboren un grup de joves que col·laboren, no col·laboren perquè la gent, no? s'implica amb aquesta problemàtica perquè és molt delicada, no? I llavors, vam començar a treballar amb un grup de joves, sí que col·laboren, no? perquè quan els necessito els foto un toc i tothom acudeix, no? Hi ha molt bona relació perquè, doncs, m'agrada la gent jove i penso que el porvenir del poble gitano depèn de la gent jove, llavors sentin aquesta motivació i aquest tarannà, porque soy muy cachondo de verdad, con los jóvenes, de verdad, que sí, yo mismo me cuelgo la medalla, sí (...)" (MGIHL00a).

Al segon mediador —el tercer, si comptem el patriarca—, li van fer la proposició a partir de la seva trajectòria de col·laboracions amb la problemàtica que presentaven els gitanos a la ciutat, sobretot en relació amb els assentaments. A la vegada, com que des de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya i les seves associacions federades s'està intentant aprofitar l'emergència de noves activitats laborals i la demanda de mà d'obra en molts sectors (bona part d'ells en activitats no qualificades), aquest mediador complementa la seva feina amb la de professor de guix de joves gitanos en situació d'atur.

> "Sempre he col·laborat en iniciatives per ajudar el meu col·lectiu, per això em vaig anar fent mediador natural, fins que em vaig fer mediador professional en projectes amb l'ajuntament (...) Abans havia fet de guixaire... per això ara estic de professor d'aquest curs amb joves gitanos... ho compagino amb la feina de mediador que faig des de l'associació amb Ensenyament, amb les entitats" (MGIHM00a).

[378] Aquest mediador ens facilita la carta de presentació que va enviar a les famílies gitanes poc després de l'inici de la seva contractació (vegeu annex documental i estadístic, capítol VII, punt 7.1).

El quart gitano entrevistat ha esdevingut mediador, en part, pel seu paper rellevant en la comunitat gitana religiosa, l'església evangèlica, també anomenada el culto o els al·leluies. Considera que la seva situació personal el feia especialment idoni per fer de mediador, la figura del pastor, en determinats enclavaments gitanos, pot suplir la del *tío*, per la creixent importància del seu paper en la resolució de conflictes i de consulta o ajut sobre qüestions referides a la vida dels membres de l'Església. Des d'aquesta fe, els gitanos es senten elegits per Crist per difondre la bona nova en el seu medi així com creuen que la pràctica religiosa modifica i millora la conducta de la comunitat[379]. El següent discurs de l'entrevistat apareix com una visió força paternalista i assistencial cap a la part més dèbil socialment i econòmicament del seu col·lectiu.

> "Estic dins la religió evangèlica i els ajudo com puc, els coneixo a tots, vénen a l'església i els ajudem a seguir el camí (...) que estiguis enamorat de la teva raça i que vulguis ajudar-los perquè és un tema molt delicat, llavors això no són els diners, això no està pagat (...) que vulguis ajudar a la joventut a portar un bon camí (...) al veure l'estat dels crios... molts pel carrer, faltava algú que s'impliqués una miqueta (...) fem reunions sovint... i ja porto tres anys amb aquest puesto i (estic molt) content" (MGIHM00b).

Ell va sentir a parlar d'aquesta figura professional a l'associació gitana on col·labora en una conferència que van organitzar i es va adonar que ho estava fent sense donar-li aquest nom.

> "Ens va fer una conferència sobre el que és la mediació, de la manera que ell ho va presentar que és la mediació, jo em vaig sentir molt identificat, perquè li vaig dir: això que vostè m'explica, lo que és la figura de la mediació, del mediador i de la manera com ha d'actuar, jo és que em sento tan identificat, és clar resulta que tot això jo ho he viscut, ho he viscut amb els nens, amb els nens grans, amb les meves persones, amb els gitanos... amb els patriarques que hi eren quan hi havia un conflicte... entre dues famílies... a llavors aquests homes lo que feien era com un jutge de pau però no solament com un jutge de pau, perquè el jutge de pau la mateixa paraula ho diu jutja i el mediador no pot jutjar, eh!... el mediador lo que té que fer és escoltar les dues parts, eh! " (MGIHM00b).

[379] En aquest sentit, el pentecostalisme gitano, tot i que no gaudeix de poder polític, lluita contra les drogues i la violència oposant-se a l'estructura, objectius i procediments de les associacions gitanes. Els dos moviments (associacions i església) suposen militància i unitat ètnica, però de forma diferenciada; per una banda, els gitanos millor integrats amb una posició benestant per mitjà de les associacions i els de la base per mitjà del pentecostalisme per resoldre el conflicte secular: la ciutadania i la diferència (San Román, 1994).

El seu interès actual és alfabetitzar els nens iniciant-los en la lectura i l'escriptura sota un mòbil religiós, amb la intenció d'evitar mals majors, perquè mentre estan a l'escola no cauen en altres problemes (agressivitat, droga[380], delinqüència, atur, etc.).

> "(...) la mica d'inconsciència per part de les famílies, la poca responsabilitat doncs de que... no tenen la responsabilitat d'aixecar-se a les nou, a les vuit fer aixecar el nano, portar-lo al col·legi, i inculcar-li llegir i escriure (...) per treure'ls d'altres problemes que hi ha nanos que... que... han delictit, han robat, droga i totes aquestes coses, no? (...) cal que hi hagi una mica de respecte i que hi hagi un mínim de comportament... són joves expulsats de d'altres centres, sense recursos (...) amb la fe intentem ajudar als joves a anar pel camí correcte, sense pegar-se, ni insultar-se" (MGIHM00b).

Així, el seu camí fins a ser mediador professional va néixer de la seva pràctica religiosa, la qual intenta modificar els comportaments socials agressius, les drogodependències, les venjances... alhora que incrementa la consciència reivindicativa dels seus drets. Tot i reconèixer-se en la mediació, va ser una mestra que treballa amb l'ètnia gitana la que li va comentar que seria la persona idònia per a aquesta escola, és a dir, com ell diu, li va fer la primera oferta com a professional.

> "Al veure l'estat dels crios, molt pel carrer, faltava algú que s'impliqués una miqueta, ja sabem que els educadors, els mestres... es veuen amb problemes per contactar, primer amb els pares per conscienciar-los de que els críos han d'anat al col·legi o ajudar-los (...) Doncs, crec que sí és millor... vendre el que és l'estudi, l'escola apropant-ho al nen, apropant l'escola al nano... això és el que crec que em va fer prendre aquesta determinació i amb aquesta congregació es va veure... a través de la (nom propi), és una dona que, que està molt ficada en l'ètnia gitana... hi havia d'anar una persona gitana i aquesta persona pogués obrir portes, per un costat a la família i segona al comportament dels nanos" (MGIHM00b).

Pel que fa al cinquè, en aquest cas la mediadora, en la seva contractació es buscava promoure iniciatives que milloressin la formació bàsica i professional de la dona gitana, així com la seva incorporació al mercat laboral[381]. La darrera entrevistada és una gitana jove de 33 anys, amb un perfil diferent a l'habitual (és estrany que per la seva edat continuï

[380] En paraules d'Adolfo Giménez Ramírez (1993: 12), un dels pioners de l'obra: "Difícilmente haya una casa donde no exista este brote de lepra, como una plaga de carcoma destruyendo la felicidad de la familia (...) Los padres ven cómo se acaban sus hijos y nada pueden hacer, pero la luz resplandeció con la palabra de Dios, el resplandor del Evangelio disipó toda tiniebla, trayendo luz y esperanza y así los gitanos desesperados han visto que Cristo es la solución de todo problema, cientos de familias han encontrado la perdida felicidad, tanto payos como gitanos".

[381] En aquest sentit s'estan promovent diferents projectes (per exemple, "Gitanas abriendo camino", en col·laboració amb l'acadèmia de perruqueria Llongueres) que s'emmarquen en el programa europeu *Leonardo da Vinci* i que pretenen donar resposta a les reivindicacions de dones joves gitanes que demanen accés a la formació de qualitat i la incorporació al món del treball, amb l'objectiu d'afavorir la formació i promoció econòmica d'aquestes joves.

soltera, surti amb amigues, etc.). Ha tingut una instrucció molt variada realitzant treballs en àrees molt diferents del mercat laboral. Va ser reclutada per un educador paio del seu barri que la coneixia, ja que també treballa d'administrativa als serveis personals de l'ajuntament de la seva ciutat. El motiu, tot i que era organitzar una activitat per a noies joves (un curs de tall i confecció), anava dirigit a potenciar la participació de les dones en activitats culturals, formatives i de temps lliure i tenia com a darrera finalitat la igualtat de drets i d'oportunitats per a homes i dones. Ella seria el referent i l'exemple que formar-se i treballar no han de posar en perill la identitat que es té com a gitana.

> "Si un educador que yo conozco trabaja en el ayuntamiento, bueno, él era el educador de mi barrio, (en)tonces me comentó si quería hacerlo y le dije que sí que no tenía ningún problema (...) La cuestión... no era enseñarles a coser sino era la cuestión era de hacerles tener esa libertad, ¿no? de decir, bueno, ahora salgo de casa, les deja venir su padre, les tiene confianza... en ellas, mi hija allí va a coser, ¿no? el hecho no es éste, sino mi hija está sola y yo confío de que no pasa nada, puede aprender... y de que puede ser una gitana más en su casa, con sus costumbres" (MGIDC00).

També des de la fundació privada Pere Closa de Badalona, que vetlla per la formació i promoció dels gitanos a Catalunya, es potencia que els nois i les noies (sobretot les segones) amb estudis del seu col·lectiu facin cursos de mediació i serveixin com a exemples per la seva ètnia per sortir de la situació de marginació però sense perdre la seva identitat, que seria el cas d'aquesta mediadora, ja que la població gitana jove (entre 16 i 30 anys) representa un percentatge alt que es troba a l'atur o desenvolupa activitats temporals normalment dins l'economia submergida.

> "Yo estuve trabajando en un curso que se hizo en un barrio de (nom de la població) en el cual las mujeres gitanas no las dejan adaptarse un poco, los padres no las dejan que se integren del todo en el mundo laboral cuando hay personas que no son de su raza por medio, ¿no? (En)tonces para empezar a hacer comprender a esas personas de que, bueno, que no pasa nada, porque las chicas salgan, porque las chicas empiecen a integrarse en el mundo laboral... querían que fuese una chica més que un hombre por el hecho de que eran mujeres, chicas jovencitas y que en este caso fuese gitana, ¿no? por el hecho de que yo lo soy (...)" (MGIDC00).

Com hem vist, fins ara un gitano amb cert nivell educatiu (estudis primaris) o amb una forta legitimitat o representativitat en el seu grup es pensava des de les administracions que

ja podia exercir de mediador. Però actualment la situació canvia; per això, els gitanos joves s'estan preparant, tal com comenta la jove gitana. Sobretot creu que es necessitaran més mediadors preparats, i més amb l'arribada d'altres col·lectius minoritaris a Catalunya.

> "Los gitanos están mucho más preparados, mucho más integrados que lo que la gente cree... yo creo que el gitano ya no necesita de nadie para solucionar un problema, o arreglar un papel como antes, que el gitano no sabía leer ni escribir y te decía ¡ostia! Porque no vienes y me ayudas a este sitio para hacer este papel. Hoy en día no tiene problema, porque es consciente. Aún hay que viven en barracas. Pero el gitano hoy en día, todos los gitanos tienen su casa, su trabajo, su parada para vender (...) Hoy en día no se les ve correr. Hace falta mediadores para este tipo de problemas que se avecinan, para los inmigrantes" (MGIDC00).

Inicialment, el treball del mediador s'havia enfocat més en la intervenció directa, a cobrir necessitats bàsiques, deixant de banda la formació específica que puguin tenir com a mediadors així com la d'altres professionals implicats. En canvi, amb l'aposta per la jove mediadora resulta un cert canvi. L'èmfasi i la confiança que pugui proporcionar aquest model —amb estudis i treballadora— en les famílies és essencial per recolzar les noies en tot el procés que els portarà a la seva futura inserció laboral.

Ella és coneixedora dels oficis tradicionals i les activitats laborals que ha desenvolupat el col·lectiu gitano, que en el seu parer estan tocant sostre, i també és conscient que han entrat en una fase on la competència forània els impedeix poder dedicar-se a tot el que desitjarien. És interessant com van apareixent discursos com el següent: "Los moros... les quitan la venta a los gitanos... ya no se vende" (MGIDC00). Per això, els joves intenten aprofitar l'emergència de noves activitats laborals i la demanda de mà d'obra en molts sectors (molts d'ells en activitats no qualificades) sense perdre els costums i les tradicions. Com hem vist, el seu paper és ajudar les joves gitanes i predicar amb l'exemple. La mediació que pròpiament fa és amb les famílies d'aquestes joves, amb les quals cal dialogar perquè entenguin el canvi, alhora que ajuda a adaptar l'oferta formativa.

Els quatre primers mediadors entrevistats globalment representen un gitano amb un nivell educatiu baix des del punt de vista paio però mig-alt per al seu col·lectiu (saben llegir i escriure, més o menys correctament), amb una forta legitimitat o representativitat dins el grup, fet que des de l'administració es pensava que ja era suficient per poder exercir de mediador, com a transmissor i portaveu del col·lectiu i, després, l'aprofitaven per ser un

simple instrument de l'administració. Però actualment es necessita una persona que sàpiga gestionar, coordinar projectes, que faci de connexió entre gitanos, que treballi amb dinàmiques de grup, que empri habilitats socials i personals. Potser no interessa tant el treball directe amb els usuaris, que cobreix solament necessitats bàsiques i urgents sinó persones formades com a mediadores. La mediadora gitana representaria més aquest nou perfil de mediador, que no té una experiència pròpia en mediació, però coneix la figura del patriarca del seu col·lectiu, té uns estudis que l'han permès situar-se professionalment i, a més a més, s'ha format en un curs bàsic de mediadors tot i que hauria de reciclar-se en cursos i seminaris de dinàmiques de grup, coordinació de projecte, etc. per poder exercir de mediador professional.

D'altra banda, veiem que la figura del mediador immigrant com a professional remunerat i reconegut (ja que es contracta per aquesta funció, tot i no ser mediació al cent per cent) apareix en l'actual mercat de treball com a resposta a la necessitat de fluïdesa en l'aproximació i contacte inicial amb la societat d'acollida a la qual arriben els immigrants. Aquest primer contacte inicialment —i encara avui en molts casos— era facilitat per qui, havent viscut aquesta experiència, podia transmetre-la des dels seus propis codis i esquemes culturals.

> "Vaig venir perquè tenia un germà, et facilita les coses... coneixia les coses (...) en aquest sentit jo ho vaig tenir més fàcil que altres perquè tenia família que em va ajudar (...) parents i amics que havien passat pel mateix que jo..." (MMHL00a).

> "(...) lo hacía voluntariamente, ¿no?, porque volvía del trabajo y había diez o quince personas esperando cada uno para que arreglase sus papeles y sus cosas y parte de esto... no solamente en el campo del voluntariado, siempre yo tenía que pedir información pa(ra) facilitar a ellos, cuando hay cosas siempre yo .. pero bueno cuando tenía tiempo y cuando no (es)taba trabajando, ¡eh! cuando un tiempo, pero de manera voluntaria sin cobrar ni un duro, ni muchísimo menos, ¡eh! Pero a partir de ello no sabía qué era mediació, no era, o lo que era, lo hacía para hacer favor o ayudar a estas personas, ¿no?" (MMHM00d).

Arribar a instal·lar-se en un nou territori comporta per a molts la necessitat d'accedir a una feina, regular la situació administrativa, resoldre una àmplia gamma de necessitats —jurídiques, d'habitatge, sanitàries, educatives, etc.— i tenir accés als serveis que la societat receptora ofereix per a tal efecte. Però, a la vegada, instal·lar-se en un territori significa també fer-lo seu, o pensar que pot ser-ho i sentir-se acollit, escoltat, comprès en

aquesta nova societat, trobar algú (i quelcom) que et sigui familiar, que et parli, que t'entengui i, sobretot, que propiciï l'obertura al canvi i calmi la crisi que tota modificació genera i comporta. Una persona que hagi passat pel mateix ho podria fer.

> "(...) entonces todo eso alguien tiene que acompañarles, tiene que aliviar un poco el trabajo con paciencia... mucho cuidado, cada caso es diferente (...) hay muchos cambios, es difícil de aguantar para los inmigrantes al principio (...)" (MGDL00).

> "Mi colectivo lo ha pasado mal, algunos muy mal (...) debes escucharlos, darles confianza, que te expliquen las cosas, que te pregunten lo que no sepan (...) (MMDC00a).

Es tracta de l'ajuda que ofereixen les xarxes de suport, és a dir, quan els immigrants arriben no tenen treball assegurat, ni coneixen l'idioma de la societat d'acollida (alguns poc o gens el castellà i, encara, menys el català), tampoc disposen de permís de residència ni de treball, etc., però pensen que els amics i familiars del país d'origen els donaran hospitalitat i ajuda per solucionar aquestes qüestions. Per això, algunes persones, però per nosaltres els mediadors immigrants, que en el seu dia van ser ajudats (situació diferent dels dos mediadors de «segona generació») han pres la iniciativa d'agrair aquest ajut rebut fent el mateix amb altres persones que estan en la situació que ells també van patir (començant pels membres de la seva família i estenent-se, lentament, la tasca a altres persones de la mateixa comunitat d'origen). Després han fet un curs que els ha servit per professionalitzar-se.

> "Al principio, pues, ¿no? empecé a trabajar como mediadora natural, ¿no? hacía de voluntaria a asociaciones y entidades que trabajaban con inmigrantes, ¿no? porque veía los problemas que tenían, ¿no? Por ejemplo, sobre todo las mujeres, que es el tema que me interesa mucho... tenían problemas lingüísticos, ¿no? No se podían comunicar con la sociedad de acogida, ¿no? entonces ya, en muchas ocasiones, hacía de intérprete lingüístico, pero en aquellos momentos no había cursos para formar mediadores, ¿no? pues después hice un curso... eh... pues... eh... que era un curso de... que era sólo, como de cuatro meses, ¿no? después hice un curso, bueno, organizado de la fundación (nom de la fundació), (nom de la fundació) y después cuando me enteré que había el curso de, de... Desenvolupament Comunitari que era un curso de un año, ¿no? y... que era un curso más o menos para, ¿no? que era un curso para preparar a mediadores profesionales pues me, pues me presenté a la entrevista, ¿no? no sé si era una entrevista de selección, ¿no? y pues me llamaron para darme el puesto, ¿no?... y pues a partir de allí pues hice el curso y... y una vez hacía el curso y estaba trabajando... pues, hacía el servicio doméstico, ¿no? porque cuando llegué pues aunque... los estudios que hice en Marruecos no me han servido de nada aquí, ¿no? no, o sea, no se reconocen nada aquí, más o menos, ¿no?

> (en)tonces pues empecé a... a durante el curso pues... me planteé, ¿no? la idea de, de bueno, de dedicarme a la mediación, ¿no? intercultural y... había como había hecho otros cursos me... bueno había repartido por todos los sitios mi(s) currículums y me empezaron a llamar, ¿no? para trabajar de mediadora profesional" (MMDM00b).

Fins i tot, els de «segona generació» feien mediació natural (sobretot pel tema lingüístic) amb el seu grup d'amics, coneguts, estenent el cercle perquè sempre ho havien vist fer a casa seva. Decantar-se per fer aquesta activitat com a professional també té a veure amb el desig de promoció social, és una de les motivacions importants per als mediadors de «segona generació».

> "(...) casi siempre me llamaban que tenían problemas con la Administración tipo sanidad, tipo escuela y ésos y me consultaban cosas, ¿no? y básicamente a partir de allí pues empecé a ir a acompañarles, al principio era como un acompañante, amigo (...) hacía clases de árabe para niños marroquís, he hecho traducción, hacer papeles y acompañar a la gente a los hospitales (...) una asistenta social me dijo si quería hacer el curso me podría profesionalizar y especializar en esta profesión, como una carrera más" (MMHC00d).

> "En un principi, perquè jo sóc marroquí i bueno, en un principi, van trucar unes escoles que necessitaven una persona per traduir a les mares però que havien arribar fa poquet aquí i no sabien el castellà i, un dia, bueno per casualitat que no podia anar una companya meva vaig anar jo i la veritat és que me va agradar el contacte amb la gent, el contacte amb l'escola, veus que... posen de la seva part perquè arribi un missatge a la família perquè si no és molt complicat (...) al principi és com fer una ajuda amb aquestes persones, però comença a ser ja un treball, no? als ajuntaments comencen a demanar-te mediadors, a mi m'agradaria ser mediadora professional" (MMDM00a).

En el conjunt dels mediadors entrevistats, per uns més confessable que per altres, n'esperaven fer el seu mitjà de vida. En la trajectòria d'alguns mediadors es veu que, encara que han treballat en empreses no legalitzades, en l'economia submergida, en ocupacions de baixa consideració social (venda ambulant de productes del seu país, feines del camp, construcció, hostaleria, etc.), tenen un nivell d'instrucció més alt que el seu entorn, sovint analfabets, l'objectiu dels quals a l'arribar aquí era treballar i obtenir una retribució econòmica superior (tot i que comporti un estatus més baix, condicions precàries, etc. que possiblement no haguessin acceptat abans) a la que rebien al seu país d'origen.

Com diuen, en el seu procés cap a una professionalització i dignificació de la seva tasca cal recordar l'ajuda rebuda (encara que sigui moral) d'algun autòcton que va creure en ells i els va proposar fer el curs per obtenir una feina millor d'acord amb les seves possibilitats, ja que podien jugar un paper retribuït com a intermediaris entre el seu col·lectiu i la societat d'acollida.

> "El tema de mediador no lo sabía, el 91 muchos eran analfabetos, no tenían estudios, desconocimiento del idioma y el tema de la información y el acercamiento a la administración, yo tenía la suerte de hacer los trámites al principio de todo y todo eso, este factor me ha dado mucha propaganda, me ha venido mucha gente, ¿no? lo hacía voluntariamente" (MMHM00d).

> "En el año 95 de casualidad encontré que habían unos... digamos unos cursos de informática para inmigrantes y de mecanografía que no se (riu) y... conocí a una señora que se llama Carmen, es la que me ayudó mucho y... bueno de mecanografía y de todo y idioma, de alfabe(ti)zación, según ella... siempre me apoyó y siempre me decía de toda confianza... me dijo que no me merecía, pues, toda la vida lavando, digamos, toallas, estaba... trabajar en un hotel hacer de lavadero... no tienes que trabajar en esto, ni en la construcción... tienes que luchar, por un lugar de trabajo, tú puedes llegar a más y a partir de aquí salió el curso, de esto, de mediación intercultural (...) me empujó, gracias a su apoyo llegué, si no me resistía... y al final me inscribí, pa seleccionar, me seleccionario... antes de acabar el curso, pasé por aquí, el ayuntamiento, pasé la selección, no sé cuanta gente había y me presenté y fui elegido yo" (MMHM00d).

> "Al llegar aquí sabía que había una asociación de senegaleses, me apunté para ser miembro, luego hicimos cursos de castellano, con el contacto con las maestras me habían presentado a la Comisión Diócesana, al Consell Comarcal, que me han ayudado mucho porque no tenía papeles y con sus apoyos he podido (obtener) mi tarjeta credencial y de trabajo. Luego leyendo, haciendo los cursos y todo he leído en una revista que estaban buscando comerciales y me he preparado aunque no hablo, no hablaba castellano, he dicho aquí en (nom de localitat) hay bastantes ingleses y franceses, yo hablo francés y inglés, voy a demostrar mis cualidades haciendo algún anuncio para esta revista que es para toda la comarca y empecé a trabajar en ella, después me comenta uno de aquí que yo podría trabajar de mediador, que tengo cualidades, me lo creo y hago el curso" (MSHC00).

Com hem pogut observar, i ja hem comentat anteriorment, la formació en mediació és un pas que han fet la majoria dels nostres interlocutors (ja mediadors naturals) per arribar a la mediació intercultural professional.

Si concretem en les mediadores immigrants, quan expliquen el seu procés d'adaptació a la societat d'acollida, diuen que, tot i que han tingut moltes dificultats idiomàtiques (a

l'arribar no coneixien cap de les dues llengües oficials de Catalunya: català i castellà) i que, al venir cridades pels seus marits sense cap idea d'on anaven, van haver de sofrir el consegüent dol migratori produït pel canvi d'entorn i costums, pèrdua de la seva família, veïns i amistats, etc., valoren que, en la societat d'acollida, per mitjà del seu treball com a mediadores professionals tenen més llibertat de moviment i possibilitats de realització, sobretot en el pla familiar i econòmic. Elles es poden distingir pel seu nivell acadèmic i la seva trajectòria a la societat d'acollida. La mediadora africana subsahariana, amb més nivell acadèmic —tot i que siguin estudis secundaris; pensem que la majoria de dones de Gàmbia no tenen estudis perquè l'escolarització no ha arribat encara a les zones rurals— i d'origen social mig-alt al país d'origen, va venir fa més de divuit anys a Catalunya i actualment presideix una associació del seu col·lectiu formada i portada per dones (gambianes i senegaleses) des d'on ha fet acompanyaments i assessoraments a altres dones nouvingudes. Les seves actuacions s'adrecen, gairebé exclusivament, al col·lectiu femení com a dones i com a mares. La realitat que els toca viure la consideren dura per la seva doble condició d'immigrants i, a més a més, de dones.

> "Simplemente que, como te he explicado antes, soy una de los primeros de mi edad entonces en llegar, de una manera consciente o no consciente, acompañar a la gente para poder entender sus cosas, sus papeles, la explicación del médico cuando tienen que ir a hacer esto. La problemática que tiene la gente de saber sitios, hacer eso yo... desde el año 85 formamos una asociación de mujeres, aquí en Mataró, en la asociación de mujeres estamos de todo Cataluña (...) Hay muchas mujeres que llevan muchos años, pero al no salir no entienden el idioma, no pueden hablar con los profesores porque no van, porque no entienden, al ir al médico tener que acompañar el marido y, a veces no puede, las mujeres que están embarazadas hasta los ocho meses" (MGDL00).

En canvi, les altres tres mediadores, de classe mitjana urbana del Marroc, que tenen estudis universitaris i es van casar també amb un home amb carrera universitària, d'estatus benestant, a l'arribar a Catalunya la precarietat i marginalitat de la seva vida va ser una de les dificultats més dures que van haver d'afrontar —sovint sols trobaven feina en el servei domèstic o hostaleria, i de forma submergida (per hores, sense contracte, mal pagades, sense seguretat social) i que mai haguessin pensat acceptar al país d'origen. El decalatge entre les representacions imaginàries que tenien sobre la seva nova vida en un país desenvolupat i la crua realitat els va conduir a buscar altres activitats que donessin sentit a

la seva vida (és a dir, van modificar el projecte migratori), motiu pel qual diuen haver-se interessat per les activitats de mediació.

> "(...) pues hacía el servicio doméstico, ¿no? porque cuando llegué, pues, aunque los estudios que hice en Marruecos no me han servido de nada aquí, ¿no? no, o sea no reconocen nada aquí más o menos, ¿no? y (en)tonces pues empecé a... durante el curso pues... me planteé, ¿no? la idea de, de bueno, de dedicarme a la mediación intercultural (...) ¡Es frustrante!, te ves obligada a hacer trabajos que no pensabas... no corresponden con los estudios que tú has realizado" (MMDM00b).

> "En mi país era maestra desde el año 85, cuando llegué a España quería hacer lo mismo... clases de respaso... pero no homologaron título... sólo me ofrecían limpieza en casa, me volví un tiempo a mi país... luego volví con mi hijo, mi marido estaba aquí, él tampoco le sirvió el título... en un periódico vi necesitaban un profesor de árabe en (nom de localitat)... pero ir y volver sin coche perdía mucho tiempo... no iba a dejar mi hijo solo... ¿Por qué no busco dónde yo vivo?... hasta que llegó a (nom de l'associació), el (nom de persona) el secretario de (nom de l'associació)... pregunta el diploma, le explico lo de (nom de localitat)... me dice muy bien... la gente está interesada... en un diario vamos a hacer un artículo... a ver si puedes venir, el director de (nom de l'associació) a la hora tal... me habla del trabajo de mediador... la primera vez que lo oí... puedo trabajar otro tema, tengo que informarme en esto... vamos a mirar en los colegios que hay dificultades... vas ayudar a la gente de tu colectivo a entender y explicarles las cosas... digo vale" (MMDC00a).

> "No me imaginaba estar así, mi marido está en el paro, no le ha servido la titulación, es profesor de religión (...) yo he tenido que trabajar limpiando (...) ahora bien de mediadora... hice el curso porque me dijeron tiene futuro en Cataluña y en España también" (MMDC00b).

D'altres mediadores, algerianes, amb nivell d'estudis superior (llicenciatura) han començat a fer de mediadores a partir de fer el curs de mediació però ja treballaven com a administratives, etc., en associacions o entitats, lligades a la mediació.

> "Trabajo en la asociación (nom de l'associació) como administrativa... me ofrecieron hacer sustituciones a partir de hacer el curso (...) tengo base médica y en salud porque he hecho prácticas allí" (MADC00a).

> "A raíz de una jornadas del 93 o 94 surgió el tema de la mediación, más que mediación en aquel momento se hablaba de *femmes-relais*, ¡eh! que habían visto documentación, parecía una cosa interesante para trabajar, todavía no se llamaba mediación, ¡eh! no estaban definidas las funciones... pero bueno teníamos la convicción... de que la gente recién llegada necesitaba este proceso para poder integrarse mínimamente para poder ir al médico, poder, ¡yo que sé!, ir al mercado, hacer las cosas básicas, ¿no? y en este proceso de integración, pues, necesitaban un

> acompañamiento, ¿no? pues a raíz... empiezan por un curso, era para mujeres inmigrantes (...)" (MADC00b).

Tal com relata la mediadora xinesa, amb estudis superiors, el fet d'estar vinculada al seu col·lectiu (a partir de diferents iniciatives voluntàries cap al seu col·lectiu: difusió d'un diari, donant classes perquè no perdessin la llengua d'origen, etc.) la va anar introduint i fent guanyar la confiança de la comunitat, és a dir, convertint en el que avui és: una persona acceptada, fet que l'ha ajudat després a ser reconeguda com a mediadora.

> "Yo creer (crear) periódico china (chino) repartiendo dentro de la comunidad china... quería ser un puente que pasando los conocimientos sociales de la comunidad china y la sociedad de acogida... llegué hasta repartir 300 ejemplares mensuales, pero sin apoyo de nadie, lo saqué de mi bolsillo, lo trabajé con todo mi tiempo y con apoyo de mi compañero, que es profesor de publicidad... durante este período yo... me siento una gran necesidad de la comunidad china... que ellos tienen necesidad de saber qué está ocurriendo en España y qué tipo de noticia es principal, que está ocurriendo de momento y más adelante que podemos tener mejor futuro siendo un inmigrante chino por eso el periódico no duraba más de un año y medio, no sigue por falta apoyo económico (...) soy muy conocida en la comunidad, me llama (nom d'ella mateixa), la profesora (nom d'ella mateixa) porque doy clases, ¡eh! famosa pero no me gusta la fama. En cualquier restaurante tú sientas y comes y preguntas ¡ah!... ¿conoces a (nom d'ella mateixa)?" (MXDM00).

El seu procés va ser diferent dels anteriors: va llegir en un diari l'existència d'un nou ofici, la mediació intercultural, professió que cobria les seves expectatives i aspiracions personals i professionals. "Yo soy muy estudiosa y me gusta conocer cosas... hace tres años leí en *El País* que el mediador sería una nueva profesión, estuve muy contenta porque viendo éste se necesitaba, la mala relación de discriminación, de unos a otros (...) podía hacer mediadora" (MXDM00).

També el fet de col·laborar voluntàriament en tallers d'una organització no governamental, SOS Racisme[382], com relata la mediadora brasilera, pot anar donant-te a conèixer i encaminant-te cap a la necessitat de fer un curs de mediació.

[382] SOS Racisme és una associació no governamental i sense afany de lucre, que treballa des de 1989 en la defensa dels Drets Humans i fonamenta la seva actuació en la lluita contra el racisme i la xenofòbia. Aquesta organització no governamental està formada per membres actius que participen en diferents serveis i equips de treball: oficina d'informació i de denúncies contra el racisme, àrea pedagògica, centre de documentació, campanyes, festa de la diversitat i equips de treball (http://www.sosracisme.org).

> "De forma natural... trabajaba en las escuelas con talleres de SOS Racisme, con niños de otros países, pero no sabía que esta profesión existía... hacía de intermediaria entre talleristas y profesionales... también acompañaba y hacía papeles a los compatriotas (...) porque los inmigrantes llegan y tienen unas urgencias, trabajar, tener una casa, dar de comer... están comenzando de cero, no tienen a nadie (...) me propusieron hacer el curso para ser profesional... y me contrataron unas horas en el Consell Comarcal" (MBDM00).

Comparant les anteriors situacions amb la mediadora africana subsahariana amb menys nivell acadèmic —estudis primaris— veiem que ella es va haver d'espavilar a la societat d'acollida per cercar associacions i entitats que ajudessin la seva família i després aquest coneixement l'utilitzava voluntàriament, i això va propiciar que li oferissin fer el curs i exercir d'aquest paper en una associació i després en una entitat no governamental. "Hacía de mediadora natural, para los amigos que tenían problemas de lengua, de acompañamiento para los hospitales... luego desde finales del 99, la gente de (nom del país d'origen) que tenía problemas me ayudó, cuando salió la posibilidad de mediación y de cursos me llamaron" (MGDC00).

Pel que fa als mediadors immigrants entrevistats, n'hi ha tres del Marroc que provenen del camp de l'animació sociocultural compaginant ambdues funcions (mediació natural i animació) en la majoria dels casos. Tot i que aquesta experiència no garanteix, per si sola i sense una adequació professional, la pràctica de la mediació formal, sí que garanteix que el mediador hagi conegut i practicat aquesta professió abans de fer-ho professionalment (i, per tant, es creu que són gent a la qual el seu col·lectiu els ha atorgat confiança i aquesta funció abans de fer-ho l'administració). "(...) com tenia molt temps lliure vaig ajudar a nens marroquins que arribaven aquí, als esplais (...) he fet de monitor (...) a la vegada també ajudava als nens i els famílies que venien a les escoles (...) després m'ho vam proposar des de (nom de la fundació) en (nom de la població), ja estava lligat a l'escola" (MMHL00a).

Si concretem en el col·lectiu d'homes marroquins, sis d'ells havien tingut multitud d'oficis relacionats, segons ells, amb la mediació educativa (professor d'àrab, de berber, classes de reforç, traducció, coordinador de tallers d'una organització no governamental a les institucions escolars, etc.), com veurem en el fragment següent d'una entrevista. "Hacía

clases de árabe para niños marroquís, he trabajado en traducción... hacer papeles y acompañar a la gente a los colegios y hospitales como voluntario" (MMHC00d).

La resta tenien feina en sectors que depenen de la conjuntura general de l'economia (com la construcció) o de l'estacionalitat (collita de fruita, hostaleria a l'estiu), per això trobem oficis molt diversos (servei domèstic, paleta, cambrer, venedors, periodista, confecció, administratiu, pintor, distribuïdor de butà, repartir propaganda) que no sempre tenen a veure amb la mediació com en el cas dels mediadors gitanos. Sols un d'ells ho compagina amb un negoci de restauració de la seva família. "Faig de mediador de forma intermitent... també ajudo al restaurant del meu germà el cap de setmana i estic en aquest puesto del mercat" (MMHL00a).

El procés d'arribar a ser mediador no va ser des de l'administració com és el cas dels gitanos, sinó que com a representants d'entitats no governamentals i d'altres institucions els van dir que podia convertir-se en una sortida laboral per ells i els van animar. "(...) me decían que tiene futuro en Cataluña y en España en general" (MMDC00b).

Aquest fet propicia que no tots els que s'hi han dedicat estiguin preparats per fer-ho, així ens diu, entre altres, un entrevistat. "(...) hay muchos mediadores que muchos de ellos básicamente no hablan, primeramente, español o catalán, por decirlo así; segundo, no conocen la cultura de aquí, porque aunque hayan vivido muchos años aquí, no han vivido en el sentido amplio de la palabra y... pero claro lo hacen porque es el primer recurso que se encuentran en el camino" (MMHC00b).

En comú tots tenen que feien de mediadors naturals —voluntàriament— sense saber-ho abans d'iniciar la seva professionalització, començant per l'acompanyament i traducció a la gent més propera en tots els àmbits. Distingint per gèneres, pel que fa als homes trobem situacions heterogènies, com la primera situació que descriu aquest entrevistat.

> "Estaba aquí estudiando, cuando acabé, pues básicamente se supone que ya que tengo un nivel bastante bueno en español, con esto puedo comunicar tranquilamente con la sociedad española o catalana, en general y como tenía muchos amigos que casi siempre me llamaban que tenían problemas de Administración tipo sanidad, tipo escuela y ésos y me consultaban cosas, ¿no? y básicamente a partir de allí pues empecé a ir a acompañarles, en el principio era como un acompañante, ayudante,

> amigo y luego empecé a entrar con un círculo de gente que se dedica a la mediación y ayuntamientos y... salió una oportunidad y empecé a trabajar con ella en el ayuntamiento de (nom de població), básicamente era así... y también me interesaba mucho el tema, porque veía que había muchos conflictos y la gente muchas veces no entiende de... o sea costumbres, historias o sea formas de ser y también lo he vivido durante diez años aquí" (MMHC00b).

D'altres sense tanta sort, com els homes subsaharians, han anat desenvolupant altres activitats abans de ser mediadors, tot i que, a l'hora de comentar-les, ho fan de forma més general i donant molt poques explicacions sobre aquestes. "Cuando llegué aquí hice otros trabajos (...) tenía que vivir como podía, cogía el trabajo que salía" (MSHC00).

Però va ser a partir de les associacions, en les quals col·laboraven (i dos d'ells després lideraven), que van convertir-se en mediadors «professionals».

> "Colaboré en la Asociación Africana de aquí, luego me eligieron presidente de la Asociación Africana desde hace 5 años y... también soy secretario general de la Asociación Senegalesa y me ofrecieron que podía ser mediador en el (nom de l'entitat) y me también me comentaron para hacerlo para Ensenyament como traductor a las familias y a las escuelas" (MSHL00).

Tots els mediadors entrevistats (gitanos i immigrants) tenen en comú que van ser animats a fer-ho des de les associacions de base i entitats no governamentals, igual que molts d'ells van ser recolçats per l'Administració. La raó rau, segons alguns mediadors immigrants, en el fet que aquesta volia que algú ocupés l'esglaó entre els professionals de la societat d'acollida o paia i els immigrants o gitanos. "Había problemas entre las escuelas y las familias, y por eso a la Administración les ha interesado potenciar esta figura, porque alguien tenía que asesorar, tiene que facilitar la relación de las dos partes" (MSHM00).

Però aquesta figura ha anat prenent la seva pròpia trajectòria convertint-se, gairebé, en imprescindible per als professionals (com veurem més endavant), en comptes de preparar-los millor per acceptar nous reptes, així com ajudar el col·lectiu minoritari a ser més autònom.

La diferència entre les diverses actuacions que poden fer —i que se'ls demana que facin— és considerar o no en igualtat de condicions els usuaris de les institucions o els serveis autòctons. Des de l'òptica de tots els entrevistats, els gitanos i els immigrants

(evidentment, aquells del seu mateix origen) pateixen exclusió social: desigualtat de condicions de vida i de marginalitat respecte als autòctons, existència de barreres lingüístiques i/o culturals entre els membres d'aquests col·lectius i la societat d'acollida i les seves institucions o serveis, etc. Per tant, per alguns s'està parlant d'una mediació no neutra, en el sentit que s'orienta més a facilitar la igualtat d'accés i de tracte en els serveis que en el fet que aquests també puguin adaptar-se a la nova realitat multicultural de Catalunya. Des d'aquests òptica, la interpretació lingüística i cultural només és una part, tot i que molt important, de la mediació intercultural, i cal anar bastant més enllà en la prevenció i gestió de conflictes, així com en la transformació i catàlisi de les relacions entre col·lectius culturalment heterogenis.

De l'anterior es desprenen dos efectes perversos, per una banda, que les desavinences sobre la funció del mediador entre els diferents actors portadors d'expectatives diferenciades condueix a un mediador «penell» al qual se li demana que sigui una persona per a tot a l'escola, capaç d'executar qualsevol ordre en qualsevol moment; i, per altra banda, el segon efecte pervers és que el mediador s'arrisca a convertir-se en un agent de control a sou de la direcció o un portaveu de la lògica de funcionament de la institució escolar i dels professors o, pel contrari, un emissari de les característiques de la situació de l'alumne.

1.1.3. El perfil real i el perfil ideal.

Una vegada hem conegut el procés pel qual els nostres entrevistats han esdevingut mediadors, a continuació ens proposem concretar més el perfil i les competències bàsiques que tenen i les que haurien de tenir els mediadors segons ells mateixos i que, com veurem, no sempre són coincidents.

Com hem tractat en l'anterior capítol, tots els entrevistats han fet abans mediació voluntària, sense adonar-se del que feien ja que era quelcom natural.

> "(...) Pero cuando me enteré de lo que es, pues digo, ¡mira, qué bien!, porque yo desde que se, desde que estoy aquí, pues he hecho lo que venía haciendo, traducía, acompañaba, arreglaba documentación, pues explicaba a la gente, pues que es una

> cultura, que es esta fiesta, cómo se llama esta fiesta, por qué hacemos esto, por qué hacemos lo otro. Y ya venía haciendo casi desde que vine aquí, prácticamente (...)" (MMHM00a).

Aquest pas previ i natural és valorat per tots els entrevistats (gitanos i immigrants) com quelcom que s'ha d'haver fet: l'experiència de la mediació informal es considera imprescindible. "(...) es una ventaja ser antes mediadora natural... porque ya has practicado y sabes más cosas, te ayuda mucho (...) es mejor que sea un mediador más cercano al colectivo porque ya sabe todo de antes, están más unidos" (MMDC00b).

A més a més, cal tenir o potenciar unes habilitats i característiques personals que possibiliten fer i adequar-se a aquesta feina (MADC00a).

Per diferenciar els entrevistats, els gitanos consideren que aquestes característiques són innates perquè no tothom pot ser mediador. Concretament, el patriarca creu que els atributs que li han servit són: ser una persona seriosa, saber escoltar l'altre, ser tolerant i tenir el respecte i la confiança dels altres, qualitats que s'han de preservar i mantenir, en el cas del seu col·lectiu, al llarg de la seva trajectòria personal.

> "Soy muy serio en mis cosas, hay muy pocos como yo, de verdad, muchos han dicho mentiras (...) Hay que tener mucho conocimiento y saber aguantar, antes de explotar y nunca jamás decir lo que hay detrás (...) ser respetado y aguantar mucho (...) mano izquierda con cada parte (...) saber callar y miras mucho las palabras que dices (...) escucho primero, la misión del mediador es escuchar mucho... que te expliquen sus cosas, te callas y miras... les dices: las cosas de palacio... van despacio" (MGIHL00b).

Per la seva part, els dos mediadors que treballen propers a associacions gitanes consideren que s'ha de ser una persona reconeguda i amb una conducta irreprotxable, igual que creuen que és una feina molt vocacional. Tal com exposa un d'ells, la seva situació personal l'ha fet idoni: és reconegut, valorat i sent estimació pel seu poble.

> "(...) jo no vull penjar-me una medalla, però sé que me la penjo, reuno esas condiciones que son las principales, ¿no? de tenir, pues una responsabilitat i que estiguis valorat pels gitanos, yo puedo llamar a cualquier puerta, en cualquier momento, ¿no?, entonces que alguien me señale con el dedo que le puede caer el dedo, això és el més important, ara a part d'això ha de tenir una mica d'experiència en aquest camp i que tingui experiència (...) que estigui reconegut pels gitanos, amb

> tots els sentits, no? I la segona és que estiguis enamorat de la teva raça i que vulguis ajudar-los perquè és un tema molt delicat, llavors això no són els diners, això no està pagat (...)" (MGIHL00a).

Pel que fa al mediador vinculat amb l'associació evangèlica, el fet de ser conegut dins de l'església (s'està formant com a pastor evangèlic[383]) així com la confiança i proximitat a la seva comunitat són motius fonamentals per a la seva elecció, més que tenir uns estudis. Ell ja col·laborava en aquesta tasca com a mediador voluntari, per això ara li han demanat si ho volia fer professionalment per a aquell centre.

> "Em coneixen molts de l'església, de les reunions, estic amb ells, els he ajudat... els desperto confiança, miren la conducta que tens... si no ets una persona de confiança ja pots ser una persona de molta cultura, molts estudis... que no seràs un bon mediador; s'ha de tenir un conducta intatxable (...) ja ajudava als joves abans, estava lligat amb ells" (MGIHM00b).

En darrer lloc, l'única gitana opina que el fet de tenir les coses molt clares li serveix per poder mediar amb el seu col·lectiu intentant ser tan neutral com sigui possible, descartant també, com l'anterior, la necessitat d'una carrera o uns estudis específics. Però, com presentarem més endavant, aquesta no atorga tanta importància com els seus col·legues a l'edat i l'experiència que donen els anys. Al ser més jove valora més, per exemple, estar més «pròxima» a altres dones a les quals pot ajudar. "Mente despejada, carácter. No tienes que tener una carrera, pero sí una mente clara, ser bastante capaz... no se puede dudar, ni flaquear, ni titubear (...) intentando ser neutral con las partes" (MGIDC00).

Quant al perfil idoni dels mediadors gitanos, la quasi totalitat d'ells pensen que els mediadors haurien de procedir de les famílies i de les comunitats que han de defensar i representar, i tenir un cert carisma per ser respectats. El mediador és definit pels gitanos com una persona de respecte, conducta irreprotxable, que sàpiga escoltar, discreta, coneixedora del que és la vida, amb mà esquerra, pacient, voluntari, intel·ligent i, sobretot, decent (encara que sigui sols en aparença externa).

[383] Segons Jordán Pemán, (1990: 16) el pastor evangèlic seria: "(...) el equivalente al sacerdote; si bien para llegar a esta categoría, es necesario pasar por un proceso que comienza por ser simpatizante, pasa por ir a escuchar la Palabra, ser predicador, estudiar un poco, tener cualidades de orador y cierta invención. Poseen autoridad y se les ve un poco como semidioses. Normalmente, cuentan que fueron malos y se convirtieron". Aquesta figura no té una formació específica (a França sí que hi ha una formació que dura uns sis anys, però encara no s'ha implantat a l'Estat espanyol) però sí que és elegida per la comunitat. En primer lloc ha d'acompanyar (en un primer temps que pot ser de cinc anys com a mínim) un altre pastor. La seva dedicació no és exclusiva ja que ho han de compatibilitzar amb altres feines (Garreta, 1998a).

> "Pues a ver, yo como... el perfil de un mediador debe de reunir la base que es ésa, tener unos principios, ser de una familia que no tenga contro... versia, porque si yo voy a ser traficante no voy a ser mediador o si yo soy un mujeriego que busca cualquier mujer, pues no voy a ser mediador, es que eso no me entra ni en la cabeza, ¿no? Entonces yo tengo que ser una persona decente, y con esa decencia es el título y lo repetiré siempre, ¡eh! Parece que nada más repito lo mismo, ¿no? Pero mi título es ése, el reconocimiento por parte de los gitanos y que yo voy a una casa y que esté la mujer sola y que no tenga inconveniente en entrar y tomar café. Ése es mi título. Entonces claro, ¡eh! Qué otra forma hay, no no, es que no hay otra forma. A ver, mi reconocimiento es lo que vale, pues yo, ¡mm! ¡mm! Aconsejo a cualquiera que sea mediador, pues eso que tenga la escalera de valores asumida y que los gitanos lo reconozcan, ¿no? Con ésos, ésos ya no hace falta cap titulació més, no?" (MGIHL00a).

En una altra direcció, el que més valora la mediadora gitana és que sigui una persona que s'impliqui en els altres (en els desfavorits), que ho senti de veritat, com l'anècdota que descriu de les seves amigues que volen dedicar-se al camp social però tenen prejudicis cap als immigrants magribins.

> "(...) y cuando ves por televisión que la gente se muere de hambre, que ha matado a uno... sé que todo el mundo ¡oh, qué pena!, ¡ay, qué lástima! Porque a todos nos da lástima ver a niños de África que se mueren de hambre y con esa tripa. Pero luego a la hora de la verdad, en la vida cotidiana no es cierto, ¡no nos da lástima!, ni nos preocupa que un niño se muera de hambre. Porque te voy a explicar un ejemplo ¡clarísimo! Que estando sentada en una terraza con unas amigas que se supone que querían venir conmigo de viaje, que se supone que quieren pelear por estas injusticias y vino un niño, un niño de un morito a pedirnos, estábamos comiendo, a pedir comida porque tenía hambre, entonces te da un poco de conciencia, ¿no? porque le compré un par de hamburguesas a los niños, una amiga me dijo que el dinero que había dado al niño para las hamburguesas se lo podía haber dado a ella para comprar tabaco... Dije ¡ostia! Es un niño que tiene hambre... ¡Ah, pero es un moro!... Esto es lo que hay que cortar ya (...) va a ser muy difícil (...) va a haber muchísimos problemas con esta gente que viene de fuera" (MGIDC00).

Pel que fa als immigrants, quan els preguntem sobre les qualitats i trets específics de la seva personalitat que els han servit per ser mediadors, la majoria destaca la confidencialitat i discreció, trets que els reconeixia el col·lectiu pel fet que ja eren abans mediadors naturals, pilars que tots consideren essencials perquè ara no els vegin com a confidents i ajudants de l'Administració.

> "(...) s'ha de tenir un contacte molt directe amb les persones, la confiança, un contacte de respecte, de que ells creguin que tu no estàs fent... perquè moltes vegades hi ha la idea de que tu treballes amb ells... tu treballes amb l'Administració, o amb l'entitat amb qui et contracte, no? i moltes vegades aquesta idea tens que trencar-la i per trencar-la és amb el contacte i dient: mira!, jo estic fent una feina perquè en el fons és pel bé de vosaltres i de la societat d'aquí, també! Que en el fons nosaltres intentem que vosaltres esteu bé aquí i que la gent que viu aquí també os respecti i que hi hagi una harmonia a la societat en principi (...)" (MMHC00b).

> "Tiene que guardar una cierta imagen, tiene que guardar, por supuesto ser una persona respetada, tiene que saber guardar los secretos, porque se revelan muchos secretos y tienes que ganar la confianza de la población inmigrante sobre todo. ¡Eh! Tienes que mostrarles que ellos, que tú eres igual de profesional que cualquiera y que pueden confiar en ti, esto es importante" (MMHM00a).

Entre els adjectius que hom escullen per definir les característiques personals que haurien de tenir els mediadors immigrants destaquen: empàtic, assertiu, flexible, madur, equilibrat, pacient i optimista; tots aquests trets es consideren essencials per aquesta feina. D'entre les respostes que utilitzen més adjectius per expressar el que hauria de tenir el mediador destacarem la següent: "Una persona que genere confianza, madura, optimista, que sienta lo que le pasa a los otros... que sepa escuchar... debe sentirlo, adaptarse a cada parte, con mucha paciencia" (MMHL00b).

Alguns mediadors immigrants creuen que aquestes característiques personals a més es poden potenciar. Hi ha una sèrie de factors que ajuden a establir la comunicació amb les dues parts, per exemple, l'empatia —nexe que permet que comprenguin els seus sentiments i motius mutus—, la sinceritat i la confiança, així com l'escolta activa, és a dir, la capacitat de saber escoltar per resoldre conflictes deixant de banda el propi punt de vista per sintonitzar amb el de l'altra persona, utilitzant, bàsicament, el sentit comú.

> "Es muy importante que el mediador sepa escuchar, tenga la facilidad de *attitude*, más que saberlo todo, *avoir des attitudes pour faire la médiation*, más que conocer... *pour pouvoir négotier*... poniéndote en la piel de la otra persona, no desde tu posición más privilegiada, entendiendo lo que te dice, entendiendo sus puntos de vista, cómo siente (...) En mi experiencia en estos cinco años, a veces pienso, es mejor una persona que tiene mucho sentido común y que es capaz de decir: ¡Ah! Es de otra manera sin tener que cuestionarse, porque si empezamos a cuestionar, la otra persona también te cuestiona, pero como la relación es desigual, no te cuestiona nada, habrá *autisme*" (MADC00b).

Els que porten més temps treballant com a mediadors «professionals» creuen que també s'ha d'evitar que determinades situacions i tensions entre dues parts (no sempre disposades a negociar, sobretot, per part del col·lectiu autòcton) t'involucrin i afectin massa en l'aspecte personal. Això diuen que els ha passat a alguns mediadors, que han arribat a somatitzar els problemes aliens i a patir estrès i depressions (com també li ha passat a un mediador gitano), per això creuen important que ha de ser una persona equilibrada psicològicament, amb un alt grau d'autocontrol, per mantenir la calma i tenir la paciència que condueixi a la solució dels problemes i les complexes experiències, sobretot en benefici de la pròpia salut mental.

> "Ser una persona con una personalidad abierta, flexible, equilibrada para poder ayudar, sin que te influyan y te quemen las situaciones personales (...) hay muchos momentos en que ves que no se puede negociar nada y te desesperas, te sobrepasan" (MMHC00d).

> "(...) sabe cómo relacionar las dos cosas, se pasa (a) veces mal, lloras cuando no ve nadie, por las cosas que les pasan a los inmigrantes, tú no siempre puedes ayudar (...) hay muchos conflictos (...) no puedes hacer nada dentro, a veces, esto, herida dentro pero no puedo hacer nada, sólo puedo facilitar comunicación, ya está, pasas mal, deprimes" (MMDC00b).

> "Lo que tinc entens és que hi ha molta gent que ha fet de mediadors i no dura gaire per l'estrès i també és molt dur, tens malestar (...) sempre estàs parlant de problemes, problemes" (MMHC00b).

Un tret comú i repetit per tots els mediadors (gitanos i immigrants) és mantenir la confidencialitat de les dades. El secret professional, en relació amb totes les informacions obtingudes, directament o indirecta, dels usuaris de la mediació és quelcom bàsic per ser un bon mediador. En aquells casos que per necessitat professional s'hagi de donar informació entre professionals o institucions, s'haurà de tenir en compte això, així com també ser una persona molt discreta.

> "Hi ha coses que passen a les cases, que ningú n'ha de fer res... nosaltres som uns professionals i no tenim per què dir-les a ningú... hem de ser molt discrets!" (MGIHM00a).

> "Mi trabajo lleva consigo un se... secreto que no puede revelarse delante del... nadie, la parte de la persona entrevistada. Pero si tú calculas que el mediador es profesional también lleva eso secretísimo, porque todo el trabajo que hace el mediador no puede explicarle en que haga otra manera porque otro día yo atiende la vía, yo le he

> acompañado a un médico porque ha dicho un servicio social, eso es lo que ocurre. No podemos hacerlo. Entonces pierde si conoce nuestra profesionalidad, entonces somos, yo soy profesional como tú por lo tanto lo que ocurre aquí pertenece yo, tú y otra persona. Entonces pasa esto que también ellos vean que es necesario porque muchas veces la persona le dice: ¡tráeme esto y esto! ¡vale, vale! ¡sí, sí, sí! Yo no tengo problema, me ha entendido (riu) y cuando (riu) cuando viene y me dice: No me ha traído esto ¡es que me ha dicho que sí!" (MGDL00).

Els mediadors immigrants entrevistats afegeixen a tot l'anterior haver viscut en carn pròpia el trauma migratori, és a dir, sentir la migració com un procés d'un dol que comporta pèrdues en l'aspecte psicològic i psicosocial, ja que es deixen els familiars, els amics, la llar, l'estatus, etc. al país d'origen amb la conseqüent alteració de l'autoestima, els valors, els costums, les tradicions, etc. al país d'acollida; no es veu gairebé mai satisfet el projecte migratori, entre altres. Evidentment és un tret específic dels immigrants i que cap gitano ens ha destacat —tot i ser possible, ja que també podien haver-se referit a migracions viscudes, fins i tot les que es donen dins l'Estat espanyol. "(...) también debe pasar, pasado el... duelo migratorio, se llama... haber dejado padres, hermanos, toda tu familia, casa, todo... allí en *Maroc* y volver a empezar, sin nada de esto, aquí de nuevo, sin nada (...)" (MMDC00b).

Ajudar els altres a superar el trauma que crea la migració no ho consideren una tasca fàcil, ja que s'ha de ser capaç de transmetre serenitat, optimisme i confiança en el futur al col·lectiu, tant si tenen el desig de restar a Catalunya com de retornar al país d'origen. "Debes saber sacar los miedos que tienen... que lloren, pero... decirles que deben confiar en que si se esfuerzan irán adelante, es duro... pero deben confiar en ello (...) puede que se queden aquí con sus hijos... o que no, ser optimista" (MMDC00a).

Consideren que per superar el trauma migratori, endinsar-se en la nova societat i dominar els serveis d'aquesta han de passar, com a mínim, cinc anys. Recordem que molt d'ells van arribar a ser mediadors «professionals» després de transcórrer uns anys en el nou destí, tot i que no tots n'hi van dedicar cinc. "(...) tiene que... haya llevado bastante tiempo aquí, como mínimo, como cinco años porque... en este tiempo es el proceso que la gente va adquiriendo conocimientos, ¿no? y va que haya pasado por el... ¿cómo se llama? El duelo migratorio, lo haya superado, ¿no? más o menos" (MMDM00b).

La percepció que cal conèixer ambdues cultures i societats també s'evidencia quan alguns critiquen que hi hagi mediadors de «segona generació», que només en coneixen una, la de la societat d'acollida, perquè sempre han viscut aquí. En aquest punt apareix una de les primeres crítiques que es fan entre els mediadors.

> "Es importante saber cómo funcionan las cosas en el país de origen... por eso, que la gente de segunda generación según cómo... no es evidente, porque no entenderían este cambio (...)" (MADC00b).

> "(...) és que només, és que sol coneix la segona part (...) no ha viscut el procés migratori, sols han estat a la societat d'acollida i a la d'origen, com a molt, de vacances" (MMHM00c).

> "La segunda generación no están muy convencidos de la mediación... por eso dificulta que medien correctamente (...) deben centrarse en la mentalidad del otro y no en la suya, tampoco pueden hacerlo en la del autóctono, porque ellos no están considerados así" (MGDL00).

Com també que deien els mediadors gitanos, els magribins i subsaharians (d'entre ells, preferentment, els que treballen en poblacions petites) comparteixen que el reconeixement del seu col·lectiu està relacionat amb el viure d'acord amb els principis de la religió musulmana, sobretot guardant les aparences, conservant les tradicions, etc. de cara al col·lectiu perquè els tinguin confiança i credibilitat perquè són com un d'ells.

> "(...) el mediador tiene que ser una persona, una persona responsable, pues yo que sea honesta y, a partir de todo eso, tiene que ser una persona respetada en su ámbito, sobre todo en su ámbito de actuación y te digo un ejemplo, muy, una persona, sabemos que la comunidad marroquina, es una comunidad muy (...) religiosamente hablando y... si una persona, ya no digo que... no, no pongo en tela de juicio la creencia, la ideología del mediador, sino hablar de cierta apariencia, pues si es una época del Ramadán, y tú vas a la visita, pues fumando, licores (...) durante el día, te dirán: ¿éste dónde va? (riu). No te van dar ni un saludo, y ya puedes estar seguro que no vas a ir, o sea y ese rumor corre como la pólvora, ¿no? Como la pólvora" (MMDC00a).

> "Hay musulmanes que beben alcohol... pero no puede tener dos caras pero al llegar aquí cambian (...) cuando no les ve nadie fuman y beben, no es un buen musulmán (...) si no conservas las tradiciones no te ven como uno de ellos" (MSHC00).

> "Es muy importante cómo eres en el colectivo, que seas discreta, que puedan tener confianza en ti, que no critiques a la gente, que no des escándalos, que conserves las tradiciones de la religión musulmana con tu familia, con tu marido y tus hijos" (MMDC00a).

> "Ha de saber combinar entre la religió musulmana en el cas nostre i la d'aquí, la religió catòlica, no? No és que sóc musulmà i ja està! Si no et veuen practicar i no tenen una gran confiança amb tu no t'escoltarà ningú, m'entens? És que has de guanyar-los!" (MMHM00c).

En canvi, els que treballen en localitats grans consideren que això no és tan important, sinó que s'ha de ser un bon professional de la mediació, tal com relata una mediadora que treballa en la ciutat de Barcelona i que no viu a la mateixa zona on treballa. "Lo importante no es de qué religión eres o practicas, sino si eres un buen profesional, si sabes mediar o no, lo demás no importa (...) por ejemplo, no... yo no vivo en (nom de barri) donde trabajo, vivo en otra zona, en el (nom de barri) mi hija va a un colegio de la zona donde vivo, no va aquí" (MADC00b).

Quant a la formació que tenen els que realitzen la funció de mediadors interculturals a Catalunya, trobem un gran contrast entre el col·lectiu gitano i l'immigrant, que, paral·lelament, s'extrapolarà al seu ideal de mediador. Per una part, el perfil real dels gitanos grans és que tan sols tenen estudis primaris (mínim coneixement de la lectoescriptura i el càlcul) i alguns potser, fins i tot, sense acabar, però de fet tampoc els han necessitat per trobar feina com a mediadors, per tant, no consideren que per ser-ne sigui quelcom prioritari.

> "Sí, la majoria de mediadors, estan, a veure, nosaltres som gent jove i amb anat a l'escola, no? Lo bàsic ho tenim, no? L'únic que no tenim és titulació, però lo bàsic ho tenim, amb anat a l'escola, hem acabat l'EGB (als 10 anys han acabat l'escola) llavors claro, això no és tampoc cap necessitat però no és que sigui una necessitat imprescindible, a veure, crec que com a persona pues necessites tenir una miqueta de formació per poder aportar-lo a la teva feina" (MGIHL00a).

En canvi, la mediadora gitana, tot i que sols té estudis primaris, s'ha anat perfeccionant fent altres estudis complementaris (té una formació àmplia i versàtil: ha realitzat cursos de jardineria impartits des del Ministeri de Treball i Seguretat Social, té coneixements de socorrisme d'un curs de la Creu Roja, entre altres). Cal destacar també la faceta d'escriptora i poetessa que ha publicat, recentment, el seu primer llibre de poesia. Per això, la mediadora creu que, en el seu cas, la preparació a més del fet de ser jove i que treballi (com a administrativa) pot ajudar que s'entengui millor amb les dones joves del seu col·lectiu, que són les que ho necessiten més perquè estan, de moment, més abandonades.

En aquest sentit, la comunitat gitana necessita líders, més o menys, «intel·lectuals» que sàpiguen expressar i actualitzar la seva cultura sense que la dona hagi de reduir-se a ser mare de família o treballar netejant cases, recollint fruita, realitzant treballs artesans, etc. i pugui elegir per ella mateixa si vol continuar estudiant per col·locar-se millor, sense perdre la seva identitat. Pel que fa a la mediadora jove gitana creu que a la seva cultura ha prevalgut l'edat per ser mediador, però que, ara cada vegada més, hi ha gent jove i preparada que pot renovar aquest paper.

> "Ha de estar preparado, no quiere decir que cualquiera sirva (...) Hay gente joven muy preparada (...) antes lo hacían los más viejos, los patriarcas del colectivo (...) ahora las cosas cambian, importa más la preparación (...) Yo creo que ha de estar preparado, más una edad... por ejemplo yo era que, estando allí, las chicas me preguntaban a ti personalmente y tú ¿qué estudias? Si eres gitana, ¿tu padre te deja? Y nuestras costumbres... allí es cuando entras tú, como mediadora: No, no pasa nada... el mundo laboral es para todo el mundo, una gitana puede estudiar, tú puedes trabajar, tú puedes mantenerte, si quieres, en tus costumbres... eres libre de hacer tu vida... tus padres no mandan en tu vida... un poco hacer que esa persona tenga su independencia personal... que lo que hoy en día no se quiere, en este caso los padres no quieren que se emancipe la mujer gitana, les da miedo" (MGIDC00).

Tal com hem dit anteriorment, la majoria dels mediadors immigrants tenen estudis superiors —almenys iniciats— realitzats al país d'origen, tot i que no se'ls hagin convalidat[384] a l'arribar a l'Estat espanyol. Concretament, alguns marroquins tenen estudis, principalment de carreres de lletres, però sense acabar[385]: tres de primer cicle de filologia anglesa, dos de literatura àrab. Altres marroquins diuen que ja les tenen acabades: magisteri, dret, filologia, filosofia i lletres. Però no tots són de lletres, també n'hi ha que han iniciat al país d'origen estudis de ciències: biologia i geologia, comptabilitat i informàtica. Aquests els han intentat convalidar sense èxit al país d'acollida i no els han servit per trobar feina, per la qual cosa treballen en altres oficis de menys preparació acadèmica i baixa consideració social. Curiosament, els que menys estudis tenen corresponen a la «segona generació», que els han fet a la societat receptora (els estudis que tenen són: secundaris i segon cicle d'administratiu, tot i que la noia continua estudiant). Seguint amb els mediadors marroquins, aquests són els únics que continuen estudiant una

[384] La falta d'homologació de les titulacions no sols té a veure amb requisits administratius, sinó amb la percepció etnocèntrica imperant en les nostres societats occidentals, que estigmatitza i minimitza la formació superior que s'ofereix en alguns països (dels quals procedeix la major part de la població immigrada).

[385] Tal com ens han dit, en el transcurs de les entrevistes, pensaven acabar la carrera a l'arribar al país d'acollida però no els ha estat possible per diversos motius (a l'haver de treballar moltes hores i en feines molt pesades, motius econòmics, llunyania de la universitat, entre altres).

altra carrera universitària al país d'acollida. Concretament són cinc: un està estudiant tercer d'educació social, un altre tercer de treball social, un altre s'està doctorant en filologia, un altre cursa tercer d'arquitectura tècnica i el darrer vol iniciar el doctorat en educació intercultural.

Altres magribins que tenen formació de nivell superior són les mediadores d'Algèria, que tenen carreres de ciències realitzades al país d'origen: farmàcia i medicina.

Per altra banda, dels mediadors subsaharians cap té els estudis acabats, tot i que pensaven fer-ho a l'arribar al país d'acollida. Els homes tenen iniciats estudis universitaris com: dret (primer), econòmiques (primer) i enginyeria electrònica industrial (quart). Quant a les dones, les mediadores subsaharianes que van venir per reagrupament familiar són les que tenen menys estudis: primària i secundària.

De les dues mediadores restants: la mediadora brasilera té estudis de dietètica i nutrició i la mediadora xinesa és llicenciada en filologia xinesa.

Per tot l'anterior, els immigrants s'inclinen més per valorar en el perfil ideal del mediador tenir estudis, si pot ser, com la majoria indica, de tipus universitari. Per no allargar-nos en citarem només un exemple del dit: "És millor que tingui estudis universitaris, però ara això és difícil, costaria buscar persones que els tinguin, perquè vénen més joves que abans, però, si no, almenys, el COU, al Marroc ja és un bon nivell (...)" (MMHL00a).

Fins i tot, en algun cas, es critica que hi ha diferències entre els mediadors que tenen estudis i els que no, que són observades tant pels professionals com pel resultat del procés de mediació. Evidentment els que tenen formació, tot i que no acabada, la valoren més que altres que no la tenen. "Ahora hay muchos mediadores, ¿no? pero se nota el mediador que está bien formado, que tiene unos estudios superiores, ¿no?... que otro que hace, que sabe el idioma y ya está y lo contratan para mediador. Se nota en el trabajo y también lo notan los profesionales" (MMDM00b).

Quant a l'edat real i la ideal per fer de mediador el fet que els gitanos majoritàriament siguin grans (els entrevistats són majors de 50 anys) creuen que presenta beneficis perquè

l'edat representa experiència i prestigi, que recorda la importància dels *tíos* o patriarques, per al seu col·lectiu. Per això, com a edat idònia un d'ells apunta que ho pot fer una persona jove (a partir de vint i escaig) però sempre assessorat o coordinat per un mediador més gran, per exemple, de cinquanta, com seria el cas de l'entrevistat.

> "(...) debe de tener una edad, porque un chaval joven puede hacer el papel, pero en temas así un poco más, más problemáticos el chaval joven, pues, no puede decidir no? Hay que tener una mínima edad para poder representar al... al colectivo y tener un reconocimiento, no? Un chaval joven, pues no puede tampoco tomar decisiones serias. Nosotros pues, yo creo que un... a ver un chaval joven, un hombre, nosotros los chavales son hombres muy pronto, saber, si, entonces yo pienso que para desarrollar este papel pues, un hombre con 22, 24, 25 años ya es... escuchado, ¿no? Entonces, a ver el papel del mediador, digámosle, coordinador de todo el tema este, pues, deberá de tener más edad, porque un hombre con 52 años se le tiene en consideración más en consideración que un chaval de 25, ¿no? Las dos personas, de 25 y de 50 deben de tener, pues, un estatus social... reconocido, porque si no, pues si pones un chaval de 25 años y tiene su, su reconocimiento y a lo mejor el hombre de 50 no lo tiene... No y pienso que... que el hombre de 50 siempre tiene un reconocimiento, cuidado basándonos en que tiene que ser una persona pues reconocida, ¡eh!" (MGIHL00a).

La resta coincideixen, quan se'ls demana una edat mínima aproximada, que seria millor de 30 cap a dalt sense fixar cap límit màxim, principalment perquè l'increment d'edat es relaciona, pel seu col·lectiu, amb la maduresa i la saviesa de la persona. Cal recordar que la mediadora gitana, més jove (33 anys), treu importància a l'edat, però els 30 anys, dins els quals ja s'inclou, és l'edat que creu mínima. A continuació transcrivim un dels discursos, d'un home, sobre aquesta qüestió: "No importa d'edat sinó ser madur, una persona de respecte això potser als trenta, als quaranta, als cinquanta o als vuitanta. Si haguéssim de ficar una edat mínima seria a partir dels trenta sense cap edat màxima, almenys pel col·lectiu gitano, amb el qual jo treballo" (MGIHM00b).

Respecte a si és millor o indiferent el gènere del mediador, els homes gitanos reconeixen que els ha costat bastant —sols ho han pogut fer gràcies al reconeixement d'honestedat i decència que ja tenen— entrar a mediar o quedar-se sols amb les dones, sobretot, que els obrin la porta si no hi ha el marit i estan soles a la seva llar.

> "Sí, si me dan café, ¡ostras! Por eso te he dicho que hay que estar reconocido. Yo soy un gitano muy... muy honrado en la vida, ¡eh! ¡Eh! Y eso es la base... como seas muy mujeriego y lo tienes mal, sabes. Puedes ser mujeriego en el extranjero (...) Además,

> a mí no me gusta mucho trabajar con las mujeres, si son problemas sencillos voy a casa y si no está el marido pues lo hablo con la mujer y... problemas que tienen más envergadura pues luego hablo con el marido, ¿no? Sí pero no... tampoco es imprescindible (...) Que sigui un gitano reconegut, que tingui una conducta casi intaxable, perquè és un tema molt delicat i pot entrar, tens que trucar a la porta i, a vegades, te pots trobar a la dona que s'està dutxant, saps, i això no ho pot trucar qualsevol (...) de tenir, pues una responsabilitat i que estiguis valorat pels gitanos (...) pot ser l'experiència, la primera és aquesta, que estiguis reconegut pels gitanos, amb tots els sentits, no?" (MGIHL00a).

Continuant amb això, a la pregunta de si una dona gitana podia intervenir en el col·lectiu gitano el patriarca respon negativament, ja que aquest paper comporta molt pes i el paper atorgat a la dona gitana li delega altres preocupacions com són cuidar el marit, els fills i la casa. "¿Una mujer? No. Debe ser un hombre, ser mediador sí... tiene que aguantar mucho y tiene que saber echar lo que has aguantado, porque si no se echa no se descansa (...) Una mujer no puede echarlo todo fuera, no creo... tiene trabajo: hijos y marido (...)" (MGIHL00b).

Però, en canvi, la resta d'entrevistats gitanos creu que sí, tot i que coincideixen que seria millor que aquesta mediadora s'entengués, a l'hora de mediar, sols amb el seu gènere.

> "Lo conseguiremos también que haya una mediadora gitana (...) si hay gitanas trabajando como mediadoras en diferentes puntos de España (...) yo pienso que la mujer... ¡eh! Todavía es más importante. Porque las mujeres os entendéis mejor, ¿no? Y entonces hay más, más... más formas de contactar y tal..." (MGIHL00a).

> "En aquest sentit és millor que sigui home, sembla que és perquè es respecta més, però m'agradaria que també... que hi hagués en aquest camp dones per treballar amb dones" (MGIHM00a).

> "Hi ha dones joves que necessiten... molta ajuda... perquè moltes noies els hi agradaria estudiar... fer confecció, perruqueria... perquè per causa dels seus pares i les mares no les deixen (...)" (MGIHM00b).

Tot i que la mediadora gitana que hem entrevistat té molt clar que per mediar amb els homes del seu col·lectiu com a dona li costaria molt més, els avantatges que ella veia al treballar amb noies joves aquí li serien totalment contraris i contraproduents, tant per ser dona en una societat masclista com per ser tan jove, en un món on predomina la jerarquia del gènere masculí i on l'edat es correspon, tal com hem avançat, amb la saviesa i el respecte.

> "(...) la gente se fiará más de los hombres, pero... ¡el gitano en el hombre y la mujer en la mujer! (...) A ver yo creo que la gente se fiará más de los hombres... si tú vas a hacer un... un caso particular, ¡eh! si es un problema de hombres y va una mujer, una chica... una chica joven, que no pasa nada, que... si tú dices, bueno, soy fulana de tal, soy mediador, ellos te van a creer, pero siempre... los hombres tienen el papel de más importante, ¿no? En el caso de los gitanos siempre el hombre siempre es el que puede más en el caso de hacer una mediación. En cambio, en el caso de cuando es una mujer, ¿no? siempre se puede entrar más cuando es una mujer y puede explicar más pero normalmente aquí, al menos aquí, hay más hombres trabajando" (MGIDC00).

Pel que fa als immigrants la situació és diferent, la mitjana d'edat que tenen els mediadors (i els que coneixen) és bastant més jove, es situa en més de 30 anys (que correspon a l'edat mínima establerta —25 anys— per fer alguns cursos de mediació), tot i que prioritzen per aquesta feina maduresa i experiència personal a tenir una edat determinada. "No és tan important tenir una edat determinada, sinó que és més important el tema de maduresa, el saber escoltar, el deixar parlar... és més important la qualitat i la maduresa del mediador" (MMHM00b).

Els que tenen més preparació i formació en aquest camp creuen que ha de prevaler conjuntament amb la maduresa més que una edat o gènere específic.

> "(...) cuando más mayor, puede ser un símbolo de respeto, de madurez, de tranquilidad, de estabilidad, sí pero eso es muy relativo, porque los mediadores, un mediador bien preparado, yo creo que la edad no importa (...) Pero en respecto el tema del sexo, no importa mucho, porque, porque como digo, si tenemos una buena formación, primero, y gozamos con ese respeto, sea hombre, seas mujer. ¡Eh! Lo demás no importa porque teniendo en cuenta el perfil de la población inmigratoria... que sea a la inversa, se está produciendo, que se producía años atrás, ya ha inmigrado la persona, ya inmigra la mujer acompañada, si no tenemos más hombres solteros, más jóvenes sobre todo jóvenes y preparados, ¿no? Jóvenes formados, instruidos, y mujeres solas, solteras, que vienen aquí y se casan aquí. Hay una obertura importante a la modernidad entre paréntesis. Y entonces ahí el tema de hombre y mujer no importa, sí que importa que esté preparado" (MMHM00a).

En general l'edat, pels mediadors immigrants, no és sinònim ni garantia de res, tal com expliquen aquests mediadors, perquè en cada cultura té un valor i un pes molt relatiu.

> "La edad no importa, sino la madurez de la persona... En general aquí los jóvenes no piensan en el futuro, ganan dinero sólo para sus estudios; en mi país un joven quiere

> trabajar, se siente mal, van a buscar trabajo donde sea. La sociedad está dividida en productores y consumidores, aquí en cambio sólo son consumidores... en casa si yo llevo dinero me preguntarán qué quiero comer, si no lo traigo me pondrán en la mesa lo que sea (...) aquí a los 20 eres más inmaduro ¡allá no!, eres un hombre" (MSHC00).

> "Una persona molt gran de 60 o 70 anys que al Marroc o a l'Àfrica et fa de mediador, aquí no sé fins quin punt ho podria fer. Aquí l'únic que diria jo és una persona que se sinti, que se sinti bé, que sinti que està bastant còmode en la seva situació i tal, que entén bastantes coses, o que li agraden, o que les assimila i tal és una cosa molt important, l'edat no ho sé, és que trobes gent jove que et passa la mà per la cara a gent, no dic de 20, de 30, pots trobar un de 25 que és molt millor que un de 35 i de 36. Tampoc jovenet fins 17, 18 anys" (MMHM00b).

Però també és cert que els mediadors immigrants més grans justifiquen la seva edat com un valor ja que comporta més maduresa i preparació psíquica, i creuen que la seva eficàcia com a mediadors rau en aquestes característiques, difícils d'obtenir en una persona molt jove.

> "Francamente la edad no es un impedimiento para hacer esta profesión... depende de la madurez de cada uno (...) yo te voy a decir muy franca, francamente digo la edad y la... por ejemplo, el entendimiento de otra cultura no es problema (...) Yo creo que la preparación psíquica y la, no sé, experiencia es muy importante. Si yo fuera más joven de 20 años no hubiera trabajado tanto con la gente" (MXDM00).

Tot i que, sovint, al país d'origen dels immigrants la comunitat està ordenada en funció d'una jerarquia i cada persona juga un rol en virtut de diferents factors, un dels quals és el grup d'edat al qual es pertany, a Catalunya, com hem vist, la situació és diferent, per això els mediadors adults prefereixen les qualitats personals, que fan que s'ocupi una posició de prestigi o una altra en el si de la comunitat.

Quant al paper del gènere, aquest pren més rellevància que en el cas dels gitanos, especialment, quan es refereix al femení, ja que predominen experiències negatives de gèneres creuats, tant d'homes mediadors que han mediat amb dones com, a l'inrevés, de dones mediadores que han mediat amb homes. Un exemple és el viscut per alguns nouvinguts de zones rurals respecte a l'àmbit sanitari[386] i les visites ginecològiques. Cal

[386] A diferència de l'escolarització que s'ha realitzat amb independència de la situació jurídica dels immigrants, l'atenció sanitària a les persones que no disposen de Seguretat Social i amb manca de recursos econòmics no s'ha assumit, de forma generalitzada, fins a l'any 1999, i sols per a infants. A més, aquestes persones per la seva pròpia manca de documentació tenen por a comparèixer davant serveis que els representin un cert control administratiu.

destacar que, en aquesta direcció, s'ha fet formació[387] sanitària als immigrants, amb l'objectiu que adoptin els hàbits higiènics i alimentaris considerats, des del punt de vista mèdic, òptims i l'establiment de protocols clínics per detectar algunes malalties (de transmissió sexual, d'origen tropical, etc.)[388].

En aquesta línia també s'han adoptat recursos[389] i traductors, sovint relacionats amb les mateixes comunitats d'origen. O bé, s'han organitzat tallers d'educació sanitària adreçats, únicament, a dones africanes per evitar la interferència de tabús sexuals.

> "Sea como sea, estamos la mayoría, tienen una relación que diferencia mucho los hombres de las mujeres. A mí, hay familias que no me dejarán entrar en una visita médica con su mujer. Lo mejor sería una mujer que pueda asistirla" (MSHM00).

> "Per exemple, el tema de la sanitat sobretot en el tema de gine, gine... ginecologia això és un tema de dones, per exemple, en un hospital jo veig més normal que contractin abans una noia, que no a un noi. Perquè a mi, una dona marroquí, primer una dona àrab és que no diria res si em veu a mi... m'entens? Sobretot perquè hi ha aquest... dins la nostra cultura i tal, si fos un d'aquí hi ha el ginecòleg i hi ha una persona sentada amb ella crec que diria bastantes més coses que no pas si estic jo i sap que jo parlo àrab. I amb una dona sempre hi ha més, hi ha més comprensió, perquè és una cosa compartida, és una cosa que... ¡eh!" (MMHM00b).

> "En salud, el colectivo son mujeres... que vienen para ver su salud... prefieren tener una mujer que un hombre para mediar (...) cuando es el tema de salud, sobre todo en tema... ginecológico prefieren una mujer que un mediador (hombre)" (MADC00a).

Fins i tot algunes dones immigrants arriben al límit que no volen que el ginecòleg sigui un home, prefereixen canviar-se d'hospital perquè les atengui una ginecòloga.

> "(...) por ejemplo las mujeres prefieren mediadora y en el hospital la mayoría de las mujeres prefieren mujer. Porque eso viene también de la tradición, de eso que te explico, de la tradición y de la cultura, si puede venir un hombre para hacer la

[387] Per exemple, el pla de salut 1996-1998 realitzat a la Regió Sanitària de Girona i la de Tarragona. Aquesta darrera és on més s'ha avançat en l'adopció d'una perspectiva intercultural en l'àmbit de la salut: "És necessari que siguin abordats els problemes de comunicació que poden condicionar les dificultats d'accés als serveis. En aquest aspecte és fonamental desenvolupar activitats de formació dels professionals sanitaris en habilitats específiques per tal de reconèixer les diferències interculturals en la percepció de la salut i la malaltia, i en comunicar-se efectivament amb pacients d'un altre origen cultural" (Servei Català de la Salut. Regió Sanitària de Tarragona, 1996: 283).

[388] La Unitat de Minories Ètniques de l'Hospital de Mataró i la Unitat de Malalties Tropicals i Importades del Centre d'Atenció Primària Drassanes, per citar dos serveis pioners. L'experiència de l'Hospital de Sant Jaume i Santa Magdalena de Mataró es pot veure a Soler Amigó (1996).

[389] Com la guia multilingüe «El sistema sanitari. Font de Salut», editada per l'Àrea de Serveis (Diputació de Barcelona, 1996).

> mediación en el hospital, no digo que no, pero al entrar (la gran mayoría no quieren) (...)" (MMDC00a).
>
> "En Sanidad, por ejemplo, te encuentras con el típico problema de... una mujer marroquí, por ejemplo, que no quiere que la toque un médico que sea varón, cosas así" (MMHC00b).
>
> "(...) yo entiendo perfectamente cuando viene una mujer embarazada... en un hospital que le corresponde un ginecólogo, ella dice: no quiero que venga un hombre, tiene que ser una mujer. Hablas con el ginecólogo y le dices nadie duda de su profesionalidad, pero tenemos que ir a otro hospital... a veces por amabilidad, por amistad... se arregla" (MMHL00b).

Tot i que, a vegades, no és sols per aquesta qüestió, sinó que les dones immigrants no volen anar als hospitals perquè es pensen que la sanitat funciona com el seu país, que és molt cara i tot s'ha de pagar.

> "(...) si damos cuenta en mi país tenemos 3.000 médicos, en 30 millones de habitantes, entonces en mi (...) hospital grande de Rabat, 2.000 repartidos por 1.000 privados y 1.000 para ciudades grandes. Yo (...) en Marruecos, y no toda gente tiene capacidad para ir al ginecólogo, solamente gente que tiene dinero y pueden ir a visitar el ginecólogo. Aquí cuesta a las mujeres de ir cada vez que estás embarazada, hacer ecografías. Las doctoras porque no quieren, porque no vienen, entonces empezamos a negociar (...)" (MMDC00a).

En el cas de dones maltractades, a l'explicar els seus problemes, prefereixen una mediadora dona, ja que així no s'avergonyeixen, sempre hi ha més proximitat, sintonia, etc. per parlar de coses íntimes que ambdues coneixen. "(...) hay mujeres que prefieren que el mediador sea mujer, en las casas de acogida de mujeres maltratadas prefieren mujer, hay más confianza, somos iguales y del mismo sexo... y podemos hablar de todo y de problemas, de todo" (MMDC00b).

Per tot l'anterior, algunes dones immigrants utilitzen amigues, veïnes, etc. que porten més temps a la ciutat perquè els facin d'acompanyants i traductores; recorren a la mediació natural abans que a la mediació «professional» (sobretot si es tracta d'un home), és el cas que ens explica el següent subsaharià, que sols recorren a ell si vénen acompanyades del marit.

> "Las mujeres tienen pocos estudios, les cuesta expresarse en lengua de aquí, no saben leer ni escribir (...) las mujeres se dedican a ir al colegio a buscar uno para los niños, cuando les dicen algo, a veces, prefieren llamar a una amiga suya que hay aquí, que está aquí... si no, entonces vienen aquí a mí con sus maridos (riu) quieren, a veces, que les acompañe en la reunión para que les traduzca" (MSHL00).

Un cas anecdòtic pel que hem pogut detectar és el «domini» de les mediadores immigrants en un municipi. Un mediador magribí ens explica que, al seu municipi, sols hi havia mediadores i que va considerar que, tenint en compte el perfil de la família marroquina, també calia contractar homes.

> "(...) y era curioso porque, cuando al medio del *boom* de la mediación, o de la moda de la mediación, siempre eran mujeres, eran mujeres que, que... (...) eran mujeres mediadoras, había pocos mediadores y seguimos escasos mediadores, pero luego salió el tema que ellos tenían una mediadora y tal... y yo hice así una pregunta ingenua: ¿por qué siempre tiene que ser un mediador tiene que ser una mujer? Teniendo en cuenta que el perfil de la familia, sobre todo de la familia marroquina, familia árabe, el hombre juega un papel importante, yo lo planteé así. Y se me quedó mirando, y pues: sinceramente, porque nadie se presentó, y no tenemos y no hemos pensado en esto" (MMHM00a).

També el mateix mediador ens explica que, durant l'època el Ramadà, es produeixen complicacions amb les persones que sofreixen malalties cròniques ja que sovint interrompen els tractaments mèdics. Els metges tenen moltes dificultats per aconseguir convèncer aquestes persones que la presa de medicació no suposa trencar amb el dejuni que implica el mes de Ramadà.

> "(...) Si no se da cuenta que la mujer está haciendo el Ramadán y que para ella es muy difícil dejar de hacerlo porque, porque para ella cree que va transgredir las normas importantes y todo eso, y... Y posiblemente (es más) el médico que está intentando (ayudar) y no tiene en cuenta esto (...) Porque la traducción me imagino que cualquier persona que sepa hablar el idioma, pues lo puede tradu... puede hacer esta función. Lo que pasa que se intenta por la mediación traspasar esa barrera... más allá de la traducción, de las simples palabras, para, para... Como hemos dicho antes, un médico pueda hacer un buen diagnóstico, te digo un ejemplo, se dan muchos casos de mujeres embarazadas que, que... en época de Ramadán, tienen algún problema de salud y claro... nosotros los musulmanes tenemos una convicción tan fuerte que por el Ramadán no se debe, no se debe, no se debe comer aunque estés enfermo, haces el esfuerzo, aunque estés enfermo haces el esfuerzo de no comer y eso muchas veces mucha gente no se da cuenta y también que la religión permite excepciones de ese día si, si... Y da la casualidad que el médico receta una dieta o una medicación que son tres veces al día o cuatro veces al día y toca el día, claro entonces allí donde entra... el traductor simplemente se remitirá a traducir bueno "el

> doctor te dice que tienes que tomarte tantas pastillas cada x horas" y se acabó" (MMHM00a).

Igual que feia el col·lectiu gitano, els homes marroquins també desconfien d'entrar a casa, de quedar-se a soles amb la dona sense que hi hagi ningú més present a la llar. "En l'àmbit de la dona és preferible una dona (...) perquè és més fàcil la comunicació entre dona i dona, perquè si és a casa jo sé que al seu marit no li agradaria" (MMHL00a).

Els homes subsaharians també recelen d'entrar a les llars sense que hi sigui present el marit, tot i que comparteixin la mateixa religió que la família. Només en casos de molta confiança seria possible, en la resta, la majoria de situacions, això no es veu convenient. "Si el marido no está, no quiero entrar en la casa con la mujer (...) somos todos musulmanes, pero ellos no nos ven así... no nos tienen confianza, sólo si conozco al marido y si él me ha dejado entrar... mejor que no, no se fiaría de mí" (MSHC00).

Pel que fa a les dones, ocorre el cas contrari. Alguna vegada també les magribines constaten que han tingut dificultats per fer la seva tasca amb el gènere masculí en situació de maltractaments (com la mediadora gitana, pertanyen a una cultura patriarcal i no se les prenen seriosament).

> "Depende de los casos hay casos donde una mujer no puede intervenir, ahora me llamaban para... ahora mismo para que había una situación de malos tratos en una familia marroquí (...) no es que no me haga caso, pero que no... hace fracasar la intervención, entonces ¡no hace falta! Si es que esta persona puede pasar de mí, o no me escucha, entonces no ha hecho nada (...) además es un señor" (MADC00b).

Tot i que alguns dels més formats en mediació intercultural emfasitzen que la competència professional pot traspassar la qüestió del gènere. "(...) el tema del sexo, no importa mucho, porque, como digo, si tenemos una buena formación, primero, y gozamos con ese respeto, seas hombre, seas mujer (...) y entonces ahí el tema de hombre y mujer no importa, sí que importa que esté preparado y que sepas actuar" (MMHM00a).

També s'observa que depèn molt de la persona, ja que en algun cas, els professionals tenien certa aprensió per la intervenció d'una mediadora que havia de parlar amb imams (pensaven que no podria mediar una dona i, menys, que si no anava vestida adequadament

segons com marca la tradició àrab), però es va superar prevalent el fet de ser una bona professional.

> "Tuvimos un caso... que ya me dijeron desde el servicio... ¡no, no, no!, queremos un hombre... era para intervenir con un imán, el imán de la mezquita del (nom del barri), ¡vale! Fue (nom del mediador) trabajo con él... pasa el tiempo se cambia de casa a (nom d'un altre barri), es un barrio donde ahora está llegando la inmigración, llamaron y fui yo... llevo un año (...) les dije yo mejor que intervenga un chico (...) si a lo mejor, que si te ve sin chador y así... ¡no tiene nada que ver! A veces la gente no se da cuenta... si eres buen profesional" (MADC00b).

Com molt bé explica un mediador marroquí, la diferenciació de rols és un fet anquilosat en algunes cultures diferent al nou context on estan immersos però que s'ha de tenir en compte a l'hora de mediar.

> "(...) hi ha un rol de la dona o rol de l'home, jo no estic defenent ni criticant, és una realitat! Com aquí que hi ha un rol de la dona o un rol de l'home diferent, no? llavors el problema és perquè, a vegades, amb el col·lectiu magribí, que és el que precisament treballo, quan hi ha una dona van a part, els homes van a part... si jo vaig a parlar amb dones, les dones moltes vegades tenen por o desconfiança perquè jo sóc home i però si és una dona perquè hi ha més confiança (...) i sobretot si són coses íntimes, com la sanitat, tot això... hi ha dones que no volen saber res d'homes, ni de mèdics que siguin homes i... els homes a la inversa, no volen saber que els doctors siguin dones (...)" (MMHC00b).

Tot i que, com algunes mediadores expliquen, hi ha un canvi d'estatus de la dona de les cultures minoritàries en el context de la migració, ja que la dona esdevé un focus potencial per a noves cadenes migratòries i se'n revaloritza la seva posició social[390] (MGDC00, MXDM00).

En general, la majoria dels entrevistats són favorables a l'exercici de la funció de mediadors per part de les dones, sobretot en alguns àmbits (com pot ser el de salut). Aquesta característica creuen que comporta una absència de judicis i una llibertat d'expressió lligades a una millor comprensió entre iguals (MADC00a). Però no oblidem que uns pocs no estan massa satisfets.

[390] "Per exemple, la muller d'un emigrant, la família d'origen de la qual no tenia prèviament cap contacte amb l'estranger abans que ella es casés, centrarà en ella les seves aspiracions per emigrar. Aquesta dona haurà d'ajudar els germans i/o

Quan els mediadors han fet referència a la necessitat de conèixer la cultura «majoritària», tots consideren que és molt important per assolir la integració i és imprescindible per poder-se moure, demanar ajudes i accedir als serveis de la societat, sense que pressuposi una adaptació a la forma de viure del món paio (pels gitanos) o occidental (pels immigrants), però sí que comporti menys conflictes i tensions. Pel que fa als gitanos, tots els mediadors saben que la integració en la societat paia és necessària i positiva per al seu col·lectiu, però també observen amb preocupació aquesta integració pel que suposa d'anul·lació de la seva cultura i identitat. Es proposen reforçar i preservar la identitat cultural pròpia alhora que es vinculen a la societat majoritària per obtenir-ne beneficis.

> "Si ets molt gitano, molt gitano no pots ser mediador, no té res a fer... però tampoc si et tornes com un paio (...) has d'estar integrat per convèncer uns i altres sense mai deixar de ser gitano" (MGIHM00a).

> "S'ha d'estar integrat... s'ha d'estar integrat amb la societat perquè si no... tan ressaltar l'ètnia gitana... et descuides que estàs en una societat... no has de crear rebuig... però cal sapiguer compaginar-ho, això és lògic... continuar sent gitano" (MGIHM00b).

Els mediadors gitanos desitgen integrar-se a la societat paia, això sí, hermètics i inamovibles en alguns punts claus de la seva cultura, sobretot pel que fa a la permissivitat amb les dones, amb la conservació de les noies verges fins al matrimoni[391], aquest fet fa que entenguin les postures del progenitors que, quan les prometen, sovint, ja les retirin de l'escola per evitar caure en perills.

> "(...) les nostres cultures no ens deixen obrir barreres, però claro nosaltres que coneixem pràcticament des de que vam néixer la integració no!... la convivència, pues veiem les coses claríssimes (...) quan les nenes estan una mica fadrines les mateixes famílies les treuen... perquè hi ha perill, ja saps! Pel contacte amb els nois (...) quan es fa la pedida ja deixen l'escola (...) no surten soles pel carrer, ni a la discoteca..." (MGIHM00a).

Una afirmació totalment contradictòria amb el que pensa la jove gitana inquieta per la promoció dels Drets Humans i, en concret, la promoció de la dona que pateix una doble

germanes, i a més, tal vegada, els seus pares, a emigrar, si no fos per ella, aquest grup familiar tindria moltes més dificultats per aconseguir els seus propòsits" (Beltrán i Sáiz, 2001: 29).

[391] Tal com ens diuen els entrevistats com a pares, evitant els perills que comportaria l'escolarització més enllà de la pubertat.

desigualtat social: pel fet de ser dona i pel paper anquilosat atorgat a la dona en la seva cultura, reivindicant una postura més oberta per a la gitana actual.

> "A mí me gusta pelear, mediar por los Derechos Humanos, ¿no? por la sensibilidad de la gente, eso lo hago cada día... me quiero preparar bastante porque quiero irme de misionera (riu) (en)tonces todo lo que hago me ayudará bastante, para mí personalmente... quiero ser mediadora para los Derechos Humanos de las mujeres (...) las chicas pueden ser gitanas y estudiar, ¡una cosa no quita lo otro!" (MGIDC00).

En tot el grup de mediadors gitanos entrevistats hi ha una nota comuna que és que coneixen a la perfecció la història del seu poble i la conflictiva relació amb el món paio, relacions que, sens dubte, actualment, encara conviuen amb profundes esquerdes."Yo le digo que los gitanos hemos sido perseguidos por la justicia española... esto hace poco y ¿por qué no has dejado ahora? por el credo, porque manchamos a los curas... Cuando ibas a un pueblo, ¡ya vienes los gitanos a llevarse esto, las gallinas y te perseguían noche y día! (...) y ahora lo mismo no nos quieren" (MGIHL00b).

Això fa que hi hagi un recel i una desconfiança cap a la societat paia i que sempre es creguin més un gitano que un paio.

> "Nos han engañado mucho tiempo, para cogernos (...) entre los gitanos no mentimos (...) los payos nos han engañado a todos, siempre prometiendo para luego no cumplir" (MGIHL00b).

> "Van a creer más a un gitano. Se suele creer más a un gitano que a uno que no lo sea (...) Si te lo digo yo que soy gitana me vas a creer porque sabes que no te voy a mentir, porque entre comillas se supone que entre gitano y gitano no se mienten" (MGIDC00).

> "Jo procedeixo de l'ètnia gitana... si no ets de l'ètnia... fins que nosaltres no ens conscienciem no ens obrirem... pels motius de la història del poble gitano amb els paios" (MGIHM00b).

També consideren que molts dels mals actuals dels joves gitanos provenen de la llibertat que s'atorga en la cultura paia (per anar a discoteques, bars, fumar, beure alcohol, prendre pastilles, etc.).

> "Tenim un problema molt fort... la drogaddicció, això sí que... de tot... si jo tingués una força intentaria que canviessin l'horari de la discoteca... que ens han destruït a la gent jove... aquesta música del bacalao i les pastilles ens han fet molt mal (...)" (MGIHM00a).

> "(...) nos trajeron la droga a los gitanos... el que vende son criminales, asesinos... yo no los mataría, les cortaría la nariz y les dejaría, pa que sepan que ese hombre va marcado por eso... y ya está (...) ha hecho mucho daño a nuestras familias la droga" (MGIHL00b).

Una altra queixa permanent dels gitanos és que els paios sempre els desqualifiquen com a grup pel que ha fet un individu i paguen justos per pecadors, és a dir, el seu grup està estigmatitzat negativament. "(...) y lo que pasa... la policía es que cuando un gitano hace daño, no dicen fulano de tal ha hecho un daño, ¡no!. Un gi... los gitanos... que esa palabra no tiene que decirse más, que si ha hecho un daño fulano de tal que lo pague, ¡no los gitanos!" (MGIHL00b).

Creuen que ara els ha d'ajudar la societat paia (especialment els polítics), ja que no ho van fer al seu moment quan tocava, però, com hem apuntat, diuen que ha de ser una ajuda respectuosa amb la cultura i identitat gitana.

> "(...) s'haurà de conscienciar la humanitat i els polítics que todo el mundo sea bueno, tendrá que implicarse para poder subsanar este gran problema que tenemos a nivel nacional, ¿no?, nuestra implicación es, es necesaria para que el colectivo camine con... normalidad, es un colectivo que ha estado en circunstancias muy negativas, ¿no? Y entonces pues, implicarles que valoren la confianza esa y... això és molt delicat, és molt delicat i necessitem personal nostre, si nosaltres no tirem endavant per això, per aquest problema" (MGIHL00a).

En canvi, els mediadors immigrants no semblen tan «resistents» culturalment i identitària, es decanten per integrar-se a la societat d'acollida, en aspectes de conèixer i introduir-se en la cultura del país (entorn social, cultural, etc.). La seva aposta és mantenir la seva cultura en la seva comunitat, és a dir, en l'esfera privada, però cal dominar la pública de la societat majoritària.

> "Has de conèixer la política, la societat... llegir el diari d'aquí, que t'hagis mogut en aquest ambient, amb la gent d'aquí" (MMHL00a).

> "Se necesita ir más allá, conocer bien la cultura de aquí... tener un conocimiento... de las fiestas, del calendario, de la inmigración, de las costumbres y sobre todo los estereotipos hacia el marroquí" (MMHM00d).

> "(...) debes conocer cómo funciona la sociedad catalana y todo aquí, debes integrarte en el trabajo, porque tú ahora vives aquí... pero luego en tu casa debes comer, hacer lo tú quieras, sea o no como aquí" (MBDM00).

Sobretot consideren que cal conèixer els aspectes del funcionament de les lleis i les administracions al país d'acollida per poder ajudar a donar a conèixer al seu col·lectiu l'accés al treball (situació jurídica per obtenir el visat i ser regular), l'habitatge, la sanitat i la seguretat social, l'educació, etc. en la societat receptora, sense perdre de vista els aspectes més conflictius que poden comportar friccions amb els del país d'origen.

> "El mediador debe conocer los trámites para conseguir regularizar la situación, no sé, como alquilar una vivienda, que puede pedir al hospital, que le cubre en caso de accidente... estas cosas se las tiene que enseñar a su colectivo, por eso debe conocerlo bien de la sociedad de acogida" (MMHC00d).

> "(...) y que entienda lo fundamental, las problemáticas de la inmigración en su totalidad, que tenga conocimiento de la ley de extranjería, que esté en contacto con el colectivo con el que trabaja y en contacto con el país de origen, con los cambios que están sucediendo y que entienda perfectamente la cultura de aquí, que es lo que se puede chocar, lo que no, el funcionamiento de las Administraciones de aquí pero a rajatabla para que pueda hablar... con propiedad, cómo funciona el sistema sanitario, educativo, social... todo eso ahora que entiende la cultura de aquí, ahora yo no digo que coma jamón, que beba vino pero... que lo entienda también, lo sabe, para no prevalecer una cultura ni la otra" (MMHL00b).

També apareix, en algun cas, una confrontació directa de la seva cultura amb la cultura occidental que es considera perniciosa respecte als valors propis. "¡Oh! es europeo, ha cambiado la mentalidad, ahora es africano pero dentro es blanco... la gente dice se ve negro pero dentro es blanco, ha cogido las costumbres de Europa (...) no es como nosotros, es negro de fuera y blanco de dentro" (MSHL00).

Aquesta temor per la pèrdua d'identitat també s'observa en l'entrevista a la mediadora d'origen xinès que creu que portar molt temps al país de destí pot ser contraproduent, perquè quan es porta massa temps immers en una altra societat un se'n oblida de la cultura d'origen, acomodant-se a la nova societat. "Cuando llevo mucho tiempo, a veces, ya llevo la mentalidad cambiada (...) me cuesta ver las cosas que antes veía (...) de vez en cuanto

volver a mi país, para ver qué está ocurriendo, hace cuatro años que no voy, renovar las ideas, reconocer y comparar las culturas" (MXDM00).

Integrar-se a la societat catalana no hauria de ser simplement un procés de pèrdua d'identitat i de valors per tal d'imaginar-se homogeni i normalitzat respecte a la resta. Alguns encara que parlin la llengua de la societat d'acolliment continuaran tenint uns trets físics particulars (la pell de color negre, els ulls oblicus, etc.) dels quals no poden desfer-se fàcilment.

Una qüestió a remarcar, que consideren força important, té a veure amb el coneixement de la llengua catalana. Els mediadors gitanos creuen que hauria de ser bàsic per als mediadors que treballen a Catalunya incloent la noia que no parla català però l'entén, menys el patriarca que no ho veu així, perquè ell no l'ha necessitat mai. "Nosaltres som d'aquí, de sempre... som catalans! Jo sempre he viscut a (nom de localitat), per això penso que el mediador que treballa a Catalunya també hauria de parlar el català" (MGIHM00b).

Pel que fa als immigrants consideren molt important conèixer i integrar-se en la societat d'acollida i en la seva cultura, però respecte a la seva actitud quant al coneixement de les llengües oficials (català i castellà), tot i que reconeixen que és essencial per a la seva integració i que a molts d'ells els agradaria aprendre el català, pocs dominen la seva expressió oral i escrita. Mitjanament dominen el castellà; en aquest sentit un mediador indica que en alguns cursos de mediadors (tot i que es fan a Catalunya) s'estan realitzant algunes sessions en llengua castellana (cosa que també es produeix amb els que van dirigits al col·lectiu gitano)."La majoria de mediadors parlen castellà tot i que entenen el català... els cursos de mediadors, a vegades, hi ha sessions que es fan en castellà (...) és important que el mediador sàpigui parlar en català" (MMHL00a).

De fet, alguns d'ells han començat a fer cursos de llengua catalana a les associacions, dintre de les opcions lingüístiques que ja estaven portant a terme (bàsicament cobertes per voluntariat). En realitat s'ha incrementat la demanda sobretot de cara a una futura inserció laboral tant d'ells com dels seus fills, així com perquè han vist que afavoreix la relació amb la societat receptora.

> "Con las voluntarias que vienen vamos a empezar en septiembre un curso de catalán, yo también me he apuntado, estamos bastantes, tengo aquí la lista (m'ensenya un full amb noms apuntats) quiero aprender... también se hacen de castellano y árabe, éstos son los que más te piden (...) queríamos hacer un grupo de inglés, los cursos los hacemos dos días por la tarde-noche y los sábados por la mañana" (MSHL00).

Sobre l'origen ètnic o cultural del mediador, tots els entrevistats tenen un parer igual, prefereixen que el mediador pertanyi al mateix grup cultural que el col·lectiu minoritari, perquè coneix millor el grup des de dins.

A més, entre els immigrants a part del coneixement de la cultura d'origen, consideren que han de conèixer les diferències internes que hi ha al país d'origen i que marquen una cosmovisió i situació heterogènies.

> "(...) un conocimiento básico, bastante importante de su propia cultura y sobre todo, sobre todo en temas de tradiciones, religión, fiestas, de... esto y aparte intentar hacer la diferencia entre el sur, el norte, el este y el oeste de Marruecos, la realidad tanto cultural como geográfica del país, porque depende de cada situación, de cada rincón, de cada región, pues las tradiciones son, básicamente, las mismas pero hay, pero hay una diferencia bastante importante (...)" (MMHM00a).

L'idioma és una part de la cultura d'origen que és indispensable de dominar per poder-hi actuar. Per tant, si algú no el domina prou ja no és adequat per a aquella situació. Però tampoc creuen que s'hagi de reduir la seva actuació a traduir, funció que s'està fent en molts casos, segons alguns mediadors entrevistats, sinó que es tracta de dominar els dos codis culturals en joc.

> "Perquè moltes vegades els mediadors no fan més que d'intèrprets o traductors lingüístics, però no fan de traductors culturals (...) la mediació aquí a Catalunya encara no és mediació real, lo que fem és, la majoria que estem, és traducció o com a màxim interpretació, però és una interpretació lingüística (...) jo no dic que no! però tenen que conèixer com a mínim el idioma d'origen... dominar les llengües... si parles dos idiomes bé i entens bastant com a mínim de les dues cultures, i la religió, els valors humans que hi ha aquí, els valors que hi ha allà, la jerarquia familiar que hi ha, els rols... " (MMHC00b).

A més a més, dos mediadors immigrants reconeixen que, per mediar entre cultures diferenciades, és molt important reconèixer el llenguatge no verbal[392], l'expressió gestual de les persones, ja que els gestos tenen significats diferents en cada cultura, per exemple, el contacte físic o l'apropament corporal s'entenen de forma diferent, per això un mediador ho ha de conèixer des de dins, situació molt diferent de la d'un intèrpret lingüístic, que de tot això ni se n'adonarà, com tampoc un que no domini aquests codis perquè pertany a una altra cultura i/o no la coneix prou bé.

> "La importància del gest, del somriure... a vegades, es diu més així que amb l'expressió oral, entendre el que hi ha al darrera d'una frase feta" (MMHM00b).

> "(...) en las maneras de ser, de hablar, maneras de gesticular porque una manera de decir, por ejemplo, en nuestra cultura: no, es la manera de decir: si en catalán; en Cataluña o, por ejemplo, en España hay muchas maneras, ¿no?... (fa un gest amb el cap i riu)... en cambio aquí tienes que decir sí, ¿no? (...) Existen diferentes códigos lingüísticos, según cada cultura... por ejemplo, yo digo la manera, por ejemplo, una familia, por ejemplo, turca, ¿no? si se presentan a una escuela, por ejemplo, la manera de decirle a una familia turca: ¡oye, tu hijo no quiere estudiar! Esta frase puede ser como una frase fatal pero, decirlo de otra manera, si por ejemplo, yo fuera turca para que no sea fatal, por ejemplo, dando un pequeño rodeo, con otras palabras" (MMDM00b).

En síntesi, tot i les excepcions, els mediadors gitanos, magribins i subsaharians —i dins d'aquests darrers marroquins, algerians...— entrevistats prefereixen mediar amb el propi col·lectiu de pertinença, ja sigui per factors culturals (pautes, normes, llengua, religió, cosmovisió, etc.) com per la confiança que desvetllen en els seus «iguals». Gairebé tots critiquen l'administració, perquè en algun cas ha contractat paios o autòctons no gitanos per fer de mediadors amb col·lectius minoritaris. Quan demanem als gitanos l'èxit que tindrien mediadors paios treballant amb el seu col·lectiu, creuen que no és una opció viable.

> "D'una altra cultura... el mediador és molt diferent, no li tindran confiança (...) no és el mateix que un de nosaltres, si hi vas tu no et tractaran igual, et poden apreciar però no podràs parlar com iguals, de tu a tu" (MGIHM00a).

[392] Les llengües tenen una doble funció pràctica i simbòlica, ambdues permeten l'intercanvi d'informació i, alhora, donar als interlocutors la possibilitat de situar-se davant l'altre i d'expressar els seus valors. La llengua no sols és vehicle d'informació sinó també l'expressió d'una visió del món, d'una concepció de les relacions humanes. Per això la llengua materna conté més símbols i emotivitat que les llengües vehiculars, funcionals, instrumentals o professionals. Quan parlem de llenguatge no solament ens referim al verbal, sinó a una sèrie de gestos i silencis que formen part d'ells i que apareixen recollits sota l'enunciat de llenguatge no verbal.

> "Necesitan otro mediador a su lado... porque la raza gitana es muy rara de entender pa uno que no lo es (...) no creo que sea posible" (MGIHL00b).

> "Se suele creer más a un gitano que uno que no lo sea (...) Si yo te vengo a decir a ti el ayuntamiento me ha dicho que tienes que hacer esto, me creerás porque un gitano no miente a un gitano si tiene que decir algo y el gitano se va a creer más lo que dice un mediador gitano que un mediador que no lo sea, que en este caso, en este caso hoy en día está mucho más preparado que la gente se cree, que está mucho más capacitado que la gente cree" (MGIDC00).

> "Si és una persona paia podria fer-ho però arribaria a uns límits, que no se li permitria... entrar (...) caldria treballar amb un gitano al costat" (MGIHM00b).

Aquests límits que indica el darrer entrevistat també són assenyalats per altres, que creuen que es pot fer però que presenta restriccions.

> "Sí que ho podries fer tu també, però no és el mateix. Nosaltres inspirem la confiança perquè tenim el compromís de no trencar... amb la realitat de la nostra cultura, no? Llavors a ells, els inspira més confiança una persona, això de la seva pròpia cultura, no? de la seva pròpia raça, no? Jo crec que és imprescindible de... de... el mediador deu de representar pues a un col·lectiu i a l'Administració, que és el meu cas, no? Llavors, jo no tinc de decantar-me ni per una part ni per l'altra, llavors el mediador deu de ser de l'ètnia que representa, sempre inspira moltíssima més confiança. I coneix més, és més coneixedor de la realitat, perquè a veure, si tu representes el col·lectiu gitano, pots fer de mediadora i no coneixes la cultura ni les arrels ni res de res, pues mira, aniràs fent (...)" (MGIHL00a).

Si canviem la pregunta i els demanem si els mediadors gitanos podrien mediar amb grups culturals propers o afins a les seves tradicions i cultura, creuen que sí malgrat que poden presentar-s'hi problemes d'incomprensió lingüística, en algun cas, si les famílies no parlen català o castellà.

> "Home!, el millor seria cada mediador amb el seus, amb el seu col·lectiu... però també un mediador gitano pot intervenir amb d'altres cultures, per exemple, la magribina, si no fos per la parla, tenen semblants codis i valors, el rol de la dona o la família, etc." (MGIHM00b).

> "A veure, no és que puguis fer de mediador al 100%, però en moltíssimes coses les podria representar perquè hi ha part de la seva cultura que s'assembla molt a la nostra, si (...) yo considero que, a ver yo, los africanos deben tener su mediador porque puede servir de intérprete, de traductor y... se supone que debe de saber equilibrar la balanza... para un lado y para otro según el conocimiento que tenga (...) lo que preguntas si cada una debe ser, pertenecer a su etnia, ¿no? Pues creo que sí porque conoces a la etnia y sabes cómo... manipularlo, porque a ver, a veces, tienes

> secretos de estado en tu propio trabajo, ¿no? Porque a ver, hay historias que tampoco pueden... venderse así en... a la descarada, ¿no?" (MGIHL00a).

El patriarca gitano, com en altres ocasions, respon més negativament a la intervenció amb altres grups al no semblar-li pertinent i tancant-se, hermèticament, a aquesta altra possibilitat.

Per la seva banda, els immigrants magribins i subsaharians també critiquen la contractació de mediadors autòctons perquè, sovint, el perfil d'aquestes persones no és l'ideal, sobretot perquè no han viscut el trauma o el dol migratori: generalment han estat esporàdicament al país d'origen del col·lectiu, vivint d'una forma diferent (de vacances, per treball o estudi, etc.) i això, difícilment, permetrà que es puguin situar en el mateix punt de vista que el col·lectiu minoritari, tot i que coneguin la llengua i cultura del país d'origen.

> "Porque últimamente hemos conocido que están cogiendo autóctonos, mediadores de la cultura autóctona que, simplemente, han ido a la cultura occidental... africana para vacaciones, que están un tiempo pequeño para poderla conocer... La cultura es de todos, varias etnias, para conocerla debe pasarse bastante tiempo allí, no simplemente ir un año o eso, para poder tener el perfil de mediador, además que no, otra parte la pueden hacer, pero conociendo, ¿no?" (MGDL00).

> "No, desconfianza no... no es que no se quiera a un autóctono, pero es mejor que sea del mismo lugar... siempre depende de la familia... cada uno tiene sus peculiaridades (...) Sería muy difícil la gente de aquí como entrar... pero porque nosotros sabemos cómo entrar a cada colectivo, digo colectivo es etnia, si es catalán, castellano, vasco... cada uno tiene sus costumbres, lengua y cultura, entonces nosotras sabemos también, entre nosotros sabemos esto, por eso si yo voy a hacer una mediación a una casa un... saraholé, digamos, sé cómo meterme en esa familia... somos del mismo país pero los saraholes son más cerrados, tienes que saber cómo meterte... entonces una persona de aquí lo desconocerá" (MGDC00).

> "Una persona autóctona no puede ser aceptada por ser autóctona, por ser del país, porque nosotros nos sentimos inferiores, así... no sé cuántos años tenemos que estar aquí para sentirnos iguales... puede ser recibida como invitada, como persona para mediar no, porque no puede actuar. Varias veces me encuentro con gente que ha hecho un curso, o un estudio de final de curso sobre unas cuatro mujeres, biografía de mujeres... se casó con un marroquí... usted va a Inglaterra y te casas con un inglés y estás cuatro años y ya sabes toda la cultura de Inglaterra... no puedes hablar de todo Marruecos, sólo del entorno de tu marido y tus vecinos" (MMHM00d).

> "A una persona de aquí le falta la vivencia, la trayectoria migratoria, que lo haya vivido ella, dentro... aunque haya estudiado la cultura y el idioma del país" (MBDM00).

Tot i això, un d'ells opta, en casos puntuals, per alguna tasca de comediació amb persones autòctones o d'altres col·lectius —això sí, sospesant els factors professionals (que estigui ben format en mediació i immigració). Un dels motius és el fet que no sempre és possible disposar d'un mediador per a cada col·lectiu minoritari. Curiosament, el que ens diu això és el que ha treballat dins d'una fundació social, amb persones d'altres cultures (la majoria autòctons) repartint-se tasques i funcions com un altre més de l'equip.

> "No forçosament ha de ser de la mateixa cultura sinó que ha de ser coneixedor de la cultura marroquí, pot ser un autòcton o una persona coneixedora de la cultura i la llengua... però cal conèixer sobretot les tècniques de mediació (...) poden treballar junts un autòcton i un marroquí en mediació (...) no sempre pots trobar persones d'aquell col·lectiu per fer de mediadors" (MMHL00a).

Però, segons altres, potser dintre d'uns anys això canviï i els autòctons puguin mediar perquè ja tindran més experiència en aquest camp, tal com relata aquesta mediadora algeriana, és a dir, esperar que s'hagin format. "Ahora por ahora, ¡no! pero creo que, quizás, dentro de, yo qué sé, diez años o algo así sí que se podrá hacer. Hay que dar tiempo a los profesionales de autoformarse, después es de sentido común... yo he visto gente que hace de mediador sin ser del colectivo marroquí... y a gente del colectivo marroquí haciendo barbaridades, también" (MADC00b).

Quant a la intervenció, tots els immigrants ho fan amb el seu col·lectiu, però els magribins i subsaharians creuen que podrien, o bé, ja han mediat, esporàdicament, amb col·lectius propers[393] al seu país d'origen.

> "Mi ámbito de actuación puede alcanzar hasta todos los países del Magreb, por ejemplo, porque tenemos un poco una cultura más o menos similar, las tradiciones son árabes, hablamos el mismo idioma, incluso el mismo dialecto, pero nos diferenciamos en bastantes sitios y en bastantes temas y por eso digo que, a lo sumo, podríamos intervenir en casos de argelinos o tunisianos, pero en más no (...) que no puedes hacerlo, o sea, a no ser que tu trabajo sería mera traducción, porque por el

[393] Ja sigui per la religió, la llengua o les tradicions comunes.

> simple hecho de hablar el mismo idioma y ya está. A título informativo" (MMHM00a).
>
> "¿Un senegalés puede mediar con un magrebí? Sí, pero es un poco más difícil que aquí tocaremos la religión y la lengua, para mediar una persona del norte con una del sur es difícil (...) si sólo es de lengua es más fácil (...) también depende de la religión" (MSHL00).

Però als que els hem demanat si han intervingut amb el col·lectiu gitano la resposta que hem obtingut és negativa i, fins i tot, ens diuen que no hi tenen contacte. Només un mediador marroquí respon que al primer curs que va fer de mediació van participar alguns mediadors gitanos, cultura que considera que podria ser propera a la seva.

> "Tuve la ocasión en ese curso que fue el primer curso que hice, que estudiamos también como mediadores gitanos, porque había una formación que había de darla porque es el tema de la mediación sociocultural, no de aquí del país, era más o menos formación general y nos afectaba a todos y bueno, tuve contacto con... esto, tuve un primer contacto con ellos y son muy parecidos a nosotros, los árabes. Pero, claro, no tocamos el tema de mediación gitana" (MMHM00a).

Matisant tot l'anterior sobre la conveniència de procedir del col·lectiu minoritari a l'hora de mediar, molts d'ells afegeixen la importància que a l'hora de procedir s'ha de ser imparcial, ajudant que les parts negociïn sense imposar res a ningú (MMDM00a).

- Una primera opinió és la d'un entrevistat del Marroc que creu que per mediar correctament s'ha d'estar fora de les dues cultures. Això ha de permetre pensar críticament i amb total llibertat, sense ser presoner d'una cultura estàtica i retrògrada plena de prejudicis i estereotips.

> "A vegades, els prejudicis aquests que jo he de treure abans de la mateixa cultura, o coses de la meva societat de, de... atacar-les, una persona que no és d'aquesta cultura és que ho faria sense cap problema, m'entens?, és una cosa a guanyar i a més fent bé, des de fora. Igual, igual... inclòs quan no està barrejat també i tal, amb ell però quan veus les coses des de fora les pots veure més clares que quan estàs dins... i això ho dic des d'ara, que estic a Catalunya i veig moltes coses del Marroc i tal o coses del món àrab, de l'Islam i tal, i dius... això no ho hagués jutjat mai estan allà... ni hagués parar a pensar-ho, m'entens? Perquè és aquesta societat la que et fa parar a pensar-hi, això si m'hagués enterat de què és això, si no perquè ha aparegut aquell ull crític, que l'ha criticat i has donat una mica no la raó, sinó el temps per analitzar la crítica aquesta i moltes vegades té la part, té la bona part de la raó" (MMHM00b).

- En segon lloc, la mediadora brasilera comenta que depèn molt de la capacitat que tingui la mediadora per ser imparcial i per això creu que has d'aconseguir descentrar-te de la teva cultura. Posa com a exemple que ella ha fet intervencions amb dones immigrants africanes amb èxit, perquè no se sentia implicada dins de cap de les dues parts. Per ella, no fa falta que sigui de la mateixa ètnia o cultura sinó que tingui semblant experiència vital de migració i patrimoni cultural. "(...) a veces me acepta más una mujer magrebí que una de aquí, también con los africanos me siento muy bien... a mí me encanta... por estar en un lado neutro, a veces, las cosas salen mejor y los tres se pueden juntar (...) da más buen resultado si no estás implicado con las partes y sabes mediar, tienes parecida la cultura, debes descentrarte de las partes" (MDBM00).

- També, en un cas relatat per una mediadora algeriana que ha treballat amb dones marroquines i paquistaneses, hi destaca que les parts li han apreciat que no pertanyi a la seva comunitat. "A veces, más que problema, la gente lo aprecia más, porque piensa que el hecho de ser argelina no estoy en su comunidad y entonces, bueno, está no... aunque sea de la misma cultura no soy de la misma comunidad marroquí y entonces bueno... ¡pues, vale!" (MADC00b).

En aquest darrer punt també observem una sèrie de prejudicis per part dels gitanos respecte als marroquins (sobretot arran del seu impacte en el mercat laboral), que han alimentat la prevenció i la desconfiança cap als immigrants en general i els marroquins en particular. L'impacte en el mercat laboral fa que els vegin com a competidors en la venda ambulant, recollida de fruita, etc. i associen la vinguda de persones d'altres col·lectius amb l'augment de la delinqüència, robatoris, droga, etc. "(...) aquí en (nom de la localitat) viven bastantes moros, bastantes árabes... se enfadan ellos porque les digamos así, porque son así, ¿no? bastantes personas de otras razas que se ponen aquí a vender tabaco y tal y cual" (MGIDC00).

D'altres mediadors gitanos comparen, críticament, la situació de precarietat i persecució que han viscut al llarg dels anys amb la rellevància que atorguen els immigrants magribins i subsaharians i les ajudes que se'ls donen, especialment en el camp de la mediació.

> "Aquest any entrarà una mediadora magrebí, però ve, em penso que ve respaldada per l'Administració, m'entens, no?... que és que ara està de moda ara això, no? no és criticable, no! es tracta que ara està de moda... ara què? Nosaltres no estem de moda?, què s'ha d'anar per modes o és que... és que hem hagut de replantejar ja alguna cosa mal feta perquè les coses puguin anar endavant?" (MGIHM00b).

> "(...) hasta ahora no hemos sido nada, hemos sido la raza más desecha del mundo, porque los negros vienen aquí ahora... pero nosotros somos españoles, algunos de Zaragoza (...) nosotros siempre hemos vivido aquí" (MGIHL00b).

La imatge, sobretot de l'immigrant magribí, s'associa amb manca d'honestedat i la idea d'algú en què no es pot confiar, fins i tot des del propi col·lectiu subsaharià s'observa aquesta imatge. "(...) mis compañeros me dijeron: ¡ten cuidado con los marroquíes al llegar aquí!... ahora veo que tienen razón (...) no te puedes fiar de ellos" (MSHC00).

El següent fragment exemplifica i resumeix el que ens han dit la majoria d'entrevistats immigrants com a clixé del mediador ideal.

> "Es que el mediador, mediador si es un inmigrante es una persona que, que ha hecho todo el proceso migratorio, ¿no? y tiene que ser una persona que domina, más o menos, las dos culturas, ¿no? que... tiene que ser una persona que tiene la facilidad de, como decir, de... articulación entre las dos culturas, puede entrar a la cultura y a la otra, y salir cuando él quiera, ¿no? y tiene que además que hablar dos idiomas, el idioma materno y dominar bastante la cultura, no solamente hablar el idioma, ¿no? y tiene que... que... eh... que haya llevado bastante tiempo aquí, como mínimo como cinco años, porque... eh... en este tiempo es el proceso que la gente va adquiriendo conocimientos, ¿no? y que haya pasado por, el que se llama duelo migratorio, lo haya superado, ¿no? más o menos... y decía una persona de aquí también puede hacer de mediador intercultural, pero ¿cuándo? Es que cuando esta persona haya vivido también un proceso migratorio, puede ser una persona catalana que haya vivido, por ejemplo, en Marruecos unos años, ¿no? y que domine, más o menos, los códigos culturales de la cultura de allí, ¿por qué no? yo no puedo hacer de mediadora entre dos, dos catalanes o dos españoles, ¿no? porque hay cosas que yo domino pero seguro que hay muchas cosas pero seguro que se me escapan porque hay unos códigos de cada cultura que no puedes, ¿no? aunque por mucho que leas libros, por mucho que te prepares, hay cosas que se te escapan si no has vivido esta cultura" (MMDM00b).

Tot i que, com ens diuen els mediadors entrevistats, aquest perfil no sempre es correspon amb els mediadors que actualment estan exercint a Catalunya, sobretot per la proliferació de cursos i necessitats que té l'administració de contractació que ha comportat professionals no massa adients en exercici. "Ahora hay demasiados cursos, pocas horas... dan el título y no habrá trabajo para tantos mediadores y... esto hace también que haya mediadores contractados con sólo vente (veinte), trenta horas, no es un mediador... le falta mucho, a lo mejor no tiene nada de experiencia (...) mucha gente lo hace sólo por el título y tener faena aquí" (MMHM00d).

Després de referir-nos al coneixement de la cultura de la minoria i de la de la societat majoritària, cal aprofundir en una qüestió clau per nosaltres: el coneixement del sistema educatiu. Respecte a aquest coneixement i, concretament, de l'escola com a institució socialitzadora s'obtenen, segons els mediadors i el col·lectiu, dos posicions diferents i contraposades, per una banda, la importància que atorguen els mediadors (pagats per l'administració) al sistema educatiu (i, en concret, a les institucions escolars) per ajudar les properes generacions i, per l'altra, la visió del propi col·lectiu minoritari.

Els mediadors entrevistats destaquen la importància de conèixer a fons el sistema educatiu i el funcionament de les institucions escolars per tal de mediar, i alguns de convèncer de la seva importància, al grup ètnic o al col·lectiu d'origen. En tots els casos és imprescindible que tingui coneixement de les pautes i codis culturals d'ambdues parts en litigi, si les confrontacions es produeixen com a efecte del procés d'escolarització, també és indispensable que estigui ben informat de les pràctiques i, en el cas dels immigrants, de la valoració i el sistema de l'escolarització en els països d'origen i també, evidentment, del sistema en ús en el país receptor.

Pels mediadors gitanos l'experiència[394] que han tingut professional (a les associacions, etc.) en anteriors intervencions escolars és determinant per a la feina que actualment estan realitzant, ja que coneixen els centres, els professors, l'horari, etc. "Sóc un professional del carrer, he participat en l'escola pont, en problemes d'absentisme (...) coneixia (coneixia) bé el camp escolar, el professorat... havia anat a fer xerrades amb ells... no m'ha estat difícil

[394] L'experiència personal dels homes gitanos a l'escola va ser escassa en el moment que hi havien d'assistir, a més que han passat molts anys des de la seva escolarització (el més jove té 50 anys i va deixar l'escola als 10 o 11 anys). Per això, ens cenyirem a la relació i vinculació professional que han tingut abans de ser mediadors amb les institucions escolars.

perquè ja sabia on eren les escoles més conflictives, els horaris, coneixia (coneixia) alguns professors...” (MGIHM00a).

Sobre el que hauria de conèixer un mediador, respecte a l’àmbit educatiu per fer la seva tasca, consideren que coneixent el mínim funcionament de les escoles n’hi ha prou, a poc a poc, ho vas aprenent sobre la marxa, en canvi, el que destaquen com a més important és que conegui els avantatges que pot tenir el sistema escolar per a les famílies gitanes.

> “(...) del ámbito educativo, pues debería conocer, pues claro, cuál es la realidad de, de... de la necesidad, ¿no? Porque del ámbito educativo hablamos de no, no gitanos, titulados... no profesionales, profesionales, sí porque yo me considero un profesional, ¿no? Titulados, ¿no? Entonces en el ámbito educativo, pues deberá de fomentar, de fomentar a las familias lo que les ofrece, lo que les ofrece la enseñanza, ¿no? El sistema, ¿no? (...) Tienes que saber los horarios y tienes que saber el funcionamiento y el cumplimiento que hay... y a ver... las normas de un centro, ¿no? (...) debes de conocer todo lo que compone el tema educativo, ¿no? (...) y eso se aprende poco a poco, porque ¡eh! Porque a mí todavía me falta aprender cosas, ¡eh! (...) pues esto lo vas aprendiendo en base al trabajo que vas desarrollando, ¿no? Porque se aprende, se aprende y vas conociendo y desarrollando el trabajo en base a lo que vas conociendo, ¿no? (...)” (MGIHL00a).

Per això l’únic problema que tenen els mediadors és saber convèncer els pares i els alumnes de per què els serviran els estudis, ja que fins ara els oficis tradicionals dels gitanos requerien un aprenentatge que proporcionava la participació en el món dels adults, no en la institució escolar, però actualment la situació ha canviat i es necessiten els títols per gairebé tot.

> “Jo porto, bueno, molts anys i coneixo el sistema del carrer, llavors tens una avantatge perquè saps com pots tractar el sistema, el sistema educatiu tant per les famílies com pels mestres (...) el problema el tenim amb els pares, amb el col·lectiu gitano i llavors... claro ens trobem amb problemes (...) i a l’acabar els estudis, et diuen: llavors què?... no saps que dir-lis (...) convencer los padres cuesta mucho, porque nuestra raza cuesta mucho... se conseguirá en otra generación (...) es importante que tengan estudios pa(ra) conseguir trabajo (...) antes era diferente, no se pedían (...) tener respeto a las maestras y conocer a las familias nuestras, tratar con ellos, si no, no marcha” (MGIHM00a).

> “(...) jo el que els hi dic que ells el graduat escolar, i llavors jo em bellugaré per buscar-los feina... vaig per això perquè aconsegueixin el graduat escolar, perquè sense graduat escolar, dins de sis mesos ni pujarem a l’autobús (...)Y eso es básico, conocer las dos partes, hay que conocer la realidad de, de la situación desde el centro

> y tienes que conocer la cultura gitana porque claro, a veces, el papel que tienes que hacer con la familia gitana es bastante delicado porque la interpretación es diferente. Yo la interpreto desde mi trabajo de una forma y ellos como padres del alumno la interpretan de otra forma. Entonces, entonces ahí tienes el papel, que es delicado eso, convencer a aquella familia... que el centro ¿no? quiere que su hijo aprenda, lo que quiere es que si aprenda, que para eso va al centro, ¿no? Y yo pienso que la preocupación de los centros es que los críos, yo yo agradezco, ¿no?, agradezco porque es normal el interés que estoy viendo por parte de los diferentes centros, ¿no? No, no en general, ¿no? El deseo que tienen de ayudarnos. Si están superinteresados, ¿no? lo que pasa es que tal vez no hemos encontrado la fórmula todavía, nosotros también estamos bastante desvinculados, porque el problema es que todavía no creemos en el título, nosotros el colectivo gitano, ha vivido de una forma así, un poco esporádica y... y ha vivido un poco muy muy liberal, ¿no? Y no ha necesitado de títulos académicos para poder desarrollar sus actividades, ¿no? (...)" (MGIHL00a).

Aquesta situació és semblant a la del col·lectiu immigrant en el sentit que els nens conviuen amb els adults, pares i familiars, no segregats. Això és degut que es valora de manera molt positiva la convivència de diverses generacions juntes, els nens participen en els negocis, en les festes, en les activitats quotidianes, etc. Pares i fills comparteixen el mateix món.

En canvi, en el transcurs de les entrevistes amb els immigrants molts recorden la seva experiència personal a les escoles del seu país i comparen els procediments i els continguts amb els de la societat d'acollida, manifestant-ne la diferència i la necessitat que existeixin els mediadors. "Cuando yo estudiaba era diferente de aquí el colegio... cuando enseñaba también, era otro método... aquí el niño participa más, están más contentos, juegan mucho... siempre hay reglas y normas, hay que seguirlas, el temario es diferente... se enfoca de otra manera" (MMDC00b).

Els homes immigrants valoren com a essencial haver col·laborat, en l'àmbit paraprofessional o semiprofessional, en iniciatives properes al sistema educatiu: fent classes a adults, repàs als nens, fent de monitor, etc. "Que hagi estat professor a l'escola d'adults, que s'ha mogut en aquest ambient, de segona generació o que tingui germans en edat escolar (...) hi ha gent que vol fer coses, que té una espina clavada i que vol ajudar" (MMHL00a).

Si anem concretant més, les dones immigrants que tenen fills en edat escolar creuen que ja coneixen el sistema escolar de la societat d'acollida perquè l'han viscut a través de

l'experiència dels fills i la seva pròpia, fet que els ajuda a entendre'l i explica'l millor als nouvinguts. "Yo estudié allí, mi país... pero mis hijos ya no han estudiado allí, sino aquí (...) conocí bien cómo funciona el sistema en Cataluña, las reuniones, la importancia... excursiones (...) ahora todo ello me ayuda para otras familias entiendan la escuela cómo es aquí" (MGDC00).

També els ajuda el tríptic del Departament d'Ensenyament amb una mínima informació en diferents llengües del sistema educatiu de Catalunya, que poden explicar i facilitar a les famílies nouvingudes. "Les doy las hojas del Departament donde se explica el sistema educativo y las ayudas que dan, si no entienden el árabe se lo traduzco yo" (MSHC00).

Depenent dels països d'origen, els sistemes educatius tenen més o menys semblances amb Catalunya. Evidentment la semblança genera més fàcil comparació i explicació dels mediadors, tot i que les matèries i la implicació dels pares varia considerablement, igual que les expectatives dels pares sobre la institució escolar. Per això, el mediador ha de conèixer i explicar les similituds i les diferències entre els sistemes escolars.

> "Has de saber molt bé... tot el que... l'àmbit escolar allà i aquí, aquí és l'ensenyament, els drets i els deures dels que estan a l'escola, saber explicar-les bé... o sigui... comunicar-se amb els professors i amb els mestres... i amb les famílies (...) has de dominar molt bé el tema escolar" (MMHM00c).
>
> "El sistema educativo... a veces, la gente dice: ¡Es diferente! No es diferente el sistema quizás, pero las materias que se estudian ¡son las mismas! Además Magreb habiendo sido una colonia francesa sigue el sistema educativo francés (...) no es una cuestión de materias o de niveles (...) unos fracasaron como podían haber fracaso allí (...)" (MADC00b).
>
> "(...) en aquest sentit informaven del que és l'escola, la importància, el... tema... comparat bàsicament amb el sistema marroquí perquè així més o menys es veia, el que passa és que clar molta gent marroquina... hi havia un baix coneixement, la majoria potser tampoc havia anat a l'escola i sinó de petits, no tenen coneixement del que és el sistema educatiu, ni la importància de les polítiques (...) per ells doncs, l'escola era com una descàrrega, però a part de la descàrrega, però fer-lis entendre una sèrie d'obligacions que havien d'assumir i a nivell de professorat, doncs, el que fèiem era informar al professorat de la cultura d'aquests nens, d'on vénen... què no feien, què és el que s'apropa més al sistema d'aquí... bàsicament era el que fèiem" (MMHL00a)

Per a altres, una de les principals diferències entre els sistemes educatius rau en l'obligatorietat escolar, deure que si fos universal aconseguiria que al seu país, Marroc, desaparegués la taxa tan alta que tenen d'analfabetisme. "(...) el model d'escola és un model molt diferent al model d'escola que tenim al Marroc, per exemple, o a Gàmbia, i que hi ha escola obligatòria fins als setze anys i allí això no és, no és així hi ha molts nois que no tenen escola perquè no arriba l'escola a tot arreu, per això al Marroc hi ha un 50% d'analfabetisme" (MMHC00b).

Pel que fa a la visió del propi col·lectiu la subdividirem en dues percepcions més[395]: la primera, que correspon a les famílies gitanes que, en virtut de la seva situació marginal i d'estigma social, no compten amb les mateixes oportunitats, d'aquí que no vegin el sistema escolar com una clara garantia de promoció social, ans al contrari, tenen molt presents els exemples de persones del seu col·lectiu que han estudiat i després han abandonat la seva cultura per integrar-se a la paia, casant-se fins i tot amb paios. La segona és la de les famílies immigrants, que consideren l'escola com una eina bàsica (però no suficient) en el procés d'inserció laboral dels seus fills; així s'observen expectatives positives pel que fa a la continuïtat dels estudis pel que representa de possibilitat d'inserir-se en el mercat laboral, com a mitjà de promoció i ascensió social, tot i que aquest factor no és decisiu per a les noies ni tampoc per a alguns pares que necessiten que els seus fills portin diners a casa. A continuació detallarem més, en la mesura del possible, aquests discursos.

Pel que fa a les famílies gitanes, els models que han tingut fins ara de persones del seu col·lectiu que han obtingut el graduat en Educació Secundària Obligatòria (ESO), el batxiller o fins i tot una carrera els serveix com a referent positiu o negatiu, depenent sempre de si han abandonat les seves tradicions i el seu col·lectiu o no, concepcions que comparteixen també els mediadors com a gitanos.

> "(...) tinc una neboda gitana amb estudis, que és advocada... però s'ha casat amb un paio (...) va poder estudiar però després viu com els paios (...) la meva néta, la filla del (nom del seu fill) la faré estudiar... assistenta social perquè treballi a l'Associació amb nosaltres" (MGIHM00a).

[395] Sent conscients que si analitzéssim en profunditat els discursos de les famílies trobaríem que cada col·lectiu no presenta una realitat tan simple, però això és el que es desprèn de les entrevistes a mediadors que solen actuar en situacions de més distància entre escola i minoria (es poden trobar a San Román, 1994; Colectivo IOÉ, 1994; Fernández Enguita, 1996; entre altres).

> "(...) sería importante, porque una persona que está en esa escala... entonces yo pienso que sería positivo, porque yo pienso que los gitanos nos reflejamos mucho con lo que hacen los demás, entonces... tener una persona titulada aquí... que trabaje con el colectivo es superimportante, porque es la imagen a... imitar" (MGIHL00a).

L'important, per un altre mediador (amb una òptica diferent, pròpia de la comunitat religiosa on està inserit), és que el seu paper els faci reflexionar sobre les oportunitats que se'ls poden presentar si estudien i obtenen titulacions, amb la finalitat d'apartar-los d'altres mals (un dels que més els preocupa és la droga). "(...) a vegades, no és tan important un mediador o una persona que els hi serveixi de referent positiu, sinó una persona gran, gitana que els ajudi, que els faci veure les coses per si mateixos (...) la importància del graduat per trobar feina (...) que no caiguin en mals majors" (MGIHM00b).

Per la seva banda, la mediadora gitana es considera un model i referent positiu per a altres joves (sobretot noies) per superar els estudis (almenys la formació bàsica) i facilitar l'entrada de la dona al món laboral fins ara dominat pels paios.

> "(...) cree que su hijo está perdiendo el tiempo yendo a la escuela porque si va a la escuela ¿qué puede ganar, será alguien mañana? ¡Noo! Ese pensamiento negativo lo tienen los padres, entonces nosotros no somos nadie, simplemente que se intenta convencer que una niña que tiene 13 o 14 años sus padres no la dejan ir a la escuela porque no es necesario, te dicen: ¿para qué?, a eso ¿para qué va?, ya ha ido a la escuela, me va ayudar en casa porque total no va a hacer nada. Yo intento buscarle una razón... estamos en un país que hoy en día cualquier trabajos que haces necesita tener base, esa niña que se casa mañana tiene que trabajar porque su madre está trabajando, está limpiando casas, está trabajando en confección porque son trabajos más... dice y ¿qué más trabajos puede tener? Ella la vida se cambia, las situaciones se cambian, ella puede tener un trabajo mejor que estando casada, si puede tener un trabajo mejor que su madre, por lo tanto no tiene que condenarle precisamente a un trabajo de limpieza, de confección porque no tiene ningún otro nivel... pero hay gente que tiene nivel pero trabaja de limpieza con la esperanza que mañana las cosas se cambien, pero ellos están preparados pero si no están preparados aunque las cosas se cambien seguirán siendo iguales" (MGDL00).

En canvi, les famílies immigrants acostumen a enviar els fills a l'escola, fet que representa un gran canvi respecte a l'experiència del país d'origen (la majoria analfabets). Tenen la convicció que el pas dels fills per l'escola és necessari per a la integració social i laboral d'aquests a Catalunya; l'escola pública de Catalunya és percebuda com un instrument important per a la seva inserció social i laboral futura. Es tracta d'una institució que cobreix necessitats que ells van resoldre per altres vies durant la infantesa (família extensa

rural, escola alcorànica[396], aprenentatge laboral amb els germans, etc.) però que en l'emigració ja no són al seu abast.

> "(...) los padres no es que no les interesa la escuela, al contrario, quieren la escuela porque piensan que dará más oportunidades a sus hijos y fuera la cultura; cualquier padre pensaría es mejor que vaya a la escuela para tenga más oportunidad, ahora lo que no conoce es cómo funciona (...) antes lo podía aprender con su familia, con sus hermanos... aquí lo hará en la escuela, aprenderá lo que necesita para encontrar trabajo" (MADC00b).

En aquest punt tots, menys un mediador, manifesten idèntica opinió. El que difereix afegeix que també hi ha algun cas en què els pares no valoren massa les aportacions de la institució escolar vers els seus fills i per això, si poden, a una determinada edat els duen al país d'origen (MMHM00c).

Aquesta opinió comuna no serà fruit que volen justificar el seu col·lectiu i el seu paper? Però, per altra banda, no els aniria bé destapar el fet que hi ha pares no interessats per l'escola?

D'altra banda, alguns mediadors immigrants, entre ells la xinesa[397], es queixen que no sempre tenen informació de les sortides laborals dels alumnes, fet que els ocasiona problemes a l'hora d'implicar els pares en l'escolarització dels seus fills. "Necesito información para los títulos, salidas laborales y todo, he de ir conociendo esos temas para ayudar (...), si no no puedo (...) los niños y los padres me preguntan" (MXDM00).

Una altra forma, i alhora estratègia, de verificació del que ens diuen és interessar-nos pels criteris pels quals els han seleccionat per contractar-los i quines eren les condicions prèvies per poder realitzar el curs de mediador (si l'han fet), així com també els criteris de selecció

[396] L'escola alcorànica (*kuttâb*) és una institució d'educació elemental que s'estén per tot el món arabomusulmà. Entre els cinc i els deu anys els nens freqüenten aquesta escola per aprendre's de memòria l'Alcorà, fins al punt que li permeti la seva capacitat i interès personal, així com també aprenen la lectoescriptura (Palaudàrias, 1998c).

[397] Segons les paraules extretes de les entrevistes realitzades per Beltrán i Sáiz (2001: 79): "(...) educar a la Xina és «engreixar un porc». De la mateixa manera que hom peix un porc sense donar-li temps de pair tot el menjar que hom li dóna perquè s'engreixi com més aviat millor, el professor tracta de donar a l'alumne molts coneixements quan comença a estudiar, tot i ésser conscient que no pot assimilar-los per manca de capacitat intel·lectual, a causa de la seva edat". A parer de la mediadora entrevistada, els progenitors d'origen xinès consideren que el sistema educatiu català deixa molt lliure els alumnes, que aquí es perd bastant el temps, en el sentit que dediquen una part del temps a jugar, a activitats plàstiques, etc. Dintre d'aquest sistema de pensament les assignatures més valorades són la llengua escrita xinesa i les matemàtiques. La creença que una bona educació s'aconsegueix a base de dedicació i treball escolar. "El joc no és l'únic mitjà vàlid d'aprenentatge: a grans dosis fins i tot pot ser perjudicial per als alumnes, ja que els resulta més divertit i els allunya de la seva tasca principal" (Beltrán i Sáiz, 2001: 99).

que ells farien servir per a la contractació d'altres mediadors. Segons gitanos i immigrants, el reconeixement de l'entorn i la confiança atorgada pel seu col·lectiu són essencials per treballar de mediadors. L'edat, important pels gitanos —quan no interfereix l'administració atorgant aquest paper—, no és el més destacable entre els immigrants, pels quals el reconeixement de la pròpia comunitat els ve del domini de la societat d'acollida a més del coneixement que tenen de la societat d'origen, així també consideren essencial haver patit en carn pròpia, i superat, el trauma que comporta la migració. La personalitat i les característiques del caràcter de la persona tenen també molt a veure en la selecció del mediador pels dos col·lectius.

Si seguim diferenciant ambdós col·lectius, els gitanos no han hagut de fer cap selecció per als cursos, els ha arribat o se'ls hi ha proposat directament la formació base com a eina de millora per a la seva feina, o bé s'han cercat joves als quals els podia interessar aquest camp, ja que els mediadors gitanos homes lligats a les associacions ja complien aquesta funció per l'administració —llavors, només mancava formalitzar aquesta relació i que, en lloc d'un favor, sigui un servei reconegut. Per això, sovint, s'han escollit des de l'administració els capdavanters de les associacions i/o comunitats (amb què havien de mediar) sense cap procés de selecció. A la mediadora també se li va proposar, des de la Fundació Pere Closa[398], si volia participar al curs.

Però al preguntar-los a què donarien prioritat per a la contractació d'un mediador, ells diuen el mateix que per a l'elecció de patriarques: l'edat, que implica respecte, i una trajectòria marcada per l'honestedat, el prestigi i el reconeixement per haver-se significat com una persona de bé per a la seva comunitat. "Sempre seria una persona que tingués més aviat uns anys, és molt important, que sempre hi ha un respecte, respecte a les persones majors, de trenta cap a dalt" (MGIHM00a).

En direcció totalment contrària, des de la Fundació Pere Closa s'aposta perquè es contractin joves gitanos formats en mediació, per aquest motiu la mediadora jove deixa

[398] La Unió Romaní i la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya van crear una fundació per defendre el seu futur: la Fundació Pere Closa. Aquest nom ve d'un sacerdot jesuïta català que va morir molt jove i va ser enterrat a Granada que va ser l'iniciador de la història dels gitanos a l'Estat espanyol, i estava tan implicat que, tot i portar un segon cognom basc, es feia dir un cognom típicament gitano, Amaya.

entreveure la importància de les capacitats personals i de la preparació per exercir més que una edat o trajectòria personal anterior.

> "Yo creo que un mediador tiene que estar preparado para hacer este tipo de trabajo... no te quiero decir que cualquiera, a ver, no sirva... yo personalmente no te voy a decir que sirva por el curso que haya hecho simplemente para hacer de mediadora, simplemente por haber hecho un curso. Hay que estudiarlo bastante y es mucho más complicado de lo que, a veces, parece... no, si no hay problemas... hay que tener un poco de psicología natural y eso no, no se aprende así como así... tienes que tener un mínimo de capacidad cultural para poder llegar a ser mediadora" (MGIDC00).

Pel que fa al procés de selecció dels immigrants aquest és més semblant a l'anterior, però amb alguna diferència. La majoria d'ells van ser contractats igual que els mediadors gitanos per la seva prèvia relació amb l'administració i les entitats arran del seu treball a les associacions, però la diferència rau en el fet que, a més a més, tenien el diploma de mediador o van fer el curs a l'inici del seu període de treball.

> "(...) eso fue a raíz de de... aparte de ese curso... mi trabajo no se limita cuando se acabó el curso, por supuesto ya estaba colaborando con la asociación y la asociación, la verdad me ha permitido conocer muchos ámbitos, mucha gente... sobre todo de la administración, participé en muchas jornadas sobre la inmigración y todo eso y... conocí la que, la que va ser mi jefa pues en una jornada de éstas, en una jornada sobre inmigración y coincidimos en una mesa redonda y salió el tema de inmigración (...) Yo hablaba con la Cap, la Cap del área, la (nom i cognom de la persona) Y nada le di mi tarjeta, le dije que estaba colaborando en una entidad y tal... Y ella me dijo que nosotros pensamos empezar el proyecto otra vez y si hay un proceso de selección, pues ya te avisaré. Y así cuando empezaron la selección me llamaron, me hicieron la entrevista y ya está. Y empecé a trabajar con ellos" (MMHM00a).

En canvi, la selecció de les persones immigrades per als cursos de formació s'ha realitzat a través d'una sèrie de paràmetres preestablerts per l'entitat que els realitza, que sovint es basen en: haver treballat de mediador natural, una edat mínima de 25 anys (tot i que aquest fet va lligat més a la maduresa personal); no importa el gènere, home o dona, però es valora que hi hagi els dos ja que s'haurà d'intervenir en els dos gèneres; que tingui vinculació a l'origen cultural del col·lectiu; que conegui tant la llengua del país d'origen com les del país d'acollida (sovint n'hi ha prou amb el coneixement del castellà), amb experiència migratòria i cert temps de residència a la societat d'acollida (no inferior a cinc anys).

Alguns d'ells també treballen al Departament d'Ensenyament com a traductors ja que durant el curs 1997/1998 es va iniciar una experiència pilot a Catalunya que consisteix en l'organització d'un servei de traducció adreçat a les famílies nouvingudes que desconeixen les llengües oficials i tenen fills en edat d'escolarització obligatòria, per ajudar a la comunicació lingüística[399]. Per la selecció de les entitats que col·laboren amb el Departament d'Ensenyament es van cercar associacions d'estrangers que tinguessin les següents característiques (Castella, 2001): que puguin mantenir bona relació i diàleg amb les administracions, participar en la reflexió conjunta, la responsabilització sobre els casos que tenen, la seva confidencialitat, una actitud positiva davant possibles fonamentalismes o generadors de conflicte, entre altres. Concretament, per la seva selecció el que es demana als traductors intèrprets lingüístics (Castella, 2001) és principalment: bona actitud i predisposició a col·laborar amb els professionals dels centres, serveis i programes educatius; pertànyer a la mateixa cultura de l'immigrant per entendre el seu punt de vista, la seva situació i explicar-ho als professionals corresponents; parlar bé la llengua i escriure-la, ajudar els professionals a concretar i matisar les preguntes; confidencialitat amb les dades; utilitzar un llenguatge adequat d'acord amb la persona immigrada; participar en sessions individuals o col·lectives; fer arribar aquelles consideracions que sorgeixin de les entrevistes i reunions.

Aquesta és la teoria, però després, a la realitat, això no és del tot així perquè hi ha immigrants que acudeixen al Departament d'Ensenyament a portar els seus currículums vitaes com a mediadors i l'únic que se'ls demana és que facin el paper de traductors sense aproximar-se al col·lectiu, senzillament explicant el que vol l'administració que les famílies minoritàries coneguin del seu sistema educatiu.

Des de l'associació de mediadors interculturals anomenada «Alcántara» de Barcelona s'està lluitant perquè el mediador no sigui solament un traductor lingüístic com ho considera el Departament d'Ensenyament, sinó que també interpreta i domina els codis

[399] Aquest projecte pot conjuminar, més endavant, amb la mediació intercultural, ja que la traducció lingüística facilita la comunicació cultural, que és una de les funcions de la mediació. De fet, els traductors que hem entrevistat comenten que, sovint, durant les actuacions s'amplia la seva intervenció més enllà de l'estricta traducció lingüística. En aquest sentit alguns dels mediadors-traductors ens faciliten la fitxa del Departament d'Ensenyament que fan servir per recollir les trucades telefòniques i el full d'assistència familiar en la campanya de matriculació de l'alumnat nouvingut a les institucions escolars (vegeu annex documental i estadístic, capítol VII, punts 8.1 i 8.2.).

culturals, facilitant i apropant posicions, prenent un paper de veritable mediador entre col·lectiu minoritari i societat receptora.

> "El mediador sirve para algo más que traducir, sirve para hacer un cambio social, en... o sea... una sociedad donde... ¿no?... existen diferentes culturas (...) se puede llegar a la buena convivencia (...) en Ensenyament no nos escuchan cuando lo decimos" (MMDM00b).

> "Professionalment no es coneix, s'ha de donar a conèixer, és una figura nova i tal. S'ha organitzat l'Associació Alcántara i tal, jo m'he fet membre per dónar a conèixer una mica aquesta figura (...) Ensenyament sols reconeix al traductor... la part cultural no els interessa a ells (riu)" (MMHM00b).

Però els mediadors immigrants, a diferència del que els han valorat per contractar-los, sobretot prioritzarien per a la selecció dels mediadors en exercici haver patit i superat satisfactòriament el trauma de la migració. Com ja hem dit, consideren que una persona que ha viscut aquesta experiència pot comprendre més fàcilment la situació que altres pateixen a través de l'escolta activa i l'empatia, ja que ells mateixos van experimentar aquests sentiments de pèrdua i de consol, al deixar-ho tot als seus països, i la mateixa inseguretat i soledat a l'arribar a la societat receptora, sobretot en el cas de les dones.

> "(...) el mediador primero ha de... con su forma de pensar y de comprender, saber escuchar, escuchar mucho, sacando las làgrimas junto con la gente y luego vamos a buscar una solución conjuntamente (...) a mí también me pasó lo mismo cuando cambié de país, estás sola" (MXDM00).

> "Que sea alguien abierto y que se pueda sobre todo entender a la gente y que no sea alguien que se encare rápidamente, porque a veces encuentras a gente un poco duro de entender y hay que aguantar muchas cosas, tener mucha paciencia (...) saber ayudar como a ti te han ayudado, escuchar y ser receptivo (...) haber pasado y superado el trauma de la immigración" (MSHC00).

Aquesta empatia i comprensió es consideren essencials per proporcionar recolzament, orientació i ajuda per millorar la integració en la societat d'acollida. Tot i aquest tret comú, hi ha diferents opinions: els mediadors immigrants que porten més temps treballant en aquest camp diuen que no tothom serveix, creuen que també és necessari que les dues parts l'acceptin i això és molt difícil. "(...) és difícil trobar algú que sigui acceptat per les dues parts (...) una persona discreta que tingui un reconeixement i un recolzament de les dues

comunitats, que ha de guanyar molt bé a la gent que treballa (...) té que fer també un gran esforç personal i acceptació cap als altres" (MMHM00c).

Pels que treballen per a una associació, la principal característica per a l'elecció d'un company seria que afavorís la participació i la influència recíproca, en una funció de dinamitzador comunitari més que de mediador. Des d'aquesta funció, el mediador promou activitats comunitàries, posa en relació el col·lectiu perquè participin en projectes de les institucions.

> "El mediador tiene que ser el motor del colectivo, es decir, la gasolina del coche (...) es muy importante ser el presidente de la asociación del colectivo, tiene que tener gente a tu espalda (...) miran la imagen, hasta el origen de la persona, lo más importante es la persona dinámica que puede animar a su colectivo a participar en la sociedad de acogida" (MSHL00).

Per la seva part, els més joves, de «segona generació», creuen més important la preparació o cursos de mediació, així com conèixer bé les dues llengües (de la societat d'origen i la societat receptora) i dominar els serveis de la societat autòctona per integrar els nouvinguts a Catalunya. Com es pot seguir observant, sovint, prioritzen allò que ells, a la vegada, compleixen.

> "Que tiene formación sobre la mediación... qué sabe... que tiene estudios... no solamente traducir y ya está (...) saber hablar en su lengua y en la de aquí, que conozcas las instituciones, por eso es mejor que haya vivido aquí muchos años porque el inmigrante tiene que integrarse aquí" (MMDC00b).

> "Que tingui formació i conegui les llengües i les cultures de cada part (...) en el cas de la segona generació es coneix perfectament la societat d'acollida perquè sempre has viscut aquí" (MMDM00a).

De la mateixa forma, els mediadors que han rebut formació per ser-ho donarien prioritat a aquesta titulació, perquè, de fet, per a la selecció que van fer per entrar en una feina s'havien de dominar els dos codis culturals (i les llengües) per facilitar la comunicació a part de la formació en mediació que havien realitzat. "Buscaven gent que ha estudiat aquí, que en principi coneix molt, bastant bé, la cultura d'aquí i els referents culturals d'aquí, els referents culturals d'origen, una mica fer de pont, dialogant entre els referents culturals (...) un vincle de comunicació i que tingués formació en mediació" (MMHC00b).

En síntesi, el que la majoria dels entrevistats repeteixen és que no tothom pot ser mediador, es requereixen unes característiques personals específiques, innates, com també ser receptiu tant a les necessitats i mentalitat de la pròpia comunitat com avenir-se a les obligacions i a les normes aplicades pels professionals de la societat autòctona. Tots els mediadors entrevistats han conegut abans la mediació informal, els gitanos entenent-la com una regulació del conflicte i els mediadors immigrants fonamentada en l'ajuda mútua, en la solidaritat, en les relacions i la cooperació entre els familiars, amics, col·lectiu, etc. que pretenia ajudar els seus a moure's i conviure en un altre país.

El perfil ideal del mediador gitano, a grans trets, respondria a una persona reconeguda i amb autoritat en el seu col·lectiu i, pel que fa als immigrants, a un «referent positiu» per a la seva comunitat: una persona, sovint, amb més cultura que les del seu entorn i que s'ha espavilat a integrar-se en la societat d'acollida sense perdre la seva identitat i cultura. Tot i això, en els dos col·lectius es tractaria d'una persona que genera confiança i està vinculada al col·lectiu d'origen. Un afegit és que la cultura del mediador condicionaria, a l'hora de treballar, de manera preferent, l'elecció de la comunitat de referència.

També destacarem que no coincideix del tot el que continua prioritari l'administració per a la selecció dels mediadors i els organitzadors dels cursos de formació amb el que els mateixos mediadors destacarien. A més a més hem d'afegir que s'observen joves (tant gitanos com immigrants) que han fet cursos de mediació com a futura inserció professional a la societat majoritària.

Així, sembla evident per la seva mateixa existència que a Catalunya hi ha la necessitat de persones que facin traducció i mediació en l'àmbit educatiu. La persona que realitzi aquest treball haurà de conèixer el rol, les funcions i els límits del mediador polivalent —ja que sovint no treballen únicament en l'àmbit educatiu— igual que les estratègies i les tècniques adequades per contribuir a la gestió de dificultats i problemes que puguin donar-se en la relació entre persones culturalment diferents. En definitiva, hem pogut observar com, a l'hora de treballar, haurien de tenir característiques com: experiència en contextos multiculturals; dots personals per a la mediació (diplomàcia, saber escoltar, etc.); coneixement de la llengua i de la cultura d'origen; coneixement de la societat d'acollida i

de la/de les seves llengües oficials; coneixement de les xarxes socials i funcionament de les institucions i dels serveis. Aquestes característiques ideals expliquen, si tenim en compte que ha d'actuar en àmbits on hi ha desigualtat objectiva, que els mediadors interculturals han de ser preferiblement del col·lectiu minoritari, car el seu perfil s'adaptarà més fàcilment a les habilitats requerides.

Hem vist que no s'apunta un gènere determinat per mediar, però sí que surt la superior idoneïtat d'uns i altres en funció dels àmbits on es desenvolupi la mediació, sobretot tenint en compte que les dones estan relegades als espais privats i que els costa molt obrir-se a un home. En el cas de la dona s'ha parlat, especialment, de l'àmbit de salut, per les seves especials connotacions, i en el camp de la planificació familiar i dels maltractaments. Tot i que sempre es pot matisar depenent de l'especificitat del servei, característiques personals dels usuaris, lloc de procedència, estils de vida, etc.

1.1.4. La situació laboral i les aspiracions professionals.

Arriba un moment en què la quantitat d'intervencions i les dificultats que suposa la utilització d'un servei no reconegut com és la tasca de mediació (sobretot de traducció i d'acompanyament) espontània entre els col·lectius minoritaris i les administracions que implica que no sempre estiguin disponibles, que la seva presència sigui intermitent, etc., obliga a un plantejament diferent, la «semiprofessionalització», que no obstant manté la precarietat de les condicions laborals que tenen les minories ètniques marginals a la societat d'acollida. Per això, la majoria (per no dir, tots) dels mediadors entrevistats estan en una situació molt inestable quant a contractació, jornada laboral i salari, independentment de si s'han tret el diploma de mediador o no.

Tant una part dels mediadors gitanos com dels mediadors immigrants han utilitzat les associacions per adaptar-se a la societat i, a la vegada, als que les lideren els ha permès obtenir cert reconeixement social. Moltes d'aquestes associacions tenen com a prioritat facilitar un diàleg entre minories i la resta de la societat.

Generalment, tant els gitanos com els immigrants que fan de mediadors compatibilitzen aquesta feina amb d'altres. Per una banda, els gitanos compaginen la mediació amb activitats pròpies del seu col·lectiu, però concretament hi ha tres mediadors gitanos que han estat contractats per a jornada completa per diferents administracions (ajuntament, Departament d'Ensenyament, entre altres), la qual cosa no treu que encara es dediquin a altres feines, entre altres motius perquè pensen que reben poc pel seu treball.

Amb més detall, un dels mediadors està contractat, via Departament d'Ensenyament, des d'una delegació territorial. De fet, l'associació que ell presideix (Associació Social) va presentar sol·licitar una subvenció per a la realització d'un programa d'integració socioeducativa de la infància gitana a la capital, que ja s'estava portant a terme amb moltes limitacions pressupostàries, motiu pel qual es va sol·licitar ajuda econòmica al Ministeri d'Afers Socials[400]. Aquest projecte funciona des del curs 1995/1996 renovant-li any rere any el seu contracte[401]. Aquest és l'únic reconegut —mig oficialment— com a mediador gitano[402] per les institucions escolars, tot i que tampoc consta per escrit[403]. "(...) estic contractat com a mediador, però no hi ha documentació, aquí hi ha una subvenció, jo no estic reconegut oficialment, a veure, jo no tinc un contracte, ni tinc una nòmina, que aquest és el problema, el maldito título" (MGIHL00a).

[400] El programa, en un principi, era de sensibilització, conscienciació i formació bàsica, format per tres responsables: una treballadora social de l'associació, el mediador gitano i un educador gitano. S'havia fet una experiència semblant en un altre municipi el curs anterior, per als menors d'ètnia gitana, mitjançant la contractació d'un educador especialitzat i un monitor gitano, amb resultats molt satisfactoris —es va reduir l'absentisme escolar en un 30-35%. En aquesta línia el Departament d'Ensenyament en col·laboració amb l'associació (i el suport dels Serveis Socials Municipals) va elaborar un document on es recull en els objectius que hauria de vetllar el mediador: facilitar informació i assessorament dels costums i dels valors gitanos als centres; connectar amb els familiars que l'escola o els serveis socials faci demanda d'informar; servir d'enllaç entre pares i escoles així com entre el mestre i el nen; servir d'agent negociador en la resolució de dificultats quotidianes; realitzar el seguiment de l'assistència dels alumnes que, prèviament, s'hagi acordat amb les treballadores socials; intervindre en els casos en què hi hagi una problemàtica conductual, tractant d'afavorir l'apropament de la família per trobar solucions conjuntament i fomentar les activitats que facilitin la integració dels nens i les famílies gitanes (Associació Futur, 1996).

[401] Depenent sempre del vist-i-plau de l'equip on ell col·labora, al final de cada trimestre i a l'acabar el curs acadèmic a la Inspecció hi ha una reunió de l'inspector que coordina aquest tema, amb els membres del Programa d'Educació Compensatòria i els treballadors socials dels Equips Psicopedagògics de la ciutat on treballa, allí s'informa de la memòria i de les activitats que aquest ha realitzat al llarg del curs, així com sobre el percentatge d'absentisme escolar de l'alumnat gitano tant a l'educació primària com a la secundària, qüestionant-se la necessitat de la seva continuació.

"Si nosotros tenemos una memoria trimestral, ¿no? Y se presenta al Departament, bueno a Inspecció... si ellos tienen un control y bueno y ellos se fijan en las necesidades e intentan cubrirlas al máximo" (MGIHL00a).

[402] No intercultural, sinó que podríem dir únicament gitano, perquè treballa sols amb el seu col·lectiu.

[403] Precisament, pel curs 2000/2001 per la necessitat que el reconeguin com a professional aquest mediador s'ha fet imprimir, particularment, una targeta que especifica les dues feines que fa: President de l'Associació amb l'anagrama d'aquesta i Mediador del Departament d'Ensenyament amb l'escut de la Generalitat, conjuntament amb el telèfon de l'associació i el del mòbil que utilitzen per localitzar-lo des del Departament d'Ensenyament (ja sigui des dels centres escolars, la Delegació, la Inspecció, etc.). Quan ens la dóna ens diu: "Aquesta és la tarja que tinc com a mediador, queda-te'n una... així constaré oficialment per fi! en algun lloc" (MGIHL00a).

Figura a temps complet, tot i que al principi no tenia un horari previst i treballava esporàdicament a totes les escoles; se'l trucava al telèfon mòbil quan hi havia una urgència[404], barrejant la mediació formal (institucionalitzada) del Departament d'Ensenyament amb la informal (voluntària) que ja feia com a president d'una associació gitana, situació que valorava bé perquè s'adequa a la seva personalitat i perquè no era un treball d'oficina burocratitzat, com fan els paios, que l'hagués segregat del seu col·lectiu.

> "(...) nosotros aquí en la asociación no podemos tener un horario fijo como una oficina normal. Porque dirán: mira, ese presume, ¿no? Hace como los payos... y entiendo que lo normal sería eso, ¿no? Pero bueno, las familias cuando tienen problemas pues vienen a casa si no te encuentran aquí, ¿no? Vienen a tu casa a las 10 de la noche, a las 12, a la 1 o a las 3 de la mañana, en el momento que sea necesario, ¿no? Entonces tienes que improvisar mucho, luego también" (MGIHL00a).

En un principi, actuava puntualment a partir de les necessitats, però, actualment, ha passat a fer una setmana laboral regulada, de matí i tarda. Critica la normativa i «parafarnàlia» que se li imposa per funcionar i remarca, sobretot, la dificultat que ha tingut d'adaptar-se a l'agenda i planificació dels paios.

> "Pues, en un principi, molt fastigosa, perquè no m'adaptava, no? Nosaltres estem mentalitzats a la nostra forma de treballar i llavors adaptar-te, com això de l'agenda, l'agenda, maldita sea la agenda, sí, però, mira, funciona així, no? Llavors, pues claro tens que adaptar-te, però costa una mica, costa una mica adaptar-te a l'agenda, lo que passa és que és convenient, perquè si no no te'n recordaries de totes les coses, no? Però és un fàstic tenir l'agenda sempre a la mà" (MGIHL00a).

Aquest mediador no és excepció quant a la queixa sobre les seves condicions laborals; presenta un contracte de nou mesos per a tot el curs, sense pagues dobles ni triennis, i rep un salari d'unes 90.000 pessetes[405] brutes. Ell ho atribueix a no tenir la titulació apropiada que li requereix l'Administració.

> "(...) nou mesos dels cursos (...) si jo estic treballant, pues a veure, extraoficial amb el sentit de que no tinc títol, però bueno jo depenc d'Ensenyament (...) de la Delegació d'Ensenyament d'aquí de (nom de la localitat) (...) jo si tingués que estar aquí pel meu sou, ja hagués plegat el més següent, d'haver començat, no? El sou, no me'l

[404] El seu horari, concretament, és de dilluns a divendres (en teoria com els dels mestres) de les 9 a les 12 hores al matí i a la tarda de les 15h a les 18h, sobretot pensant que el puguin localitzar si succeeix algun problema en algun centre, per això a primera hora del matí i la de la tarda va a la seu per si el necessiten.
[405] En el moment de fer les entrevistes, l'any 2000, s'utilitzava com a moneda la pesseta.

> mereixo jo aquest sou, em donen massa quartos (amb to irònic i rient) (...)" (MGIHL00a).

A més, a diferència d'altres serveis i programes educatius que atén el Departament d'Ensenyament, quan ha de fer alguna intervenció fora de la ciutat la benzina i les dietes van pel seu compte. L'única ajuda se li va donar per desplaçar-se al seminari de formació en mediació, perquè era lluny de la seva localitat, a Badalona (Barcelona). Alhora també es queixa que ningú li cobreix la factura de telèfon.

> "(...) tot al meu compte, tot al meu compte... o sigui que no, jo no estic aquí per els diners, perquè si cobro un sou normal, ni, a veure, jo sí tinc que demanar ajuts... perquè a veure... tampoc vull dir que tampoc és negatiu, no? Jo he demanat ajuts per anar al curs de... de mediadors que van fer a Barcelona i me'ls van donar sense cap inconvenient, no? El que passa és que no ho demano perquè no ho vull demanar, no? (to irònic) (...) cuando hay una necesidad me llaman al teléfono, yo puedo estar en una barriada y me llaman de otra y bueno si es el caso es urgente pues disparado hacia allí, ¿no?, tampoco lo pagan (el teléfono), ¡eh!" (MGIHL00a).

No obstant, tampoc està disposat a fer de mediador informal, voluntari, com feia abans sense cobrar, perquè si es compara amb la resta dels professionals veu que ells tampoc prescindeixen d'una remuneració tot i que es dediquin a la comunitat (cita els polítics).

> "(...) jo no sóc partidari, a veure, el voluntariat, jo faig un munt d'hores de voluntariat, no? Però dedicant-te plenament a lo voluntariat, això és impossible, perquè ja els hi diré als polítics que ho facin ells també, sense sous, prohibit cobrar sous, si ho fan ells ho farem nosaltres també (...) l'Administració que pensa?, que per fer de mediador ha de ser gratis? Quan és un paper que no està pagat amb diners, i no em refereixo als diners, eh!" (MGIHL00a).

Pensa que té molta feina i li agradaria que contractessin algun mediador més perquè porta massa casos i no pot atendre'ls com voldria[406], sobretot pels problemes de controlar i vetllar per l'absentisme del seu col·lectiu; apart porta també, per mitjà de l'associació, la problemàtica social de les famílies i dels joves. Per això pensa que podrien col·laborar i contractar-se més mediadors i monitors del seu col·lectiu.

> "(...) Que con un ayudante no tenemos ni para... ni para llegar a la esquina, que hay tres metros, ¿no?, hace falta que se vincule nuestra gente, que sean reconocidos, ¿no?

[406] Tal com ens comenta aquest mediador, al final del curs 1999/2000, va haver de descansar i absentar-se uns dies fora de la seva localitat per l'estrès a què estava sotmès per la sobrecàrrega de la feina que tenia.

> por la administración y... que hagan de monitores, de mediadores del papel que hagan, pero que estén reconocidos, ellos mismos se sentirán identificados y dirán ¡ostras! Es un trabajillo, ¿no?, no es un trabajo porque los sueldos no son muy buenos, por desgracia por el título académico, pero bueno eso ya lo superaremos algún día, ¿no? El tema es ése, que se vinculen. Y (luego) están enganchados a este tema, yo, a ver, tampoco voy a poner 300 (mediadores gitanos), ¿no? Pero yo creo que con la experiencia que tengo podría dirigir a las personas adecuadas para poder desarrollar ese trabajo, ¿no? Entonces en una ciudad como (nom de la ciutat), como (nom de la ciutat) y provincia, ¿no? Entonces es imposible, es imposible, entonces hay problemas en toda (nom de la ciutat) y provincia y como entenderéis es imposible, por eso fracaso tanto que que la gente no está muy contenta conmigo, porque no puedo apoyar a todos los sitios, porque estamos hablando de la escolarización de críos, pero es que la problemática social también la llevo yo... Claro esto es muy delicado, ¿no? Entonces aquí se necesita, no sé la cantidad de personas que se necesitan, pero tal vez se necesitan 8 o 10 personas, aquí en (nom de la ciutat) hablo, ¡eh! Y luego en los pueblos de la provincia, en cada zona donde haya mayoría de gitanos, pues se necesitan mediadores" (MGIHL00a).

Un altre mediador gitano és també president d'una altra associació gitana, des d'on realitza esporàdicament tasques com a mediador per a l'ajuntament. En el moment de fer-li l'entrevista, a més a més, estava contractat com a professor de guix des del Departament d'Ensenyament i en col·laboració amb el Departament de Treball, amb una subvenció de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya en un curs de formació ocupacional. "Sóc el president de l'Associació Gitana i també guixaire-decorador (...) sempre m'he dedicat a ensenyar, fer cursets als crios, treballar pel meu compte, ara faig un curset de guixaires a nens gitanos, de 16 a 24 anys, un programa que es fa a Catalunya de formació... nosaltres també el fem a (nom de la ciutat)" (MGIHM00a).

Pel que fa a la distribució del temps, dedica el matí a l'associació en qüestions socials, educatives i intentant satisfer les necessitats del col·lectiu; i a la tarda ensenya en unes aules de formació professional per a un curs de formació de joves guixaires. El seu horari és als matins de les 9 a les 14h, i, a la tarda, de les 15h a les 20h (de dilluns a divendres), és a dir, a temps complet. El sou del primer lloc de treball està condicionat als projectes i subvencions que obtinguin i el segon està estipulat com a professor guixaire; en definitiva, està compaginant les tasques de mediador amb les d'ensenyament de guix, per això, quant al sou, al ser dues activitats ens diu: "Si ho sumo tot? És poc... però no em puc queixar perquè sóc el professor de guix (...) els alumnes no cobren res... faig de mediador per a l'associació... però si no hi ha subvencions no cobro res, i a vegades he de treure mil pessetes de la butxaca per donar-lis amb algun jove..." (MGIHM00a).

Com l'anterior, ha d'utilitzar el seu propi cotxe i pagar la benzina per portar els joves a fer el curs: "Però el furgó i la benzina per portar-los surt del meu jornal, que a mi m'és igual, el que m'importa és acabar els sis mesos de curset, és bàsic!" (MGIHM00a).

També creu que s'hauria d'estendre la figura del mediador gitano a la ciutat on treballa, perquè és difícil que s'arribi a fer una correcta intervenció en tots els centres i alhora seria una manera de descarregar als mestres dels problemes.

> "M'he penso que això ja és comença a donar compte de la importància del mediador, no? Ara s'hauria d'ampliar més a un ciutat com (nom de la ciutat), ens trobem fluixos amb un parell de mediadors... mancaria més mediadors... i els professors estarien més descansats, treballarien amb més de gust sobretot a (nom de dos centres d'atenció educativa preferent, on es concentra un important percentatge de població gitana)" (MGIHM00a).

Aquest mediador no porta a sobre un telèfon mòbil com l'anterior, però el truquen des de l'ajuntament a l'associació quan hi ha algun assentament de gitanos conflictiu, un problema entre pares i professors, etc. "M'han trucat a l'associació el professorat quan hi ha problemes, baralles, per fer xerrades, per problemes d'absentisme i abandonament escolar des dels centres, des de la Inspecció i la Delegació d'Ensenyament" (MGIHM00a).

El tercer mediador és, en realitat, el patriarca del clan més nombrós (n'hi ha tres més en aquest enclavament) d'un assentament molt problemàtic. Va ser contractat des del Departament de Serveis Personals i de Salut Pública de l'Ajuntament, coordinat per una treballadora social. El seu horari està fixat al matí, però en realitat li ocupa tot el dia. "Vienen a mi casa y me cuentan las cosas (...) por las mañanas vengo a ver a la (nom de la treballadora social) tengo la puerta abierta en el ayuntamiento... estoy más en la calle (...)" (MGIHL00b).

Com la resta de mediadors, té un sou baix, de 60.000 pessetes al mes, que complementava primer amb la pensió de malaltia i, ara, ho farà amb la paga de jubilació. "No lo hago por el dinero, sino que allí hice una labor muy grande (...) cobro poco pero tengo mi paga (de jubilació)" (MGIHL00b).

Igual que els dos mediadors anteriors tampoc cobra la benzina dels desplaçaments, encara que el seu àmbit d'actuació és més reduït que el d'aquells, concentrant-se en el col·lectiu marginal de la localitat on treballa. "No me pagan ni la gasolina... yo he ido pobre y pobre soy, pero les he ayudado, ellos me necesitaban... no tenían nada... vivían en la miseria, sin agua, sin luz" (MGIHL00b).

També, coincidint amb els anteriors, es queixa sovint de l'excès de feina diu que no la pot assumir tot sol i que cada dia hi ha més problemes per arreglar a la seva comunitat. "Algún día lo dejaré y que lo coja quien quiera (...) estoy cansado, son muchas cosas, que se ajuntan (...) es mucha carga pa(ra) un solo, hay problemas cada día" (MGIHL00b).

En canvi, quan li demanem si creu que necessitaria que hi hagués més mediadors gitanos per compartir les tasques, respon negativament, opina que costaria trobar persones que facin aquest rol. "No creo... pa(ra) poder ser mediador cuesta mucho... hay pocas personas que puedan coger este bollo por ellos mismos, no se descansa, día y noche... yo estoy solo con las familias y los niños... no necesito que nadie me ayude" (MGIHL00b).

L'altre mediador que hem entrevistat l'han reclutat d'una Associació d'Integració Gitana, treballa en col·laboració amb l'Organització Nacional de Cecs de l'Estat espanyol (ONCE) de la mateixa ciutat així com amb un centre d'acolliment de la Comissió Diocesana de joves amb risc que pertany a una fundació privada, vinculat a l'Església de Philadelphia. "Estic col·laborant amb un centre d'acolliment de joventut de la fundació (nom de la fundació), on hi ha moltes ètnies: magrebís, gitanos i altres, expulsats dels instituts (...) amb la ONCE també col·laboro" (MGIHM00b).

Està contractat per mitja jornada, concretament, per 15 hores a la setmana (tres dies a la setmana unes 5 hores entre matí i tarda), des de l'escola li van fixar dos dies perquè passés pel centre: els dijous i els divendres, al matí de les 9h a les 12h, per localitzar-lo; tot i que el seu horari és flexible i s'adapta a les necessitats que té. "No hi ha hores fixes... tinc dos dies, els dijous i els divendres, de les 9 a les 12h, per exemple al centre. Vam posar uns horaris allí però per localitzar-me" (MGIHM00b).

També considera que té un sou ínfim, de 30.000 pessetes; en algun moment de l'entrevista semblant diu que s'assembla a un voluntari per les funcions i tasques que desenvolupa al centre. Aquesta ajuda se li dóna des d'una fundació; pel que fa a l'associació on col·labora no hi ha diners per pagar els mediadors. "Si cobro com si fos de voluntari, res... (...) a l'associació on col·laboro no tenim cap subvenció per aquestes coses sinó de l'IRPF de Madrid, a través de la Federació per educació vial i alfabetització a l'Ajuntament (...) em paguen del col·legi amb Càrites... de la fundació" (MGIHM00b).

Igual que els dos primers mediadors (menys el tercer, el patriarca), li agradaria que hi hagués més mediadors, de la seva mateixa ètnia, que treballessin amb ell. "A nosaltres ens interessa tenir professionals de la nostra ètnia... ho tinguessin en compte... l'Administració, d'una manera o altra, ha de donar sempre el visto bueno i la sortida a lo que és la figura del mediador i amb els centres i les ètnies (...) se'n necessita cada vegada més" (MGIHM00b).

En canvi, la noia mediadora pensa, el dia de demà, combinar la seva feina d'administrativa en Serveis Personals amb la de mediadora en institucions educatives; de moment ha fet alguna intervenció (en escoles, casals, curs de formació ocupacional per a dones, etc.), des que va acabar el curs de mediació a la Fundació Pere Closa de Barcelona. "He trabajado en algún caso de mediadora para mujeres gitanas (...) yo trabajo de administrativa en servicios personales en el ayuntamiento" (MGIDC00).

Quan ha fet de mediadora ha sigut sense cap tipus de contracte ni res i tan sols esporàdicament. Però el seu cas és diferent dels anteriors, viu amb els pares i, a més, ja té un sou de l'Ajuntament.

Per la seva banda, els mediadors immigrants també compaginen diferents àmbits del treball de la mediació en diverses entitats, ja que sovint sols els contracten per unes hores o per mitja jornada.

> "(...) trabajo, bueno la primera oferta que tuve, bueno, trabajé en, donde estoy aquí, ahora, trabajando en la fundación (nom de la fundació), bueno, donde tienen el colectivo mayoritario de inmigrantes, que son los magrebíes, pero ellos trabajan mayoritaria(mente) con mujeres, ¿no? y (en)tonces, pues, me llamaron un día para ir a trabajar con ellos, ¿no? y hacer diez horas a la semana, ¿no? y después trabajé también en el ayuntamiento de (nom de la població) estaba allí haciendo... pues

> treinta horas a la, sí, treinta horas a la semana y... trabajaba también en Sud, que también todavía trabajo en Sud, ¿no? en Sud... es una entidad, una asociación que trabaja la formación ocupacional y con mujeres inmigrantes, ¿no? y allí, allí estoy como mediadora (...) y, bueno ahora estoy la media jornada en la fundación (nom de la fundació) y tres horas en (nom de l'associació), también" (MMDM00b).

La superposició de tasques a tots els produeix molt estrès i esgotament, però en el fons es veuen obligats pel tema econòmic, ja que, els és difícil viure només d'un sol contracte com a mediadors. Més concretament, alguns homes mediadors són pares de família i a més de mantenir-se, han d'enviar regularment remeses de diners als països d'origen. Per això, trobem alguns d'ells que, paral·lelament, continuen treballant en altres feines i actuant esporàdicament de mediadors quan se'ls crida. Com els següents fragments de les entrevistes expressen, per molt que els agradi la feina han de cobrir les necessitats vitals bàsiques.

> "(...) el problema d'aquesta feina... el perfil de la gent que fa aquesta feina d'un punt de vista voluntari, no? o persones que treballen vuit hores a la setmana amb... tal Ajuntament o van a fer un servei a la policia de... (nom de població) o van a fer no sé què i tal i crec que això perjudica una mica la continuïtat d'aquesta feina. Un mediador si hi ha una persona, o si hi ha una institució, si hi ha una administració que està interessada i tal, que l'han d'intentar cobrir el màxim possible del temps, perquè si no aquesta persona, jo vaig a fer la ven... de venedor de viatges... i em diràs a mi i això lo primer és... home! i depenc! perquè tots necessitem menjar i tots necessitem no sé què... compensa econòmicament? L'altra dóna satisfacció fer-la i ho fas i ho has de fer i segurament sí fas de mediador més que de venedor de viatges... jo els hi dic a la feina que això no és el meu! i estic en una agència de viatges que m'agrada, de grups petits, alternatius, però... la mediació és una cosa que tira molt, ho fas i vas coneixent, en teoria descobreixes coses i és interessant però... a part has de menjar i has de treballar!" (MMHM00b).

> "Com guanyes poc has de buscar altres feines, a la tarda, el cap de setmana (...) Això estressa perquè l'has de compaginar amb altres activitats, per tenir diners" (MMHL00a).

Alguns creuen que el problema es solucionaria si es reservés una partida pressupostària per a l'acollida i serveis de mediació per a immigrants, perquè la sensibilització i l'interès dels tècnics per aquesta figura creuen que ja hi és.

> "(...) lo que hay es unas iniciativas, unas preocupaciones de algunos ayuntamientos o de algunas administraciones que son... todas casi iniciativas, ¿no? Y el hecho de que el presupuesto, por ejemplo de municipios, de comarcas que tienen un número

> importante de inmigrantes no reservan un presupuesto específico para promocionar y contratar un mediador, ¿no? Todo depende de subvenciones de programas y en ese programa... pues como encajado, como meter un mediador allí en ese proyecto, ¿cómo lo hacen? Y muchas veces es la dificultad que tienen incluso los técnicos del ayuntamiento, los funcionarios porque me imagino que así fuera que si de ellos dependería estarían encantados" MMHM00a).

Concretant la situació laboral dels immigrants, la majoria no estan contractats directament per l'administració per a la qual treballen; per exemple, un d'ells comenta que treballa per a una associació que rep ajudes econòmiques d'aquella, en teoria, això els dóna major autonomia d'actuació.

> "(...) yo estaba contratado por una empresa, bueno una empresa y subcontratado por el ayuntamiento de aquí del (nom de la comarca), de (nom de la localitat) en concreto (...) directamente no, yo estaba contratado por, por una asociación que se llama Probens Asociación de estudios de promoción de bienestar social y allí subcontratado por Probens y en la asociación, o sea era contratado por la administración, era el encargado de la realización del proyecto" (MMHM00a).

Altres exemples d'això són els mediadors que treballen en ajuntaments de tot Catalunya contractats per l'Associació Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC)[407] de Girona.

> "Por vía de una asociación GRAMC, porque la Administración pública no puede contratar directamente a un extranjero, la ley de extranjería no lo permite" (MSHM00).

> "(...) pero el contrato a través de GRAMC. No pueden contratar a nosotros, sino a través de GRAMC o de otra empresa, pero directamente no pueden" (MMDC00a).

> "(...) la Administración no puede contratarnos directamente, no puede contratarnos directamente, no sé, a veces, bueno a veces se explica, se nos explica simplemente porque la mayoría de nosotros somos, somos extranjeros, o sea por lo tanto, si nos contratan, no sé qué categoría, no, no seríamos funcionarios o trabajadores (...)" (MMHM00a).

Per exemple, seria el cas del programa de mediació intercultural de la ciutat de Mataró que actua a través dels Serveis Socials de l'ajuntament de la població i la Diputació de

[407] L'associació GRAMC, iniciativa social d'àmbit nacional (meitat immigrants i meitat autòctons) i sense finalitat de lucre, va néixer l'any 1989 amb el desig d'incentivar la construcció d'una societat intercultural i prendre-hi part activa. Dintre de les accions de GRAMC trobem: la formació d'agents socioculturals i la formació intercultural bàsica. Es pot consultar per a més informació http://www.troc.es/ecoconcern/gramc.html

Barcelona. Aquest programa tal com ens relaten els entrevistats (MSHM00) es pensava aplicar sols a l'àmbit escolar i educatiu però ha intervingut també en centres de salut de la ciutat. És un projecte gestionat per l'associació GRAMC, que es va encarregar de la selecció i la contractació dels professionals.

D'aquesta manera ens referirem, per una banda, als serveis específics orientats com a recurs permanent només a l'atenció de la població immigrada. La majoria són les oficines de tramitació de documentació i assessorament jurídic, els punts d'informació i assessorament en temes generals i els serveis de mediació lingüística i intercultural, així com també s'observen mediadors que incideixen en la promoció de l'associacionisme dels col·lectius immigrants (sempre que siguin portats per personal contractat per a aquesta finalitat o voluntaris amb formació qualificada). Per altra banda, també hem de destacar accions o projectes d'associacions del camp social que col·laboren en institucions educatives.

Molts d'aquests entrevistats formen part de plans integrals[408] d'acollida a la immigració d'iniciativa civil, cada vegada més assumits o promoguts per les institucions, que han contribuït de manera notable a ampliar el radi de la interculturalitat (MMHL00b). Aquests plans depenen de l'òrgan tècnic d'immigració, però també hi col·laboren altres departaments i/o institucions com ara: Departament d'Ensenyament, de Treball, de Sanitat i d'Interior, així com ajuntaments i consells comarcals. Cada pla s'inicia amb la realització d'un estudi per diagnosticar la realitat de la immigració a la zona i les necessitats, del qual se'n deriven una sèrie de propostes i prioritats. En aquesta segona etapa es posen en marxa diferents actuacions com: el servei de mediació intercultural, l'acollida, la formació i inserció sociolaboral, la promoció de la dona immigrant, l'ensenyament, la salut, la participació i la diversitat cultural i altres mesures de suport. Per exemple, el primer d'aquests, com a pla pilot, va ser promogut per la Generalitat, el Pla d'acollida dels immigrants no comunitaris al Vallès Oriental (1997-1999, en els seus primers anys d'implantació) que tenia com a àmbits d'actuació: l'ensenyament, la sanitat, la inserció laboral i l'habitatge, a més de la mediació intercultural i la sensibilització com a eixos transversals.

[408] Des del Departament de Benestar Social s'estan promovent diferents plans comarcals d'integració dels nouvinguts. Es pot veure els que estan previstos per al quadrienni 2001-2004 a la Secretaria per la Immigració (2001a; 2001b).

Per exemple, algun mediador entrevistat ha col·laborat en campanyes d'empadronament d'immigrants a la seva zona. El fet que estigui empadronat depèn de la seva pròpia voluntat i de les facilitats que proporciona l'ajuntament de la localitat on resideix (MMHC00d). La seva tasca és ajudar el seu col·lectiu a inscriure's en els registres municipals, la qual cosa facilita una visió més acurada quant a nombre, gènere, edat, nivell de formació acadèmica, etc. dels nouvinguts.

També alguns mediadors treballen en punts d'informació sobre habitatge[409]. Un dels inconvenients que tenen els immigrants estrangers és la manca d'informació sobre el mercat immobiliari i les reticències d'alguns propietaris, a llogar pisos, que seria una manera de manifestar els estereotips i prejudicis que hi ha latents contra els immigrants. Per això apareix la necessitat d'una figura que informi els futurs usuaris sobre els tipus de contractes, preus de lloguer, drets i deures, etc. i que faciliti la relació amb els propietaris (MMDC00b).

D'altres col·laboren amb projectes de fundacions, com la del Servei Gironí de Pedagogia Social[410] (SER.GI) de Girona. "Nosaltres, a través de SER.GI, que és la Fundació del Servei Gironí de Pedagogia Social, doncs, vam començar un programa que des de fa dos o tres anys, doncs, es van apuntar dos instituts en el sentit de mediació intercultural (...)" (MMHL00a).

Trobem un que ha participat dins el Projecte Xenofília, promogut per una xarxa[411] d'entitats de solidaritat i cooperació amb la població de l'anomenat Tercer Món que treballa en diferents àmbits de manera integrada, posant un èmfasi especial en els aspectes de la sensibilització, la mediació intercultural i la dinamització de la participació. Aquest projecte té com a objectiu la integració social mitjançant la convivència intercultural de les

[409] És un servei nou que va començar l'any 1997 a Barcelona i a partir de 1998 a la resta de Catalunya (Crespo i Delgado, 2000).

[410] Més informació a la http://fundació sergi.org o bé, a la pàgina web de l'entitat que és: http://sbweb.udg.es/fl/coopera/coordina/sergi/sergi.htm

[411] Componien el Projecte Xenofília, d'acollida integral a persones procedents de països del Sud i de sensibilització, les següents ONG: ACSUR-Les Segovies (Associació per a la Cooperació amb el Sud), Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari, Cooperació (Associació Catalana de Cooperació Internacional), Entrepueblos, Món-3 (Universitaris pel Tercer Món), SODEPAU (Solidaritat per al Desenvolupament i la Pau). Cal destacar que el Projecte Xenofília ha organitzat un servei d'informació i mediació sobre habitatge a Ciutat Vella de Barcelona.

persones i col·lectius immigrats i autòctons de Ciutat Vella (Barcelona). En destacarem la creació del Servei d'Atenció i Mediació Intercultural (SAMI) el 1996 (MADC00b).

Un altre al qual encara no ens hem referit treballa en un programa realitzat per la Secretaria General de Joventut del Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya i en col·laboració amb la Fundació Jaume Bofill de Barcelona per l'educació en el lleure en immigrants magribins.

> "Tinc un contracte del juliol del 2000 al desembre del 2001, de 35 hores i mitja en total (...) reparteixo set hores i mitja a quatre municipis (...) el meu horari és molt difícil de dir, bueno jo... treballo de tal hora a tal hora perquè depèn, fem moltes, moltes reunions i la majoria de les reunions les fem molt tard, intento recuperar les hores que faig i jo organitzo el meu temps" (MMHC00b).

Però aquí no acaben els exemples, encara manquen els que pertanyen com a socis a l'Associació Alcántara de Barcelona, una associació de mediadors interculturals que s'ha orientat en la selecció i la promoció del col·lectiu d'immigrants com a mediadors (MMDM00b). Alcántara vol fer visible la necessitat de la mediació intercultural i està desplegant aquesta figura per mitjà de la seva qualificació, formació i reconeixement, no sols com un nou jaciment de treball sinó també com una imprescindible professió per a la integració dels immigrants a la societat d'acollida, ja que no existeixen mecanismes d'inserció laboral per a aquesta població. "En la Asociación Alcántara de Barcelona, es una asociación de mediadores interculturales de Cataluña, estoy colaborando en una sustitución (...) conocía bien la asociación porque trabajaba allí como administrativa (...) Como es una nueva profesión este recurso no se solicita mucho tenemos que luchar para que la gente conozca esta profesión" (MADC00a).

Dintre els sindicats també han constituït una entitat especialitzada en l'atenció a la població immigrada que és el Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers (CITE), organitzat dintre de l'estructura del sindicat Comissions Obreres (CCOO). Les principals funcions són l'assessorament i la tramitació de tot tipus de documentació relacionada amb la situació legal dels immigrants. Això implica que a més dels permisos de residència i de treball també s'han d'ocupar de l'habitatge, del treball, de l'educació, activitats per a la integració sociolaboral, cursos de llengua i cultura espanyoles, activitats interculturals, projectes d'inserció laboral per a immigrants, assessoria, etc. Aquest és el cas de la

mediadora xinesa que es troba contractada en la següent situació: "Contrato de media jornada, de cuatro horas al día, sueldo de 90.000 pesetas al mes en este sindicato, aún tengo suerte" (MXDM00).

Un exemple, en l'àmbit col·lectiu, des de les associacions d'immigrants, seria l'Associació Socio-Cultural Ibn-Batuta (ASCIB), entitat de caràcter totalment apolític[412] i sense cap ànim de lucre, que té com a objectiu ajudar el col·lectiu magribí resident a Catalunya i, en especial, a la «segona generació», amb una sèrie de programes de serveis i activitats (lúdiques, culturals, educatives i esportives), socials (recursos i difusió, cultura islàmica), específics (treball, integració i interculturalitat, segones generacions, dones i menors al carrer), des d'on fan: classes d'àrab, castellà i català, d'alfabetització per a dones, assessoria jurídica, tallers de teatre, serveis de traducció i interpretació (presons, hospitals i escoles), formació ocupacional, acollida de dones, etc. (MMHM00a).

També hem trobat mediadors que treballen, parcialment, en un Institut Municipal de Treball (MSHL00); entitats no governamentals com ara Càritas (MGDC00), entre altres, que cobreixen mitja jornada.

A més, més de la meitat dels mediadors immigrants entrevistats col·laboren (o han col·laborat) individualment o amb les associacions a què pertanyen com a traductors[413] per el Departament d'Ensenyament. Per fer-ho han de sol·licitar al Departament ser col·laboradors i, prèviament, es manté una entrevista per concretar les actuacions que es poden fer, el pagament dels serveis, etc. Aquest dossier conté també els fulls de pagament que han de signar l'associació i el centre on s'ha prestat els serveis i un full amb suggeriments confidencials que poden fer arribar al Departament (MMDM00a). Anualment es realitza una sessió amb totes les associacions per resoldre aspectes que hagin pogut sorgir i facilitar-los noves informacions. Per cada actuació es cobra al voltant d'unes 5.500 pessetes netes, apart dels desplaçaments que s'hagin de fer, però els mediadors es

[412] Fundada el dia 2 de gener de 1994 per un grup de joves marroquins. Per més informació es pot consultar http://www.pangea.org/ascib/

[413] Actualment disposa d'un servei de traducció d'àrab, francès, anglès, berber, tamazirt, alemany, portuguès, armeni, polonès, urdu, filipí, tagàlog, txec, eslovac, búlgar, rus, xinès, italià, fulú, wòlof, soningen, rifen, inhala, manding —bombarà i dioula— a les institucions escolars (Castella, 2001).

queixen que no cobren fins a acabar el curs escolar, bastant més tard del dia que han fet l'actuació.

> "El tema de servicio escolar lo hago... la Generalitat nos paga por cada servicio que hagan a la escuela... yo llego a la escuela, nos invita la familia... traduzco lo que dice el maestro" (MXDM00).
>
> "En las escuelas con el convenio con el Departament nos llaman... se trabaja mucho en primavera, la preinscripción y en otoño, cuando hay la matrícula" (MMHL00b).
>
> "Yo trabajo mucho con el EAP y con el Departament d'Ensenyament... te hace ir a hacer el trabajo, a una reunión con ellos, ir a las escuelas que te piden el servicio sólo traducir... y tarda mucho a pagar, yo aún no he cobrado lo de este año" (MMHM00d).

D'altres van començar fent aquest servei, però actualment l'han deixat per la precarietat amb què es treballa; sols els cridaven per qüestions puntuals i de forma molt esporàdica. "Para firmar un convenio, hay que respetarlo... Ensenyament quiere llamarte un día y que vayas corriendo a traducir a esa escuela... si estás trabajando para hacer una cosa debes dejar el otro, no puedes tener el lujo de dejar tu trabajo, a no ser que seas autónomo" (MSHL00).

Així com els gitanos treballaven com a màxim per a una o dues institucions educatives de la mateixa població, la majoria d'entrevistats immigrants van a molts centres i a diferents poblacions. Per exemple, tots els mediadors marroquins estan treballant en diferents municipis. "(...) si... en (nom de localitat), cinco municipios me han hecho contrato para trabajar en (nom de cinc localitats diferents) y siempre voy a (nom de la primera localitat), allí cojo las demandas y me voy a los servicios que me piden, son 10 horas diarias, diez horas a la semana" (MMDC00a).

Fins i tot, trobem un mediador que actua en vint-i-dos, la qual cosa fa que la seva intervenció sigui massa puntual i poc efectiva. "Cada día voy a un municipio donde hay concentración de inmigantes, saben el día y la hora, está estipulada... en total voy a veintidós municipios" (MMHL00b).

En síntesi, el que ens indica tot aquest ventall d'actuacions en què són requerits o contractats els mediadors per diferents organismes, és la gran diversitat de potenciadors o demandadors de mediació.

Respecte als salaris que cobren els mediadors immigrants també són molt baixos i la majoria d'ells estan contractats per hores o per mitja jornada.

> "(...) m'agradaria poder dedicar-me sols de mediadora, però és difícil viure sols d'això, són contracten per hores, no et donen gaire, no pots viure ... hi ha mediadors que estan a mitja jornada i prou" (MMDM00a).

> "(...) te contratan dos horas aquí, cuatro en otro sitio ... ¡te vuelves loca! ... y encima te pagan mal, muy mal" (MBDM00).

A diferència dels gitanos, que continuen immòbils quant a condicions laborals des que se'ls va contractar tot i que demanen millores, alguns mediadors immigrants (els que porten més temps treballant) han anat dignificant les seves condicions i horari laboral amb contractes més llargs, haven de demostrar sempre, però, la seva utilitat i sent avaluats per la memòria final en què consten les tasques realitzades —aquí podem veure el motiu per què algun gitano es queixava que es dedica més atenció als immigrants que a ells. Tot i així, no es pot dir que les seves condicions siguin òptimes:

> "Sí, primero fueron seis meses y después un año y ahora ya acabó, el mes pasado acabó el contrato y estoy a la espera de, de que se avalúe un poco el tema, qué se ha hecho bien qué se ha hecho mal, qué podemos mejorar, una evaluación del proyecto completo y... según me han dicho, ellos piensan prolongarlo, lo que pasa que las cosas de palacio van un poco despacio, también dependen del dinero y... y ya llamarán otra vez, no sé (...) el primer año eran tres días a la semana y a media jornada, o sea doce horas a la semana, o sea no era nada. Y el segundo año, que era completo, era el año completo era media jornada también pero era de lunes a viernes, era de lunes a viernes" (MMHM00a).

> "Aquí trabajamos tres horas diarias, quince horas semanales, con un contrato que está variando cada vez... un contrato de seis... que está... un proyecto piloto, después de seis meses, después alargo el contrato, que nunca he escuchado esto. Empezamos con contrato sin seguro, después con seguro. La cosa no está bien clara en el ámbito de la contrata, del trabajo (...) tenemos un contrato, si están pagando nosotras el seguro, pero no cobramos mucho" (MMDC00a).

D'altres problemes que constaten és que s'hagi de renovar cada curs escolar el contracte, o segons el projecte on estan incorporats, de manera que fins al darrer dia mai saben si continuaran treballant.

> "(...) ¿estabilidad?... ninguna, ¡qué dices! (...) mi trabajo es caótico (...) yo no sé cuánto tiempo estaré... hasta el último día no lo dicen, depende de las subvenciones" (MBDM00).

> "(...) La mediación tiene que tener una continuidad, porque cuando te dicen ¡ya! esto tienes que cortar, dejas cosas de tu agenda... cuesta mucho y luego ya no se puede hacer" (MMHL00b).

> "Los programas son de un año o dos, se terminan el 31 de diciembre, estás dos o tres días fuera, y después te vuelven a contratar" (MMHL00b).

> "El año pasado, por ejemplo, es el único año que estuve contratada doce meses, pero siempre son seis o siete, siempre depende de la subvención (...)Además es un servicio que no puedes cerrar cuando se te acaba la subvención, entonces tenemos que mantenerlo de una manera u otra (...) después es muy difícil para decirle a la gente... es que ahora ya no cobro" (MADC00b).

Un altre exemple és quan se'ns comenta el malestar generat en una entitat on treballaven quatre mediadors i se'ls diu que, probablement, al curs vinent sols en restaran dos.

> "Hay discrepancias, con los compañeros, sí, sobre todo el año pasado el contrato dicen que quedan, que se quedarán dos a jornada completa y a partir de allí ya, de una manera u otra, la gente ha ido cada uno defendiendo más bien su puesto de trabajo, más que buscar y luchar para los cuatro. Finalmente, hemos vuelto a los principios a reclamar para la profesión" (MSHM00).

Del que més es queixen els mediadors immigrants entrevistats és que, tot i que, l'horari estigui marcat des de l'Administració, després fan un horari més ampli i, segons ells, moltes més hores de les que se'ls hi paga o reconeix. Recordem que també és una queixa manifestada pels gitanos.

> "(...) però la jornada complerta tampoc és suficient... perquè no només treballes set o vuit hores, és que treballes més hores i treballes caps de setmana, treballes pel carrer, treballes... a... amb tots els àmbits i tot això també és feina, has d'anar a buscar un pare a les 10 de la nit... perquè... pots anar al migdia quan ve, ve de treballar, has de buscar-lo el dissabte, has de buscar-lo el diumenge, has d'anar al bar a esperar-lo, preguntar on és... i això com és mitja jornada, és una jornada complerta, és una

> jornada laboral... com és compte? Treballar i viure al mateix poble té avantatges perquè els tens aquí, però en vacances també sempre em demanen" (MMHM00c).
>
> "Pero estás haciendo más horas, a veces te llaman por la noche, por el mediodía, por la tarde, no estamos haciendo tres horas y ya está" (MMDC00a).
>
> "Te pueden marcar pero vieron que ni siquiera un horario podían marcar... es muy difícil de controlar, la Administración no puede controlar" (MBDM00).

Els sous són molt baixos[414]; seguint les dades aportades pels mediadors, van des de les 30.000 pessetes a les 90.000. Hem d'assenyalar en aquest punt que alguns d'ells no cobren tot l'any, sinó que funcionen per subvencions o projectes, de manera que quan aquests s'acaben desapareixi el seu salari fins que els tornen a contractar.

Consideren que tenen un sou baix en relació amb el temps dedicat. Fins i tot un mediador immigrant subsaharià comenta que els seus companys li diuen que venent al carrer productes del seu país (Senegal) guanyaria bastant més del que es treu com a mediador. "Mis amigos me decían que en la calle ganaba tres veces más, vendiendo relojes, pero ¿qué haré con mis diplomas?, no lo hago por dinero, sino para abrir puertas a mi colectivo al llegar aquí" (MSHC00).

Només un d'ells, que treballa en el camp de l'animació sociocultural, i en concret en el del lleure, i que en el moment de l'entrevista depenia d'un projecte d'una Fundació, ens diu, tot content, que respecte a anteriors contractes que ha tingut, ara disposa d'una beca d'acord amb el nivell dels seus estudis. "Estem amb una beca, en principi fins a desembre, no? (...) tenim una beca com d'investigació en principi que posa acolliment de la població d'origen immigrant (...) Estem molt ben pagats, en aquest projecte és el projecte que més bé m'han pagat de la meva vida, eh! (...) Categoria A, em sembla" (MMHC00b).

Els gitanos, a diferència dels immigrants, compaginen la mediació perfectament amb altres feines a l'associació (com a president, secretari, etc.), fins i tot ajuden la seva família com a venedors quan escau o són jubilats..., és a dir, apliquen estratègies pròpies, per tal d'accedir als recursos, en una combinació d'estratègies de supervivència i de relació amb la majoria. Es tracta d'una estratègia cultural productiva que combina diferents ocupacions per als

[414] Hem d'assenyalar que no tots els mediadors entrevistats ens han volgut especificar el seu sou.

mateixos individus, que exigeix una capacitació múltiple i, conseqüentment, poc especialitzada. Des de les associacions i entitats gitanes on estan vinculats es promouen i estimulen projectes i programes socials, mentre que els mediadors immigrants, generalment, ofereixen la tasca de mediació i/o traducció a més entitats, ja que acostumen a fer-ho de forma especialitzada com a dedicació exclusiva[415]. Encara que, com hem vist, també hi ha excepcions.

La valoració que fan de la dependència del contractador els mediadors gitanos és positiva: ja els va bé, diuen que és l'únic que tenen, quelcom més o menys fix, ells estan acostumats a tenir feines puntuals, no es preocupen tant com els paios pel dia de demà. L'activitat econòmica del gitano exclou, per tradició, el treball assalariat regular. Davant la discontinuïtat del seu treball, així com les variacions en la intensitat d'aquest hi ha aspectes que mentre que preocupen molt a altres mediadors (com, per exemple, els immigrants que han d'estalviar per la família que deixen al país d'origen[416]), ells els assumeixen, sense que aquesta contractació i dependència els condicioni en la seva actuació com a mediadors.

> "(...) jo no faig el que em diu, a mi, a veure... faig el que em diu la comunitat educativa, però el que em diu... és normal (...) Jo faig la feina que tinc que fer... llavors com jo penso que és necessari... o sigui... ells... la comunitat educativa el que fa és assessorar-se sobre la situació, no? Llavors jo faig el control de l'assistència, que això, a mi no m'imposen cap norma que no estigui fora de joc. No, no amb això hi estic d'acord, sí (...) és que és l'únic que tinc (...)" (MGIHL00a).

Creuen fermament que són allí per ajudar els seus a integrar-se al sistema establert pels paios, tal com també feien a les associacions —alguns gitanos titllen aquesta actitud d'*apaiada*. Per això, no pensen que estiguin venuts a l'Administració, sinó que són com el seu col·lectiu, del carrer, i tenen la confiança i la credibilitat del col·lectiu. "Yo tengo que ser neutral, ¿no? Entonces claro si yo soy un funcionario d'Ensenyament o del Ayuntamiento, pues yo soy un funcionario, no soy una persona de la calle, entonces la

[415] Però, curiosament, alguns dels mediadors immigrants fan tasca de voluntariat en entitats com ONG, associacions culturals, entre altres."También estoy de voluntaria en una ONG, como coordinadora de talleres interculturales en SOS Racisme, aquí me permite ser creativa, montarlo como me da la gana también medio entre los talleristas (immigrants) y los profesionales de aquí" (MBDM00).

[416] Tal com ens deia un mediador subsaharià que té la dona i dues filles al Marroc (amb la família d'ella) la darrera festa de l'Anyell va haver d'enviar molts diners al seu país, més del doble del que es treia en un mes com a mediador: "Para la fiesta del cordero, necesitaban dinero yo les envíe 125.000 pesetas... me costó bastante poder reunir todo este dinero" (MSHL00).

gente lo que necesita es alguien que esté fuera, que esté fuera, que te vea en la calle, que no te vea en la oficina. Entonces claro allí no se gana la confianza (...)" (MGIHL00a).

A la pregunta si els agrada aquesta dependència de l'administració o preferirien ser independents, els mediadors gitanos consideren més adient dependre directament de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC) o de la seva pròpia associació gitana, encara que els aniria bé passar a dependre de l'Administració pública, ja que, no valoren que sigui negatiu viure de l'Administració de cara a la visió que en tindria el seu col·lectiu (però no amb l'etiqueta pejorativa que comporta per ells el terme «funcionaris»). Fins i tot la noia que s'inicia en el tema, no creu que sigui perjudicial pertànyer econòmicament a l'administració, de fet ella està treballant ja en un ajuntament. "No tiene por qué ser perjudicial. La gente no mira dónde trabajas, si en el Ayuntamiento... Cuando tienes un problema buscas un mediador, no miras su condición, quieres que te ayude" (MGIDC00).

Però hi ha alguna discordança en aquest parer, concretament, el mediador que gaudia d'una paga per malaltia i ara està jubilat, el patriarca, és el que valora més la independència respecte del seu contractador. Sobretot perquè ell vol fer el que creu, no el que li diuen, independentment de si el tornaran a contractar l'any vinent o no. "Yo tengo mi pequeña paga y con eso me mantengo... yo hago lo que me parece, no lo que me dicen (...) lo hago porque es bonito hacer el bien (...) el año que viene igual no estoy... es igual" (MGIHL00b).

Quan es converteix la dependència en neutra, llavors ja es demana amb més força la independència pel fet que l'administració no atén, en realitat, les necessitats i la idiosincràsia que presenta el col·lectiu.

> "(...) la administración habría de reconocer nuestra realidad y tal vez elaborar proyectos dirigidos especialmente al colectivo, tampoco vamos a crear... programas especiales para ellos, pero tal vez, te voy a hablar con sinceridad, los gitanos necesitan más protección en ese sentido que el payo, porque el payo ha superado la barrera... que todavía tenemos nosotros delante, ¿no? Entonces es mucho más fácil, yo a veces les digo a los payos, con quién trabajo, ¿no? A ver al payo le tienes que decir una cosa tres veces, pero al gitano se lo tienes que decir seis para que lo interprete, entonces esto es un tema delicado, me gustaría, yo pienso que primero

> tienen que reconocer nuestro sistema: ¿cómo somos? ¿quiénes somos? ¿y dónde queremos llegar, no?" (MGIHL00a).

Tots els mediadors menys un argumenten la fidelitat al col·lectiu a què pertanyen, tot i que, al preguntar als entrevistats sobre la neutralitat del mediador, no es pronuncien sobre el tema, o bé diuen situar-se enmig de les dues cultures. "Ha de tenir responsabilitat social però també recolzament polític... que sigui diplomàtic amb tots" (MGIHM00a).

Un d'ells, el que treballa per al Departament d'Ensenyament, creu que ha de ser neutral, independentment de per a qui treballi, però tal com s'expressa en el següent fragment és ell el que busca la solució i resol el problema.

> "En las situaciones de conflictos tiene que ser neutral y luego, pues, a veces, decidir, si saber, entender la situación, ¿no? Y lo que no puede permitir que se le escape de las manos cuando hay un conflicto, es que se les escape de las manos, yo pienso que el mediador, yo a veces me he reflejado un poco en los políticos esos que hacen de mediadores, que no pueden parar una guerra y yo mo colocó en su lugar, y digo, bueno yo la pararía, yo la pararía, porque si no me escuchan bofetada als morros! Y eso es lo que debe hacerse, o sea, a veces, también tienes que ser duro, ¿no? Y exigirte, porque según cómo... se desarrolla el tema alguien se puede aprovechar y no lo puedes permitir (...)Además yo he entendido en algunas ocasiones, incluso en unas jornadas que estuvimos en aprendizaje que el mediador, no podía decir, yo considero que el mediador es quien decide, no las dos partes (...)" (MGIHL00a).

Analitzant més el seu discurs veiem que apareixen contradiccions, quan sembla decantar-se cap a qui el contracta.

> "A ver, lo que tiene que ser sobre todo es neutral, ¡eh! Porque claro yo lo que no voy a ir al colegio a decirle al colegio que la familia gitana tiene razón y menos si no la tiene, ¿no? Y aunque la tenga no se la puedo dar yo la razón. Yo tengo un papel delicado por eso, a ver, si le vas a dar la razón se la va a creer, ¿no? Entonces aquí tienes, no... nosotros por norma no damos la razón nunca a nadie, en un conflicto, no aquí no tiene razón. Entonces ahí es donde tienes que ser un poco serio... y ahí es donde debes tomar tú la decisión, aquí ha habido un daño por ambas partes y las ambas partes tienen la responsabilidad de de arreglarlo" (MGIHL00a).

En canvi, els immigrants, en general, presenten una postura més crítica quant a aquesta dependència de l'administració perquè comporta fer el que els diuen des de dalt. Majoritàriament, a diferència dels gitanos, prioritzen la independència de l'Administració pública, perquè no creuen que aquesta pensi d'ajudar els immigrants. Per tant, la majoria

dels mediadors parlen d'una mediació no neutra, orientada a facilitar la igualtat d'accés i de tracte en els serveis als col·lectius desfavorits. Sovint es troben utilitzats sols com un instrument de l'administració per tal d'arribar als usuaris (MMHM00b).

> "(...) lo utilizan para todo... le piden la información, es lo que me está pasando a mí y a otros, otros mediadores, tienes que hacer lo que a ellos les parece bien, como mediador imparcial lucho por la integración, también la integración de los inmigrantes y lucho por la xenofobia y la discriminación... yo me encuentro con cosas... " (MMHM00d).

> "Yo tengo amigos que tienen problemas con alcaldías o con Ayuntamiento en este tema, ¿no?, porque el, el Ayuntamiento les contrata y... por ejemplo, él les contrata y quiere que haga la mediación de una manera determinada, que siempre en el fondo favorece los intereses del Ayuntamiento y entonces el mediador pobre se encuentra con mogollón de problemas con... con la otra parte que le está reivindicando todo, que... lo... trae, tacha de traidor, de vendido, todo... Entonces esto imposibilita el trabajo de mediación con la comunidad de inmigrantes" (MMHC00b).

Per tant, aquest tipus de mediador només és un recurs i un instrument que assumeix les ordres i no té gaire espai per dir res, com una eina més per transmetre la informació que han de conèixer i fer canviar l'actitud de les famílies cap a la institució escolar. Els discursos següents en són prou explícits.

> "Hay mediadores que realmente hacen la mediación... como la tienen que hacer. Y algunos que hacen de portavoz de tal grupo, o de los inmigrantes. Van a defender el interés de los inmigrantes no para mediar. Otros para dictar o para ejecutar lo que quiere la Administración. Nos encontramos con esto. Nosotros que estamos trabajando con la Administración corremos este riesgo de: quien paga, manda. A veces te dicen cosas que tú mismo sabes que no te toca hacer como mediador, tienes dos posibilidades: o decirle claramente que no te toca como mediador asumiendo las consecuencias de esto, o hacerlo" (MSHM00).

> "Depende de con quién trabajes, si trabajas con una entidad que te reconoce, te reconoce como función mediador, perfecto, quizás es mi pena, que no es mi caso, si trabajas con una, una entidad ¿entiendes? Solamente utiliza el mediador como repartidor de pizzas o de mensajero para le traigas clientela, son otras funciones diferentes (...) Porque yo me encuentro ahora apoyado por otros profesionales pero aún en contra de la actitud de ellos... por bueno por eso estoy siguiendo y manteniendo mi puesto de trabajo pero no sé si el año que viene seguirá y se mantendrá pero bueno... gracias a Dios demanda puedo tener otras y trabajar en otros sitios, ¿no?" (MMHM00d).

Consideren que l'administració només està preocupada per la transmissió de la informació i, sobretot, de la normativa cap al col·lectiu, des d'un punt de vista asimètric[417] i desigual, que parteix d'un concepte menyspreador de l'altre, com si fos un menor d'edat, i, per tant, som «nosaltres», els que ho sabem tot, des d'una postura totalment etnocèntrica i egoista. "Sólo quieren aprovecharse de nosotros, que hagamos lo que ellos digan y que lo hagan nuestros... nuestro colectivo. Se aprovechan y punto. Dando órdenes a los inmigrantes sobre lo que tienen o no que hacer, como si ellos no tienen... un criterio propio" (MMHM00d).

A diferència dels gitanos, també es critica molt aquesta dependència per la desconfiança que pot generar dins el propi col·lectiu, quan precisament la confiança és essencial per a la mediació, com veiem en els següents fragments.

> "Ser contratada desde una institución es diferente de una asociación... porque muchas veces el colectivo te ve como una persona de la institución, no te ve como una persona que está mediando entre ¿no? entre la sociedad y el colectivo, ¿no? Porque trabajas allí, estás allí y te ve como uno de ellos, ¿no? y hay casos que, a veces, no te hacen confianza (...) en muchas ocasiones, por ejemplo, a veces, porque te marcan tu trabajo, tu manera de trabajar, ¿no? tiene que ser así, ¡tiene que ser así!, ¿no? y... a veces el mediador se está allí claro porque está trabajando está cobrando el sueldo de esta institución, ¿no? es difícil que, que diga no, esto no tiene que ser así, lo intentas, lo intentas ¿no? ser un poco diplomático y mirar por... pero es difícil, ¡eh!" (MMDM00b).

> "(...) la parte del colectivo, algunos lo veían como representantes de la Administración, veníamos a decirle realmente lo que la Administración quería. Porque la gente que hace la mediación voluntaria algunos han hecho este papel, como portavoz de la Administración. Esto ha supuesto un problema. Nosotros intentaremos, lo máximo posible, ser neutral entre dos grupos que tienes que mediar" (MSHM00).

> "(...) te ven mal el colectivo porque cobras por ayudarles, pero esto no puedes hacerlo siempre voluntariamente" (MGDL00).

> "La otra cara de la... que sería, pues hacer, lo que... como hacen la gente, los funcionarios: ¡haz eso! Y ¡no! podría hacer una cosa muy bonita como un profesional más, siempre y cuando la... *indépendance, le pouvoir de travailler à ta manière*" (MADC00b).

[417] Es tracta del model conegut amb l'expressió castellana: "corre, ve y dile".

Però és clar que depèn de diferents factors aquesta percepció, algun d'ells diu que va molt en funció de la personalitat de cadascú. "Dependería de la persona, es decir, eres mediador, es no ir con éstos ni con éstos, sino actuar con tu consciencia (...) yo no puedo defender mi colectivo, ni tampoco la Administración" (MSHL00).

Els mediadors de «segona generació» ho veuen diferent dels anteriors, prioritzen una dependència de l'administració que, a la vegada, els proporciona seguretat i tranquil·litat en la seva inserció dins la societat receptora.

> "(...) ¿de quién quiero depender? es igual... de la Administración" (MMHC00d).
>
> "Hauria de ser l'Administració, perquè cada cop hi ha més immigrants, se n'ha de fer càrrec" (MMDM00a).

En canvi, per alguns resulta més fàcil quan es treballa per a una associació tot i que, més que mediació, també es pot convertir en una reivindicació. "Es negativo para mí si tengo que trabajar para una Administración, ellos tienen que pagar y todo. Si tengo que trabajar para una asociación tengo que depender de ellos. Tengo más facilidad de ser neutral trabajando para una asociación puedo luchar por mi colectivo" (MSHM00).

Però aquesta opinió no és unànime, cal matisar-la. N'hi ha que la dependència d'una associació formada exclusivament per membres del seu col·lectiu no els resulta gens desitjable, sobretot per la precarietat que tenen en el vessant econòmic[418], perquè l'economia de l'entitat només es basa en quotes dels socis, aportacions i diners que recol·lecten d'alguna festa. "No del colectivo no, porque conozco los colectivos de inmigrantes ¡no! (...) no hay subvenciones, no he visto ni una peseta de subvención" (MSHC00).

El mateix succeeix en alguna organització no governamental, com SOS Racisme, que treballen en la sensibilització, conscienciació i mobilització ciutadana sobre aquests temes, i que no sempre ho tenen fàcil per pagar els ajudants o voluntaris que hi van. "(...) sería ideal trabajar en SOS Racisme... saben de qué van las cosas... pero hay que pagar muchas cosas de las ONG y no hay dinero" (MBDM00).

[418] Les ajudes públiques generalment, si n'hi ha, són mínimes.

Per això, un mediador, d'acord amb l'anterior fragment, considera que seria millor ser funcionari (amb el que representa de seguretat i el que aquesta pot comportar quant a autonomia), mantenint la neutralitat, sobretot de cara a un estalvi per a l'administració assumint com a imprescindible la seva figura com a eina d'integració dels immigrants nouvinguts.

> "La solución o... lo mejor sería que eso fuera de la administración, en este caso de los ayuntamientos pues sobre todo aquellos que tienen una afluencia importante de inmigrantes pues que, que empiezan a tener en cuenta que hay una realidad y esa realidad que él (proceso) solo no la puede asumir y, a veces, yo creo que invertir el dinero en un mediador o varios pues yo estoy seguro que resolvería muchos problemas que a la larga beneficiaría a la administración o le saldría más rentable, más rentable que, por ejemplo, que ir haciendo programas y ves que el programa no funciona y el año siguiente hacemos otro programa y no da resultados y, y así (...)" (MMHM00a).

Si fins ara ens hem centrat en la realitat i com voldrien millorar la seva situació dins el que s'està fent, a continuació anem a presentar quin és el seu ideal, és a dir, quina és la situació òptima per als mediadors. Sobre la seva situació ideal a tots els mediadors entrevistats (gitanos i immigrants) els agradaria treballar a jornada completa, amb un contracte estable i seguretat social.

Concretament, pel que fa als gitanos (tots menys la noia i el patriarca), els agradaria estar fixos, curiosament, pensant en el dia de demà —fet que no sembla molt propi del tarannà del col·lectiu— ja que als homes no els queda massa temps per a la jubilació.

> "A mi m'agradaria el normal, m'agradaria estar reconegut com qualsevol ciutadà, no? I que em donguessin el sou que em mereixo i tenir nòmina i tenir seguretat social, perquè escolta a mi... em diuen d'aquí a tres anys fora i jo amb 50 anys i pico, on vaig a buscar feina, jo porto 5 o 6 anys aquí dins i llavors jo estic supercontent, no? Però, a veure, jo a... qué faré el dia de demà, que demanaré?" (MGIHL00a).

Aquesta adscripció, aquells que ho veuen bé no la consideren un problema. Sobre si han de fer el que els diu l'Administració tots diuen que no, que ells actuen com a professionals de la mediació a diferència d'altres totalment lliures que actuen defensant sols els seus

interessos (com són els polítics, els treballadors socials, etc.) en detriment dels de la comunitat.

> "(...) tiene un papel superimportante, porque no es el clásico reconocimiento como... político o como asistente social de un barrio que eres una persona que defiende los que trabajas o de los que representas, pues claro, yo, repito, no tengo ningún límite en mi trabajo, porque si tuviera límites ya no hubiese ni empezado a trabajar, ¿no? Yo tengo que ser libre y hacer mi papel y entonces, ¡eh! Allí está mi reconocimiento, porque si yo voy a defender los intereses nada más d'Ensenyament y no voy a defender los derechos de la persona que está implicada en el problema, entonces dirán, bueno, tú aquí ¿qué haces?, ¿qué haces?, ¿no? Entonces yo tengo que... por eso nuestro papel es de... torero, de torero" (MGIHL00a).

Però aquesta vinculació amb l'administració no és tampoc unànime, un d'ells diu que aquesta dependència comportaria: estudis, títols, formació, etc. requeriments que no tenen, de moment, en el seu col·lectiu. "(...) si depens de l'Administració has de tenir uns estudis, un nivell... llavors aquí fracassaríem" (MGIHM00b).

La jove mediadora gitana, seguint amb el seu discurs, veu molt difícil de portar a terme aquesta dependència perquè comporta fer el que se li diu des de dalt, cosa que no va del tot amb el seu caràcter ni amb la seva personalitat. "Me encantaría porque creo, a veces, que hay problemas que se pueden solucionar, me encantaría pero no sé hasta qué punto, porque con la justicia me enfado muy pronto y... me encendería bastante personalmente, me pondría bastante" (MGIDC00).

El patriarca prefereix continuar com està perquè ja li va bé, el deixen bastant independent sense interferir en el que ha de fer, barrejant la mediació formal amb la informal. "Si yo no lo veo, no lo hago... si no me hacen caso no lo hacen (...) yo ayudo de mediador como antes hacía pa(ra) los gitanos... ahora también al equipo de la (nom de la persona)" (MGIHL00b).

Per altra banda, pel que fa als mediadors immigrants voldrien també una jornada completa, sobretot, justificant-ho des del punt de vista de fer una feina digna i remunerada per les hores que hi dediquen.

> "Jornada completa, porque los problemas no se solucionan con una hora o dos, hace falta tiempo. De ocho horas diarias" (MMHC00b).
>
> "Si es vol fer una feina ben feta el mediador ha de tenir una certa remuneració tant econòmica com temps de treball" (MMHL00a).

Sobre la necessitat de tenir un horari definit i treballar per les hores que se'ls hi paga, les que més es queixen són les dones, perquè han de sortir de casa a la nit, el dissabte... compaginant els papers de muller i mare que atorga la societat d'origen amb el rol professional de la societat d'assentament.

> "(...) pero que se hacen los contratos bien, con horarios... que para nosotros vamos cumpliendo más horas sin cobrar (...) y eso para mí es lo más importante. Contrato bueno para unas horas determinadas, por ejemplo, sé que yo voy a trabajar de la hora tal a la hora tal y... y ya está" (MMDC00a).
>
> "Haces más horas de las que te marcan (...) ahora sólo trabajo un día a la semana, pero vienen a verte sábado, tienes que ir el domingo (...) dejo mi marido y mis hijos solos en casa" (MMDC00b).

De cara al futur creuen que es solucionará quan el títol de mediador estigui reconegut oficialment per als que el tenen. "(...) la inseguridad laboral, pienso yo que viene, viene dada o viene condicionada al creer que tenemos los mediadores del apoyo institucional, y me explico, todavía el título de mediador no está reconocido oficialmente, a nivel de Ministerio de Educación (...)" (MMHM00a).

Un tema interessant de debat partint de les consideracions fetes sobre la valoració de la seva dependència (administració, associacions de minories...) és el que proposen alguns mediadors: la creació d'associacions o cooperatives amb la finalitat de prestar serveis de mediació intercultural i amb la proposta d'exercir des d'una posició independent, per pasar en joc el seu compromís amb els interessos d'ambdues parts, serveis i usuaris —per exemple, l'Associació Alcántara de mediadors interculturals de Barcelona.

> "Hay un agrupamiento, hay una cooperativa entre los mediadores, que ayuda a que defiendan sus intereses, sus derechos y sus obligaciones... una especie de colegio de mediadores. Ello está bien porque da más autonomía e independencia al mediador a la hora de trabajar" (MMHC00b).

> "El ideal sería tener una asociación de mediadores que nos pueda mantener libres de la Administración y de los usuarios... el trabajo mucho mejor de lo que hacemos ahora... Alcántara" (MSHM00).

Una altra cosa que els agradaria als mediadors és restringir la seva actuació a un sol municipi, ja que, tal com havíem assenyalat, algun d'ells té un espai de treball molt «ampli».

En darrer lloc, cal mencionar que el que tenen clar els entrevistats és que no volen que sigui una professió de segona categoria, mal pagada i poc reconeguda, que provocaria més discriminació cap a les minories ètniques en lloc de disminuir-la, sinó que alguns apunten a igualar-la amb altres figures com l'educador de carrer, el treballador familiar, etc.

1.1.5. Les funcions dels mediadors interculturals.

Quan es demana als mediadors que defineixin les seves funcions, tots responen que és extremadament difícil precisar el seu paper i enumerar el contingut de les activitats i tasques lligades amb la seva feina. Així per alguns dels immigrants tampoc lliga el que creuen que haurien de fer amb el que realment estan fent.

Pel que fa a les funcions i tasques concretes que realitzen els mediadors gitanos per a l'administració educativa, trobem que estan molt barrejades i que ells mateixos no ho tenen del tot clar[419]. Realitzen tasques tan diverses, que tal com diu algun dels entrevistats, acaben convertint-se en una feina de bomber que atén, prioritàriament les urgències que es van creant en el sistema escolar respecte a l'alumnat gitano. "Els mediadors estan en totes les funcions... més aviat fan de bombers i «apagafocs», que dic jo" (MGIHM00a).

Un fet comú a tots els gitanos és que estan molt interessats (així se'ls recomana) que el seu col·lectiu (concretament, les famílies) vegi els avantatges que pot tenir l'escolarització (i l'educació fins als setze anys) tal com pretén l'administració, més que a mediar i negociar entre dues parts. En el discurs següent s'observa la intencionalitat real d'aquest mediador

[419] Un fet curiós és que quan els demanem si ens deixarien veure per escrit les funcions i tasques que realitzen, ens diuen que no ho tenen, perquè els acords, sobretot pel que fa als mediadors gitanos, han estat verbals.

que es sent com un professional més de l'engranatge escolar perquè els nens assisteixin als centres educatius i tinguin estudis. "(...) el primer objectiu és mirar de treballar amb els joves i amb les famílies perquè entenguin, comprenguin que és necessari anar a l'escola, acabar-la i ojalà, i ojalà, i penso que ho aconseguirem, si nó, he perdido el tiempo, ¿no?" (MGIHL00a).

La mediació pels gitanos té a veure amb l'eliminació, o almenys contenció, de la violència i del conflicte en el seu col·lectiu. Així, les funcions per les quals estan contractats són tant de prevenció i resolució de conflictes interètnics, com de vetllar contra l'absentisme i l'abandonament escolar. Rere això sembla que s'hi pot veure la lluita contra el fracàs escolar[420] per reduir-lo o, fins i tot, esborrar-lo a llarg termini —això sí, sense introduir massa canvis en l'escola, per exemple, no ens han aparegut que ajudin a adaptar el currículum[421].

Per la seva banda, pels immigrants la mediació es centra més en el problema lingüístic, el xoc cultural i la creació de relacions i d'espais de comunicació, així com fer funcions d'enllaç entre les dues societats (d'origen i d'acollida). D'aquí la paradoxa que comenta Fernández Enguita (1996) segons la qual grups immigrants nouvinguts, que viuen en condicions míseres i desconeixen els idiomes oficials del país receptor, s'adapten millor que els gitanos, que porten 500 anys amb nosaltres i que poden tenir una estabilitat econòmica i ja coneixen una de les llengües oficials, la llengua castellana. L'immigrant desitja integrar-se ràpidament en la manera de viure de la societat d'acollida, bé perquè vol quedar-s'hi o perquè vol guanyar diners de forma ràpida. Aquestes conclusions també poden extrapolar-se als dos grups de mediadors entrevistats: els mediadors gitanos semblen mantenir una sèrie de reticències (comparteixen la por a la pèrdua de la virginitat[422] de les noies, mostren comprensió davant la marcada divisió de rols entre l'home i la dona, etc.) a l'hora de col·laborar amb l'administració, mentre que alguns mediadors immigrants semblen acomodar-se més a les exigències que marca la societat receptora.

[420] Aquest fracàs, bàsicament, el situem en quatre nivells: en l'esforç realitzat per les autoritats educatives per aconseguir que els nens vagin a l'escola; en la comunicació entre mestres, pares i alumnes gitanos d'on deriva la dificultat pel nen de seguir el ritme d'una classe normal; en els adolescents per integrar-se mitjançant el treball en la vida social i, per últim, per la manca de coneixements fonamentals sobre la seva cultura en el si escolar.

[421] Sols en un cas el mediador (MGIHM00b) presenta al centre on col·labora un dossier d'activitats i recursos per a nens gitanos (amb un quadern de material per al professor i per a l'alumne sobre la història i les tradicions del poble gitano).

[422] Els quatre mediadors homes compartien aquests valors del seu poble, fins i tot, algun d'ells ens ha dit que ell havia fet el mateix amb les seves filles per preservar-les dels perills de les institucions escolars (MGHIM00a).

Les tasques principals que realitzen els mediadors gitanos preveuen d'una banda el contacte directe amb els alumnes treballant una sèrie d'hàbits: aixecar els nens (i les famílies) de bon matí, acompanyar-los amb l'autocar, vetllar pels hàbits de salut i higiene personal, vetllar pel compliment dels deures, etc., amb la intenció d'ajudar a l'escolarització dels alumnes.

> "(...) llavors et vincules en moltíssims temes perquè no es tracta solament que vagin a l'escola perquè tenen d'anar nets, porque no tienen que llevar piojos, tienen que llevar un comportamiento adecuado con los muchachos de su aula y un respeto normalizado a los profesionales, ¿no? (...) entonces la vinculación es más con la familia que con la escuela porque tienes que intentarles hacerles entender el papel que haces es muy importante" (MGIHL00a).

De l'altra, fan tasques de contenció que són sol·licitades pels educadors. Generalment estan relacionades amb problemes de violència, baralles, etc. que impliquen de seguida la família immediata, el grup de referència i que es produeixen, sobretot, en dos moments claus: a l'hora d'esbarjo i a la del menjador. També intervenen en l'àmbit familiar fent un control i seguiment de les ajudes econòmiques conjuntament amb els treballadors socials dels equips d'assessorament psicopedagògics i serveis socials; els animen a pertànyer a les associacions de mares i pares, a deixar anar els fills a les colònies i excursions, a entendre i assolir l'escolaritat obligatòria, etc.

Per altra banda, una de les funcions més comunes que s'atribueixen els mediadors immigrants entrevistats és facilitar l'acollida i la informació al seu col·lectiu davant la manca de coneixement que tenen sobre els serveis, el mercat de l'habitatge i del treball, l'escola, etc., es tracta de cobrir la demanda d'informació que els nouvinguts no troben a les administracions (MADC00a). Les activitats que desenvolupen van des de la traducció per la informació sobre documentació necessària i orientació si cal. Una altra tasca la d'acompanyament, quan els immigrants no parlen ni català ni castellà i no saben on trobar els serveis (serveis socials, escoles, etc.) ni com funcionen llavors fan simultàniament de guia i d'intèrpret (MMHC00d).

Tots els entrevistats realitzen, gairebé, les mateixes tasques. Potser, aquelles que es basen en les aportacions del propi folklore al currículum ordinari, les que porten a terme més sovint la mediadora xinesa i la brasilera.

Segons alguns entrevistats immigrants, cal diferenciar entre les pràctiques socials que s'estan desenvolupant avui a Catalunya, com la interpretació idiomàtica, l'acompanyament, la representació o la dinamització, que es poden efectuar en contextos, multiculturals o no, amb finalitats i característiques diferents. Distingirem, doncs, tres intervencions que realitzen (i la darrera que voldrien realitzar) la majoria dels mediadors immigrants: acompanyament, gestió de conflictes i transformació de normes i noves accions, que tot seguit desglossarem.

- L'acompanyament: el mediador intervé només quan és imprescindible, en el terreny cultural; sol ser en un primer moment: d'arribada, d'ús i accés a un servei desenvolupa funcions d'acollida, de traductor, de guia i sensibilització de la població immigrada... o, simplement, d'estar al seu costat per evitar que es senti sol i angoixat, l'individu o la família. Es tracta de famílies que afronten, sovint traumàticament, canvis de context social i cultural al país d'acollida. Tot seguit presenta, explica i tradueix a l'immigrant (ja sigui nen, jove o adult) les característiques i claus del sistema educatiu de la societat catalana. L'objectiu és que prenguin consciència dels valors i costums del país d'acollida, que coneguin la seva macroestructura social, el sistema educatiu, en general, i la microestructura dels centres escolars.

> "En el sentit de mediació a pares i escoles, alumnes i escola i... viceversa, o sigui, pot abarcar tothom, tota la comunitat educativa, en aquest sentit, no? en aquest sentit els pares informaven del que és l'escola, la importància, el... tema... comparat bàsicament amb el sistema marroquí perquè així més o menys es veia, el que passa és que clar molta gent marroquina hi hauria un baix coneixement, la majoria potser tampoc havia anat a l'escola i sinó de petits, no tenen coneixement del que és el sistema educatiu, ni de la importància de les polítiques, per ells, doncs, l'escola era com una descarrega però a part de la descarrega fer-lis entendre una sèrie d'obligacions que haurien d'assumir" (MMHL00a).

> "(...) a nivell de professorat, doncs, el que fèiem és informar al professorat de la cultura d'aquests nens, d'on vénen... vénen de diferents parts del

> Marroc, d'on vénen, del seu idioma, de les tradicions, del sistema escolar, què feien els nens, xerrades educatives" (MMHL00a).

> "Dar un apoyo psicológico al... al usuario, no apoyo psicológico no quiere decir darle la razón siempre, pero apoyarlo para que pueda hablar, para que diga lo que piensa... para que un poco cambiarle el chip de las sociedades de origen que suelen ser, pues, sociedades que no puedes decir lo que es" (MADC00b)

En alguns casos, només cal una traducció al peu de la lletra, de l'àrab al català, a l'inrevés del català a l'àrab, del berber al català, etc. Però gairebé tots els entrevistats coincideixen que es necessita anar més enllà, és a dir, interpretar el que vol dir cadascú darrera les seves paraules i el significat en cada context cultural. "La mediació no és només lingüística, si fos així no és necessitaria cap mediador. També és la prevenció i la interpretació cultural més que lingüística, és el nucli de la mediació" (MMHM00c).

- Un dels temes reiterats pels discursos dels mediadors és el poc coneixement recíproc dels codis de referència cultural que tenen les minories i la majoria. Aquesta ignorància mútua sobre diferents temes pot produir un xoc cultural i desencadenar l'aparició de conflictes.

> "(...) la manera de educar a nuestros hijos, por ejemplo, hasta qué punto por ejemplo dar una bofetada o un cachete es maltrato o malos tratos o simplemente es una educación, les damos a los chicos o nada, a veces, bueno, nosotros todavía estamos, todavía arrastramos aquello de que la letra con sangre entra y yo si he pegado a mis hijos porque los quiero mucho y no quiero que nadie les pega, porque a mis hijos les pego yo, pero claro,... aquí pegar a los hijos es hablar de otra dimensión" (MMHM00a).

Els problemes poden sorgir en el vessant cultural, però també el desconeixement de la religió del país d'origen pot comportar canvis en el menú escolar, en la celebració de les festes, etc.

> "En las prisiones o en las cárceles o en las comisarias te puedes encontrar con el problema de la alimentación y que también en las escuelas esté presente... eh... buscamos, hombre, no podemos hacer un menú a cada... digamos a la petición de cada persona, sino intentamos llegar al consenso que... buscamos alternativas y intentar explicar el motivo porque, para que

> no se crea, por ejemplo, desinformación o sobre un tema en concreto como es el tema de la religión o el de la alimentación o el tema de las fiestas, pues todo eso un poco" (MMHM00a).

- La tercera intervenció, molt menys treballada, és quan el mediador intenta la transformació de normes i de noves accions basades en les relacions entre les parts implicades. Es tracta d'un procés dinàmic actiu, que necessita temps, tacte i paciència i que presenta resistències al canvi, de diferent grau i intensitat, sobretot, per part de la societat receptora.

De moment, per alguns dels entrevistats la mediació real que s'està fent és vertical, és a dir, va des de la societat autòctona cap al col·lectiu minoritari. "(...) aquí no estamos haciendo mediación, ¿por qué? Porque el inmigrante, el inmigrante nunca pide la mediación, sino el que pide la mediación es la administración (riu)" (MMHM00a). I es basa en una relació asimètrica i desigual, assistencial, perquè hi ha una part que no té accés a res. "(...) Y no estamos en igualdad de condiciones, porque el que el que necesita siempre es el inmigrante, el que resuelve y el que da es el otro" (MMHM00a).

A més, l'administració no està acostumada que se li faci reclamacions sobre les seves actuacions i, menys, si ho fan els mediadors, una figura que sembla que és dels «seus» o ho hauria de ser.

> "La Administración, por ejemplo, hay algunas familias este año, hay algunas familias en la escuela que han solicitado una escuela, le han dado otras y se han encontrado que, se han encontrado que la institución solicitada, donde han solicitado, no, no le han dado esto, no han querido reclamar puesto que no querían ir allí y porque le han dado este sitio y al venir nosotros, al venir nosotros le hemos ayudado a llegar a la Inspección y ha armado un follón. Este problema no lo habían tenido nunca, de venir un extranjero a hacer reclamaciones. Al servicio de mediación le han venido a preguntar solamente si se han quejado al superior porque tal y tal, si realmente somos mediadores tenemos que trabajar en este sentido. Por una parte, asesorar a los que no saben aquello, por la otra parte informar porque hay esto y esto. Finalmente han llegado a acuerdos" (MSHM00).

Si fem cas a aquest discurs, és necessari un canvi de percepció l'objectiu del qual sigui establir un treball més intercultural, de coneixement mutu, de descodificació

> de valors a través de l'educació —fins i tot de la mà de tot el conjunt de professionals i no sols d'un «professional» específic, com és el mediador intercultural. Aquest fet suggereix que només es reconeix l'esforç que els usuaris d'origen immigrant, de bon grat o no, es veuen obligats a fer en l'aprenentatge per sobreviure en la societat receptora. Per aconseguir una visió més intercultural, els nostres entrevistats assenyalen que cal vèncer la resistència per part dels, o alguns, professionals.

L'anàlisi de les funcions per les quals l'administració educativa (Departament d'Ensenyament) contracta els mediadors immigrants ens pot donar més pistes del motiu per què és vist com un «professional» o, millor, com un recurs específic, en la tasca del qual no cal que el professorat s'impliqui, com a màxim només quan es fa traducció. Els contractats per l'esmentada administració participen en dos moments[423] bàsics, però no suficients, d'intervenció: en la preinscripció i en l'acollida però simplement com a traductors o intèrprets lingüístics (MXDM00). El protocol d'intervenció per a la preinscripció que estableix el Departament per als alumnes nouvinguts amb desconeixement de les llengües oficials de Catalunya és que la institució escolar, a partir del llistat que ofereix l'Administració anualment d'associacions i/o persones col·laboradores, es posa en contacte directament amb el mediador del mateix col·lectiu cultural (si més no coneix la llengua vehicular); després la institució es posa en contacte amb la família, passant la sol·licitud per Inspecció, que fa una anàlisi de la situació de la família i el nen, i decideix si és aquesta la institució escolar d'incorporació, i en cas afirmatiu després es fa una entrevista amb tots els implicats amb l'ajuda del traductor o intèrpret. En aquesta reunió s'explica als pares i a l'alumne, a través del director, del «mediador» i del membre del Programa d'Educació Compensatòria (si escau), les pautes i normes del centre, l'oferta de programes i serveis educatius i els tràmits necessaris per formalitzar la matrícula. Un és l'acollida de l'alumne, que s'estableix quan se li ensenya el centre, la classe i es fa la presentació a la resta d'alumnes del grup. Solament en casos molt particulars[424] el traductor intervé més de tres vegades per a una mateixa família (MMDM00a).

[423] També es compta amb el mediador per alguna ajuda més com pot ser: consultes sobre la seva religió, si ha estat escolaritzat o no al país d'origen, si ha anat a una escola alcoràmica o francesa, etc.

[424] El traductor en principi no intervindrà mai més de tres vegades per a una mateixa família, llevat que es consideri necessària aquesta actuació per la direcció de la institució i tingui el vistiplau de la inspecció i dels programes i serveis educatius (Castella, 2001).

Tal com relata la següent mediadora algeriana, la necessitat de rendibilitzar el diploma de mediador ha fet que alguns immigrants hagin portat el currículum i s'hagin entrevistat amb els tècnics del Departament per col·laborar, puntualment, com a traductors i intèrprets en l'escolarització d'alumnes del propi col·lectiu, la qual cosa, segons el parer del col·lectiu minoritari, no sempre suposa una actuació idònia més aviat veuen un perill que la confidencialitat[425] d'algunes dades personals estigui en mans d'algú, el mediador que, en moltes ocasions, no coneixen de res.

> "Tú no puedes enviar cualquier persona y ponerla en la vida privada de otra... ella lo puede rechazar (...) se saca todo (...) A veces te encuentras con familias, que quieras o no, tienen ese miedo que circule la información en la comunidad (...) estos años la gente se presentaba con el currículum a Ensenyament... son situaciones e historias de vida de cada uno que no puede resolver un simple traductor" (MADC00b).

En principi, aquest tipus d'actuacions estan previstes per famílies nouvingudes i per centres que no tenen tradició[426] en acollir immigrants. Però també és cert que depèn molt dels centres educatius. Les escoles que ja tenen més tradició de tenir alumnes minoritaris saben el que han de fer, com actuar, com matricular-los, el material que cal, etc. En canvi, en altres ocasions hi ha centres amb pocs alumnes d'altres orígens (o que s'han matriculat per primera vegada) que no disposen de cap experiència[427]per fer front a la incorporació d'un alumne.

Seguint amb els immigrants, el paper del mediador natural no és el mateix que al col·lectiu gitano. Com ja hem explicat anteriorment, el mediador immigrant acompleixen el paper d'ajudant, acompanyant i amic dels familiars, coneguts, etc. individualment o des de l'associació de referència estenent-se a tota la seva comunitat, però no com a mediador

[425] Això porta que, sovint, les famílies utilitzin els fills més grans per aquests fins (MMDC00b; MADC00a). També per aquest motiu darrerament el Departament d'Ensenyament afegeix al tríptic del llistat de traductors que ofereix que les dades són totalment confidencials (MSHC00).

[426] El Departament d'Ensenyament el curs 2001/2002 ha enviat als centres un document d'elaboració pròpia que planteja objectius per atendre l'alumnat nouvingut i les famílies, que superen el simple acolliment administratiu, el que seria un model de pla d'acollida per a centres d'educació infantil, primària i secundària. A més per a qualsevol consulta els centres es poden adreçar als professionals del Programa d'Educació Compensatòria, al Servei d'Educació Especial i als Programes Educatius de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (Departament d'Ensenyament, 2001b). El material es pot trobar a internet a la pàgina web: www. xtec.es/orienta

[427] Tot i que, per recomanació del Departament els centres educatius han elaborat des del curs 2000/2001 un pla d'acollida per tot l'alumnat. Darrerament, aquest fet s'ha produït bastant més a l'educació secundària, on abans no arribava aquest alumnat socialment i culturalment desfavorit i els conflictes són majors (MMHM00b).

natural en disputes o baralles com seria el cas gitano, tot i que podem haver vist fer aquest paper al país d'origen abans d'utilitzar recursos legals. La conseqüència és que els primers han estat buscats per l'administració, que els ha proposat «institucionalitzar-los»; en canvi, els segons han experimentat un procés invers, són persones que feien aquest paper voluntàriament per ajudar, després treballen en les associacions d'immigrants, han fet el curs i volen treballar de mediadors.

> "El proceso es muy simple, creo que des del... cuando me incorporé a la entidad a la asociación (nom de l'associació), des del 95, finales del 95... pues yo era el encargado de los asuntos del área social, servicios sociales... lo que estaba haciendo era servicios sociales... me dedicaba a visitar hospitales, a colegios y claro acompañamiento a la gente a prisiones y eso es lo que hacía, era un poco era la traducción, la interpretación .. Llegar donde no ha podido llegar, por ejemplo, el profesional, o facilitar el trabajo del profesional para llegar a un buen diagnóstico, bueno información. Y fue a finales del 96 cuando aparecía un curso de (mediación) sociocultural y comunitaria y claro me interesó bastante, pensaba que lo necesitaba esa formación y bueno me apunté que era un proyecto Horizon" (MMHM00a).

En darrer lloc, volem referir-nos a la part que considerem menys explotada, la d'assessorament i consulta sobre la cultura gitana. En realitat, només té lloc en la participació de jornades interculturals. En un sol cas el mediador ens ha comentat que, puntualment, realitza una presentació d'activitats i recursos per a gitanos per centres amb un alt percentatge d'aquest col·lectiu. Per contra, trobem moltes accions de gairebé tots els mediadors immigrants per mostrar la seva cultura a la societat catalana. Dintre d'aquestes iniciatives trobem des d'associacions que s'han preocupat de mostrar vídeos, diapositives de la situació del país, contes, etc. També els mediadors han participat en conferències, xerrades i seminaris en espais molt diferents com poden ser: centres públics, privats-concertats, escoles d'adults, centres cívics, etc. sobretot pel que fa a la mediadora xinesa i en menys percentatge a la brasilera. A més a més, participen activament, tant a les localitats com als centres, en jornades interculturals. Generalment aquestes manifestacions culturals s'acompanyen d'una festa gastronòmica on no falta la beguda i el menjar típic elaborat pel col·lectiu minoritari.

> "Había una semana cultural... en el colegio donde va mi hijo .. el .. en un momento que tenías que llevar unas cosas al colegio... yo hablo con las familias... y van a hacer... cosas de nuestro país... con nosotros. Luego, están sorprendidos, todos contentos. Yo les digo: No van a reír de vosotros. Los profesores y los niños están

> contentos. No se conocían unos ni otros. Fue todo bien (...) hicimos comida de nuestro país y gustó mucho a los profesores y a otros padres de aquí" (MMDC00a).

Algunes d'aquestes festes les organitzen en col·laboració amb entitats no governamentals i amb la participació (i suport financer) de l'administració local, encara que, sovint són molt criticades perquè existeix el risc de reproduir els estereotips més comuns sobre la cultura d'origen.

El risc dels mediadors és caure en una postura assistencial. Les dificultats nascudes d'un context social difícil per als gitanos fa que els costi cada vegada més fer-se un forat en una societat que els rebutja o que es vagi ampliant la tendència a utilitzar l'assistència social de qualsevol professional que els ajudi, per exemple, el Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció, el salari social que per rebre'l és necessària la firma d'un contracte que especifica la contrapartida obligatòria d'enviar els nens a l'escola. Així, un dels perills que s'evidencia pels gitanos és que el mediador sigui vist com un professional més, però enmig de les parts, en la negociació dels beneficis que es pretén obtenir. Concretament, la minoria més nombrosa entrevistada, els mediadors marroquins, descriuen l'actitud del mediador vers la minoria com assistencial, com la necessària firma d'un contracte que especifica la contrapartida obligatòria d'enviar els seus fills a l'escola, amb l'agreujant que aquests es converteix en un instrument per aconseguir accedir a altres béns, serveis i transferències[428].

1.2. La formació específica que tenen els mediadors.

1.2.1. La formació en el camp de la mediació: inicial i contínua.

Sobre el nivell de formació inicial o de base en el camp de la mediació intercultural —deixem ja de banda altres estudis reglats als quals ja ens hem referit— entre els mediadors interculturals que treballen a Catalunya, la més estesa és la del terreny. Com hem indicat per a molts d'ells no va ser una experiència conscient, és a dir, que no sabien

[428] "(...) no voy, digamos, a describirla como bruta, sino: ¡esto por esto!, si no cumples, por ejemplo, con los requisitos de traer los hijos a la escuela pues no vas a tener becas ni... ni prestación, ni esto (...)" (MMHM00d).

que estaven aprenent —a força de donar pals de cec i amb un treball de formiga— el difícil ofici de mediador i de negociador, del que llima les arestes i troba solucions intermèdies equitatives per a tots els implicats. Aquest treball d'artesania, sovint era realitzat gratuïtament, amb el fi d'ajudar per ajudar, sense esperar res a canvi, sinó la satisfacció personal de servir l'altre, el més desassistit.

Com també hem assenyalat, els mediadors gitanos no tenen estudis específics en aquest camp, tot i que porten molt temps exercint. Dels cinc entrevistats tan sols dos han fet un seminari de la Fundació Pere Closa: un sense acabar i l'altra, la noia que s'inicia en aquest tema. Al preguntar-los sobre la seva formació atorguen, «escombrant cap a casa», importància a l'experiència de la vida i d'haver-ho vist fer als patriarques o *tíos* del seu col·lectiu. En canvi, la majoria dels mediadors immigrants han seguit una formació de base en aquest camp (la majoria a l'iniciar la seva pràctica professional; d'altres, els que treballen des de fa menys temps, es relaciona amb el fet que quan van començar a treballar-hi l'oferta formativa era o podia ser més escassa —no tenien formació i ho veien com un trampolí vers la inserció laboral a Catalunya, ja que han tingut problemes a la societat d'acollida per demostrar el seu nivell d'instrucció i la seva capacitació laboral) i mitjançant aquesta titulació ho podien fer.

Diferenciant més acuradament per col·lectius, als mediadors gitanos els van arribar notícies (per mitjà de les associacions i entitats gitanes) que es faria un seminari a la Fundació Pere Closa de Badalona de Formació Permanent —titulat «Per la mediació i l'acord»—, que tenia el suport tant de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya com de la Unió Romaní, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Badalona, la Diputació de Barcelona, la Direcció de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya i la Fundació La Caixa. Aquest seminari tenia places limitades i estava totalment subvencionat per als assistents (va ser gratuït). Es feia un dia per setmana, el dimarts o el dimecres (es podia elegir) a les tardes. Però, concretament, dels entrevistats sols la noia té el certificat de suficiència (que s'atorgava amb un 80% d'assistència), és a dir, el reconeixement que ha participat en el seminari de mediadors gitanos (de caràcter introductori, d'un total de 30 hores). "He hecho el curso en Pere Closa... duró unos cinco meses de febrero a junio, era un día a la semana, el martes o el miércoles, lo terminé y te daban el certificado o algo así que era un título de mediadora" (MGIDC00).

L'altre gitano, com hem dit, no va obtenir el certificat ja que no va assistir per circumstàncies múltiples al 80% necessari. Tot i que aquest mediador tenia pagat el desplaçament des de la seva localitat fins a Badalona (Barcelona) on es feia el seminari, subvenció que li atorgava el Departament d'Ensenyament (que és qui l'ha contractat). "(...) fèiem dos cursos o sigui, perquè fèiem dimarts i dimecres, partits perquè érem entre els dos em sembla que érem 30, 15 i 15 érem (...) homes i dones (...) va durar sis mesos allò (...) Jo he demanat ajuts per anar al curs de... de mediadors que van fer a Barcelona i me'ls van donar sense cap inconvenient, no?" (MGIHL00a).

Una de les circumstàncies és que pensava que no necessitava aquest seminari, sinó que era l'administració a la que li urgia que es tregués la titulació de mediació, segurament per poder justificar que se l'hagi triat.

> "Si és un paper superdifícil, llavors, claro si motivem a la gent de què es tregui un títol de mediador que no sé si existeix, si existeix, però bueno, suposem que existeix, no? Llavors, que a mi em demani un cas que estudiï per desenvolupar el meu paper, pues no ho faré, no ho faré perquè no necessito titulació, i et parlo amb sinceritat, si jo hagués de fer de mestre, repeteixo una altra vegada, llavors em sembla bé que em tingués de preparar, però el meu paper, jo no tinc que... que presentar el meu document de... de titulació, a una família gitana perquè m'escoltin. El meu document de titulació és ser un gitano limpio de polvo y paja5 aquest és el meu títol (...) a veure els títols, et repeteixo, et repeteixo que hi hagi constància sempre, parlo del col·lectiu nostre, eh! (...) El títol és que les famílies et reconeguin, «Tú tienes que tener un peso como hombre» aquesta és la primera, «Y ser un gitano honrado que nadie te pueda marcar, ese es el título». A veure que insista la gente, la sociedad paya, que insiste que nos saquemos título, no, no que es hacer el ridículo, de verdad (...)" (MGIHL00a).

Van impartir el seminari per un educador i pedagog social paio vinculat als serveis personals d'un ajuntament com a educador social. El temari girava entorn de la introducció a la mediació social; els objectius, les finalitats, el rol del mediador i la mediació, així com les institucions i serveis de la societat majoritària. El perfil dels participants era divers, des de persones amb estudis superiors a altres que sols tenien el graduat escolar just (o sense acabar); persones que treballaven en diferents camps (sobretot de l'àmbit social) fins a altres que s'iniciaven en el tema. "En el curso había gente que estaba muy preparada, chicos gitanos que iban a la universidad, siempre gitanos (...) había gente que no estaba tan preparada y hacía trabajos más sencillitos, ¿no? el gitano que se pelea con otro gitano y el

mediador que se pone en medio, ¿no? hacía un poco de juez, ¿no? cosas sencillas, ¿no?" (MGIDC00).

A l'acabar-lo hi havia la possibilitat (encara que no tinguessin estudis) de poder fer un postgrau de mediació i desenvolupament comunitari amb el poble gitano, en col·laboració amb la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya i la Unió Romaní conjuntament a la Universitat Ramon Llull de Barcelona (també totalment subvencionat per la gent que vingués del seminari). Però cap dels dos entrevistats (que van iniciar o finalitzar el primer seminari) ha continuat fent aquesta formació de postgrau.

La resta no han rebut formació inicial, només un ha anat a alguna conferència sobre el tema de la mediació a la seva localitat o a una localitat veïna (dada que no podem considerar de formació inicial). Entre aquelles en recorda una amb especial interès que li va desvetllar la vocació per ser mediador, concretament, la filosofia de la mediació que segueix Jean-François Six[429] de França, realitzada pel seu representant a Catalunya, responsable a l'Estat espanyol del *Centre National de la Mediation* i del *Réseau Européen de la Médiation*. "(...) vaig anar una conferència sobre el tema que em va agradar molt (...) hi havia un senyor que està en la Generalitat, que és doctor en filosofia... doncs ens va fer una conferència, orientació sobre el que és la mediació" (MGIHM00b).

Tot i aquesta mancança de formació inicial, en canvi, pel que fa a la formació contínua o permanent, dos dels tres mediadors vinculats a les associacions gitanes (curiosament els que són presidents) de la seva localitat coneixen i han participat en Jornades d'Ensenyants amb Gitanos, jornades de cultura gitana a Catalunya que provenen de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya vinculats únicament a la seva ètnia (hi participen també paios).

> "(...) jo participo a totes les jornades que puc anar-hi, no? (...) de cultura gitana que organitza la federació d'associacions gitanes de Catalunya? Aquestes no fallo mai, les fem una vegada a l'any (...)" (MGIHL00a).

> "(...) és interessant anar a les Jornades d'Ensenyants amb Gitanos, als congressos (...)" (MGIHM00a).

[429] Al qual ens hem referit anteriorment.

Fins i tot un d'ells valora que l'any vinent, toqui fer aquestes jornades a la seva localitat amb l'enriquiment que comporten.

> "(...) les pròximes toquen aquí a (nom de la població), no sé quan seran, potser les farem al setembre, no? Però la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya va donant tombs por ahí, no? I aquesta pròxima me va comentar el seu president que ens tocava aquí a (nom de la població). Sí... llavors, pues, claro, això t'enriqueix molt perquè... et trobes... a, amb la gent i llavors fas intercanvi d'opinions i... i bueno i llavors també fas comentaris de la problemàtica que estàs patint a la teva zona, no? i això t'enriqueix molt, llavors, pues veus la disposició que hi ha amb algunes... i en unes altres (...)" (MGIHL00a).

El programa de les jornades, generalment, presenta ponències, experiències, col·loquis, grups de debat i taules rodones sobre els canvis que s'estan produint a la cultura gitana, per això, tot i que no són específiques sobre el tema de la mediació intercultural, han sentit parlar de casos i d'experiències en mediació on han intervingut amb èxit altres mediadors gitanos.

> "(...) me va comentar un company mediador de Sabadell que en un col·legi, per allí al 89% que eren gitanos, pues bueno que va... van tindré un cacau que inclòs van tenir que canviar la directora, no? I ell va fer un paper allí de... de mediador, ell va aconseguir que el... inclòs el director anava amb ell a visitar les famílies (...)" (MGIHL00a).

Un dels mediadors gitanos recorda el Primer Congrés Gitano de la Unió Europea, que es va fer a Sevilla l'any 1994, que amb una metodologia variada (grups de treball, comunicacions, exposicions, conferències i sortides), tenia per objectiu ajuntar les associacions gitanes i les organitzacions que treballaven en contacte directe amb poblacions gitanes, responsables polítics de les diferents administracions i investigadors d'aquests àmbits. Concretament en l'apartat de política social es va treballar sobre el paper i les possibilitats de la figura del mediador.

> "He anat a congressos gitanos n'han fet a fora (...) a Sevilla hi havia gent de tot arreu que en sabia (...) com a president de l'Associació Gitana... amb les institucions i els responsables polítics que se'n responsabilitzin (...) hi havia excursions, conferències... tothom deia que el paper de mediador podia arribar a ser molt important pel nostre col·lectiu" (MGIHM00a).

La resta no han participat[430] en jornades o congressos d'aquest tipus. El mediador més gran, el patriarca, no té cap informació ni formació en mediació, ell diu que té la de la vida, que és més important que les que et puguin donar en un curs, per això diu que ha estat elegit per l'Administració entre tres candidats més. "¿Un curso?... ¡no! yo soy ya mediador... desde hace años, soy muy serio en mis cosas, en Pamplona también lo había hecho con gitanos portugueses (...) había tres más... y ellos me eligieron a mí y desde entonces" (MGIHL00b).

En canvi, els mediadors immigrants, com ja havíem avançat, estan bastant més preparats en la formació inicial. Tot i que no se'ls ha «obligat» formalment des de les associacions a fer cap curs i ha estat una iniciativa seva, generalment ja treballaven de mediadors naturals i que, al sentir a parlar dels cursos, llavors han fet la formació i han començat a treballar de mediadors professionals, però també es veu com una possible via d'inserció laboral a la societat receptora —al contrari que el procés dels homes gitanos, que no han fet cap curset ni creuen que sigui necessari per treballar, perquè ja els han contractat sense fer-lo.

El finançament dels cursos ha anar a càrrec fonamentalment de les institucions públiques: Diputació de Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Treball i el Fons Social Europeu amb les iniciatives dels programes *Horizon*, o bé, *Integra* (MMHL00b). Alguns ajuntaments, consells comarcals, entitats no governamentals (com Cáritas), sindicats (Comissions Obreres o la Unió General de Treballadors) també hi participen.

> "Y fue a finales del 96 cuando aparecía un curso de (mediación) sociocultural y comunitaria y claro me interesó bastante, pensaba que lo necesitaba esa formación y bueno me apunté, que era un proyecto Horizón (...) en el 96 financiado por la Unión Europea y... organizado por el Ayuntamiento de (nom de localitat), que eran nueve meses de curso" (MMHM00a).

Per entrar als cursos (a diferència dels mediadors gitanos, als quals no els calia massa requisits) han hagut de passar un procés de selecció basat en diferents paràmetres: mínima edat (tot i que una de les clàusules demanava tenir més de 25 anys, alguns no hi arribaven els van deixar-los fer igual), un bon nivell de comprensió i expressió oral i escrita en les llengües del país receptor (català i castellà, tot i que, sovint sols s'ha valorat que

[430] Malgrat coneixen experiències que s'estan realitzant per mitjà de revistes de les Associacions Gitanes, d'entre elles assenyalarem, en relació al tema d'estudi, el Bulletí de l'Associació d'Ensenyants amb Gitanos (1999 i 2001). El primer

coneguessin la segona llengua), a més a més d'afegir el *curriculum vitae* i una entrevista personal. A més, a bona part dels mateixos s'incloia un contracte de formació[431] per als alumnes: "(...) teníamos un contrato para garantizar que el curso marcharía bien... para los formadores y para nosotros, los alumnos" (MMHC00d).

Els cursos base de mediació intercultural que han fet els entrevistats varien molt quant a hores de formació i entitats que els promouen. Trobem que han participat en un curs del Projecte Europeu Alcántara (450 hores); en mòduls (60 hores) de formació especialitzada a Desenvolupament Comunitari, en altres de diferents hores i formacions (de 20 a 275 hores) realitzats en sindicats (CITE d'UGT), Diputació de Barcelona i entitats (GRAMC) que treballen per la immigració, etc. Aquesta heterogeneïtat també es veu en el fet que una quarta part dels entrevistats no han realitzat pràctiques de formació[432] en institucions i/o associacions com a mediadors interculturals.

D'entre els mediadors immigrants entrevistats, de més a menys preparats en formació[433] inicial i contínua de mediació —en línies generals— assenyalarem: els magribins (marroquins i algerianes), la brasilera, la xinesa i, per últim, els subsaharians.

D'entre els mediadors magribins els més preparats en formació inicial són dos. Van participar en el Projecte Europeu Alcántara[434] des de l'any 1995 fins a 1998, en el marc del Programa *Leonardo da Vinci* de la Comissió Europea, que tenia com a objectiu elaborar un disseny curricular per capacitar persones immigrades per a l'exercici professional de la mediació intercultural entre els estrangers procedents de països no comunitaris i la societat receptora. La finalitat darrera era contribuir a una convivència més constructiva, respectuosa amb les diferències i creadora de codis comuns. Una mediadora no el va poder acabar per motius personals.

és un monogràfic sobre interculturalisme i formació i el segon sobre els 20 anys de creació del centre de documentació.

[431] Vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII, punt 9.3.

[432] Els que si han realitzat pràctiques les valoren positivament, fins i tot la manera de registrar i supervisar els hi ha servit per la seva activitat «professional», en aquest sentit ens mostren la fitxa recull de les mateixes, vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII, punt 9.2.

[433] Alguns dels materials que se'ls ha facilitat en la formació i els han trobat útils ens els han facilitat per la recerca, vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII, punts 9.3.; 9.4; 9.5.; 9.6.; 9.7. i 9.8.

[434] Les organitzacions sòcies van ser: *Donnalavorodonna* a Milà (Itàlia), *Moinho da Juventude* a Buraca-Amadora (Portugal) i Projecte Xenofília de Barcelona (Catalunya), que van ser assessorades en temes de mediació intercultural per l'entitat VCIM de Brussel·les (Bèlgica).

Pel que fa a les dues mediadores no africanes, han realitzat cursets curts preparatoris, a l'accedir al seu lloc de treball, per l'entitat que els finançava.

Els més preparats dels mediadors subsaharians han realitzat cursos introductoris de Desenvolupament Comunitari.

Com a fet curiós assenyalarem que totes les mediadores immigrants han rebut formació inicial —en algun cas molt mínima— abans d'exercir com a mediadores «professionals», la qual cosa no s'acompleix en els mediadors.

Per procedències, el col·lectiu més reciclat en formació contínua és altra vegada el magribí (també ho era en formació inicial). Entre aquests trobem: un mediador ha anat quatre cursos diferents de mediació (de 20 hores cadascun) organitzats per la Diputació de Barcelona; una mediadora ha assistit a un curs de GRAMC a Girona, on treballa; dos han fet la formació de la fundació SERGI de Girona; un al sindicat UGT, i cinc a Desenvolupament Comunitari de Barcelona.

A més, el mediador de «segona generació» ha participat en un curs de dinamització comunitària organitzat per una entitat no governamental, coordinada per Desenvolupament Comunitari amb pràctiques a SOS Racisme.

> "(...) hemos hecho la base de dinamización comunitaria, la hemos hecho los sábados, los sábados intensivos y un domingo al mes, y era de febrero a junio y se hacía... era más teórico pero luego era trabajo dentro del aula, y al final había 250 horas de prácticas, en centro de... a mí me tocó hacer prácticas en SOS, SOS Racisme, y había cosas más jurídicas... y educativas también... talleres, actividades, trabajando con las escuelas, preparar proyectos (...) Después otro curso en Desenvolupament Comunitari se hacía también los sábados y al final se hacía, se entregaba un trabajo, éste era más teórico, fuimos a los locales donde se podía presentar, al Consell Comarcal de (nom de localitat)" (MMHC00d).

En canvi, l'altra mediadora de «segona generació» sols ha fet un curset, ja que combina la mediació amb la tasca d'administrativa.

> "Vam fer un curset... molt breu, era molt general, de poques hores, però ja m'anava bé, era suficient, no? per la tasca que jo faig, per combinar amb la feina, de fet ara sols treballo, ocasionalment, per l'associació on treballo ... com a mediadora, i

> alguna vegada per les institucions escolars, com a traductora... també he fet formació de caràcter intern" (MMDM00a).

Les mediadores d'Algèria han realitzat cursos de formació contínua a Desenvolupament Comunitari. A més a més, la majoria de mediadors magribins ha assistit a cursos i trobades sobre temàtiques d'immigració i interculturalitat de la seva localitat. La formació contínua de la mediadora xinesa ha estat a la Diputació i la mediadora brasilera a Desenvolupament Comunitari i una entitat no governamental. I, per últim els mediadors africans subsaharians: dos han fet la formació on treballen; dos a Desenvolupament Comunitari; una a Diputació de Barcelona i després s'ha especialitzat en la temàtica de dones.

Pel que fa a altres formacions en mediació que saben que s'estan realitzant, coneixen l'existència del Programa de mediació social per la immigració de la Comunitat de Madrid[435] i el programa de formació en mediació a distància del servei privat «Acord» a Olot que també realitza jornades de sensibilització a la població.

1.2.2. La formació necessària per treballar en aquest camp.

Quant a la formació necessària per esdevenir mediador s'evidencia una clara diferenciació entre els col·lectius que tractem aquí. Per una banda trobem els mediadors gitanos (menys la noia mediadora, que es situaria més en el segon grup) i, per l'altra, la resta de mediadors, els immigrants, que, com ja hem dit, han viscut processos diferents fins a arribar a ser-ne. Aquesta circumstància els farà interpretar de forma diferent la formació necessària per ser un bon mediador intercultural. Així, cap dels homes gitanos la considera prioritària ni necessària, sols que tingui estudis primaris i domini les quatre regles i la lectoescriptura, és a dir, un mínim de cultura per desenvolupar-se en la societat paia. Tenen un concepte abolutament autodidacte de la formació, afirmen que aquesta no la donen en un curs o seminari, creuen que allí no et preparen per a res, i insisteixen a dir que la proporciona la vida, l'experiència del dia a dia, del carrer.

> "A mi m'agradaria que la comunitat educativa, vosaltres, els paios, interpretéssiu que nosaltres això, perquè m'insisteix moltíssima gent, vas a jornades de cultura i tal i

[435] Recordem que es tracta d'un programa pioner de l'Escola de Mediadors Socials per la Immigració, proposat en 1992 i inaugurat en 1995. Està patrocinat per l'Institut de Madrid per la Formació, la Direcció General de Serveis Socials i la Universitat Autònoma de Madrid. Es pot ampliar la informació en l'article del coordinador (Giménez, 1997).

> tothom titulació, potser és que pensen la gent que els hi prendrem el puesto, és que... no ens agrada, eh! no ens agrada, quan anem a les xerrades i tal la gent només demana el títol, nosaltres ens... no ens agrada això, ens estan molestant aquestes paraules, no? Perquè a veure, si nosaltres tenim el títol i fem millor la feina, llavors em sembla molt bé que ho demaneu, però no ho sé, aquí hi vec una doble jugada, no no m'agrada, no a mi, en qualsevol trobada que hi hagi del col·lectiu gitano t'ho dirà: deixeu-vos del títol! el títol per vosaltres, no el volem el títol!" (MGIHL00a).

Quan els mediadors gitanos fan la valoració dels cursos en què han participat (recordem que sols han fet el bàsic, i tan sols un d'ells el va acabar) diuen que els hauria agradat combinar una formació poc (o gens) teòrica amb molta pràctica, perquè el seminari al qual van assistir era massa teòric, difícil de veure la utilitat. Pels gitanos, en general, és important la immediatesa, que ho vegin aplicable al que estan fent.

> "(...) més bé hi havia part teòrica, si aquell home ens feia... uns crucigrames allí (riu) a la pantalla aquella, sí... no i era més bé teòric. Lo que passa que després fèiem un debat amb nosaltres mateixos, no? I opinàvem, donàvem la nostra opinió, donant a conèixer la nostra situació, la nostra experiència, no? I no, no molt bé però... allí la majoria va ser part teòrica" (MGIHL00a).

El mateix mediador creu que de les quatre sessions en què va participar no li van aportar res que fos nou; creu que únicament serveix per a la gent jove que s'inicia en aquest tema.

> "(...) aquell curs es composava de (...) unes bases de de de desenvolupament per poder tirar la teva feina endavant, no? A veure, llavors en formaven, a veure, jo, jo no vaig aprendre res, no vaig aprendre res, bueno sí que vaig aprendre, claro, però bueno, no vaig... veure res de nou perquè allò ja ho havia vist tot jo, no? Això pels joves que encara no han practicat aquesta feina, pues vale, però bueno, nosaltres allí el que vam fer és lo bàsic, no?" (MGIHL00a).

Com que creuen que ells ja tenen la part pràctica, l'experiència del que han anat fent, troben ridícul que no s'aprofiti i proposen aportacions i debats amb mediadors en exercici de la seva ètnia. "Nosaltres en això tenim la pràctica (...) parlar amb d'altres mediadors... per què el mediador cada dia aprengui i sàpigui més (...) així és com s'aprèn! a partir d'experiències dels altres, del que han fet, com els hi ha anat" (MGIHM00a).

Bàsicament comenten que ells mateixos, amb experiència, podrien ser els formadors, perquè no sempre fossin els paios els que han d'ensenyar, perquè sembla que ho saben tot, com expressa aquest fragment d'un mediador gitano que ha participat en alguna

conferència (però no en el curs). “Seria estupendo... nosaltres mateixos podríem formar, gitanos de professors i també algun paio... estaria bé!” (MGIHM00b).

Respecte als arguments a favor de la formació específica en mediació, els mediadors gitanos creuen que està bé però segueixen dient que no els cal, que no és prioritari per ells, ni per a la seva funció. Un, per exemple, ho justifica des del punt de vista que no volen prendre el rol dels professionals, dels paios perquè el seu paper no necessita titulació (sols ho necessita l’administració), sinó en unes característiques personals que ell ja compleix. “Perquè no tinc de fer de mestre... claro... és que jo si hagués de fer de professor, llavors necessitaria una formació, no? Però el meu paper no necessita titulació (...) a lo mejor este título no me da la cualidad que me da lo otro, no? Entonces pienso que es imprescindible el títol acadèmic per a l’administració, jo considero que sols és per l’administració” (MGIHL00a).

En canvi, la jove gitana dóna valor a alguns aspectes de la seva formació, sobretot, els relacionals —conèixer altres persones, les seves expectatives, les seves vivències, etc. “Estaba bien... porque había gente que trabajaba y otros que no (...) se comparaban las experiencias (...) cuando estabámos haciendo el curso venían de muchísimos sitios, de muchas comarcas a hacer el curso (...) también había payos (...) cada uno habló de donde venía, qué esperaba del curso...” (MGIDC00).

Aquesta mediadora també creu convenient conèixer els límits de la seva tasca, tant els superiors (no ficar-se en un terreny que no és el seu, si no el coneix) com dels límits inferiors (no ha d’entorpir-se la mediació natural existent si ja resulta útil).

> “(...) pero que nunca te puedas complicar porque si no... ¡a ver! ¿cómo te explicaría? Si no tienes unas bases para explicarte... yo no puedo explicarte tranquilamente un tema que yo no entiendo... pero si yo no entiendo de algo no me puedo meter... cuando hay problemas de justicia por decirte algo ¿no? hay un mediador en el problema de justicia así como así tú no puedes dar una solución, porque ¿a ver! Eso depende de justicia, del problema, del delito, yo veo que debe ser gente que estén preparados, tener un mínimo de cultura bastante elevado en ello, así como así, ¡no! (...) tampoco me voy a meter con los patriarcas de mi colectivo, ellos son mediadores naturales y lo hacen bien, muy bien” (MGIDC00).

Un exemple clarificador de la situació intermèdia que com a mediadora ha de prendre ens el proporciona a través d'una situació que va conèixer. Tot i que ella entendria millor una part, els joves, hauria de comportar-se i actuar com a mediadora professional intentant ser tan neutral com fos possible entre dues parts enfrontades.

> "Comentaban que había... en una barriada, ¿no? unos chicos que, por la noche, se ponían debajo de las ventanas que rompían las botellas, ¿no? (...) que los viejos se quejaban... que la gente se quejaba por la noche porque armaban follón... entonces ¿qué pasa? Que los vecinos de su barrio y los chavales no llegaban a un acuerdo, el enfrentamiento podía llegar a pegarse... pidieron un mediador, en este caso fue un chico, (en)tonces él nos comentaba que fue difícil, fue difícil, porque ¡claro! actuar... imparcial, ¿no? no estar de parte de unos ni de parte de los otros, si te pones de parte de los chicos que ¡a ver! uno es libre hasta las 12 no pasa nada porque uno haga follón y en verano, aún menos, hasta las 13 horas, que es lo que permite la ley, y estar hasta las 13... sin armar follón ¿no? por otro lado los viejos si yo me levanto a las 7 y me acuesto a las 10 (...) es difícil porque tienes que hacer el papel ¿cómo diría? De mala, no estar de una parte ni de la otra... pero, bueno, siempre se llega a un acuerdo, si hay una persona que pide un mediador ya se supone por las dos partes... la complicación la tienes con la otra parte que no ha pedido un mediador" (MGIDC00).

Per altra banda, el mediador que no va concloure tot el seminari també en destaca aspectes positius, com la motivació que tenien tots els que el feien i el lligam que s'establia entre l'experiència del professorat, dels companys i la seva pròpia. "Però bueno, va ser positiu perquè la motivació que sentíem allí mateix, no? Després la relació que vam fer amb aquest home, el professor, que va ser molt important, aquell home parlava de la seva experiència, no? Llavors nosaltres vam lligar la nostra experiència amb la seva i va lligar molt bé" (MGIHL00a).

Com a continguts més rellevants del seminari destaca el coneixement de les famílies, les maneres d'actuar que se'ls va presentar i la importància de treballar la paciència i la neutralitat del mediador davant les situacions en què ha d'intervenir.

> "Tenir coneixement per part de les famílies, de quina forma pots actuar en un conflicte segons la... el grau de... del problema que sigui, no. Llavors pues, sobretot quan feien els comentaris allí el professor, pues era això, que tinguéssim paciència, que siguéssim molt neutrals, que això és lo més important que hi ha, no? La neutralitat, perquè claro el que no pots fer adaptar-te o atansar-te a una part o a una altra, no? Aquí el que tens que fer és ser seriós i després ja veurem si la teva opinió sigui respectada, i aconseguir això (...)" (MGIHL00a).

Creu necessari que hi hagi un mediador polivalent, és a dir, que tot i que pugui treballar més en uns àmbits que en altres, per exemple, l'educatiu, ha de conèixer la resta —li caldran coneixements de temes socials, culturals... Com veurem es troba més en la línia del que pensen els mediadors immigrants.

> "(...) ha de ser una miqueta polivalent, o sigui, ha de tenir una mica d'entrada. A veure la problemàtica social... a veure... aquí hi entra tot, les necessitats bàsiques de vivenda, d'higiene, de... entren mil coses, no? Necessitats bàsiques, llavors, pues claro, va lligat per això et dic jo treballo més amb la família que amb l'alumne. Si amb l'alumne no hi ha cap problema amb l'alumne. L'alumne tracta'l bé i motiva'l perquè vagi a l'escola, no? I prepara'l perquè interpreta-ho que quan sigui gran necessitarà, pues, el títol aquest, no?" (MGIHL00a).

Quan se'ls demana si el seminari els ha servit per ser bons professionals, els dos estan d'acord que no, però no perquè ja ho sàpiguen tot, com feien els primers, sinó perquè creuen que els cal aprendre més. La mediadora argumenta això ja que en el dia a dia ella creu que ja feia de mediadora natural (els gitanos sempre ho han fet així sense necessitat de formació), però com a mediadora professional no és tan fàcil, per això no ha tingut prou amb aquesta formació bàsica.

> "Yo hoy por hoy... ¿a ver! Después yo me considero que con el curso que hice no estoy preparada, con el curso que hice, ¡no! ahora personalmente, como persona particular en nuestra vida cotidiana hacemos de mediadores, a veces porque, pues, que las personas tenemos visiones distintas, después depende también del grupo de amigos que te muevas, ¿no? (...) casi, casi que haces de mediador con los amigos, ¿no? (...) en el caso de los gitanos no se suelen tener estudios y hacen muy buenas mediaciones, buenísimas hasta hoy la mediación han sido personas normales, sin ningún tipo de... profesiona profesionalización específica, normal, con vida normal (...) pero la profesional no es tan fácil como dar una solución (...) deben de ser personas preparadas" (MGIDC00).

Quant a la formació continuada, els gitanos no han fet reciclatge en mediació. Com a justificació dos dels mediadors de les poblacions més allunyades de Barcelona argumenten que els cursos es fan sempre a la capital i que la distància és massa gran, però si es descentralitzés la formació possiblement en farien algun.

> "Jo no vaig participar, no vaig participar no... no perquè no m'anava bé, perquè tenia que anar a (nom de la seva localitat), i claro, anar a Barcelona, era molt difícil, no?

> No podia deixar la feina (...) Sí, en certa manera sí, en certa manera crec que és important de fer-ho aquí. Ja m'ho van oferir (...) ja m'ho va oferir de fer-ho aquí a (nom de la seva localitat), però trobar gent, a veure, és que partim d'una base... eh!" (MGIHL00a).
>
> "Sempre hi ha els cursos a Barcelona, però a (nom de la seva localitat) també és necessari..." (MGIHM00b).

La noia mediadora creu important fer-ne, tot i que s'excusa per la manca de cursos i seminaris que hi ha sobre mediació i institucions escolars. "Me gustaría hacer más cursos y aprender más cosas (...) No hay demasiada oferta para poder apuntarnos en cursos o seminarios de formación continua en relación a la mediación en las instituciones escolares (...)" (MGIDC00).

La resta de mediadors gitanos ni n'ha fet ni creu tampoc que sigui imprescindible. Sobretot el patriarca no en vol ni sentir a parlar.

Sobre el coneixement d'oferta formativa de cursos i seminaris de formació en mediació, el col·lectiu gitano està ben infomant, sobretot els que pertanyen a les associacions de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya i de la Fundació Pere Closa, així com també a través de diaris i revistes gitanes. "En esta fundación (...) Cualquiera que crea que pueda serlo (mediador) y te preparan para ser neutral (...) te llega información de la fundación, de la federación... de periódicos, de revistas gitanas" (MGIDC00).

L'excepció és el mediador més gran (67 anys), el patriarca, que pot col·laborar amb les institucions o administracions però que no coneix l'oferta formativa perquè diu que no la necessita per a res.

En canvi, el col·lectiu immigrant valora molt més positivament la formació apareixent més freqüentment els discursos a favor d'aquesta. Sobretot, els mediadors magribins que valoren molt la formació inicial que ha de rebre el mediador. "La formación puede ayudarte a hacer bien el trabajo" (MMDM00b)

No obstant, un dels que més temps porta exercint de mediador diu que no li ha servit de gaire la formació rebuda. En la seva opinió, cada mediador ho ha de fer a la seva manera i

sobretot el més important és ser acceptat. Aquest discurs escèptic és més semblant al dels gitanos, que havent exercit aquestes tasques durant anys, tot i no ser professionals, no creuen que la formació específica els hagi d'aportar massa.

> "Jo no sóc mediador tal com ho diu la teoria, el mediador, doncs, fa això i l'altre, no? sinó que jo sóc una mica especial (riu), dic especial perquè la faig a la meva manera, la teoria. Ja he fet teoria, hores de formació i tal però mira... aprens coses però no serveixen per res, per portar aquesta teoria a la pràctica totalment... bueno... i per resoldre els meus problemes i el que sigui, doncs, cada professional té la seva manera, no? i jo tinc sort, això ho dic sempre, que per fer la mediació has d'estar molt bé i molt ben acceptat i has de tenir les portes obertes de les dues comunitats, sinó no acabem mai i per tenir-les obertes necessites un gran esforç... personal, t'has de guanyar molt, molt bé a la comunitat, un cop guanyada ja pots fer la mediació. Això demana temps i demana... molts esforços" (MMHM00c).

En definitiva, observem un discurs majoritari a favor i un de minoritari en contra entre els immigrants; mentre que entre els mediadors gitanos és a l'inrevés.

Entrant al detall de la formació que tenen els magribins, alguns consideren que el fet que només sigui una l'entitat que forma, Desenvolupament Comunitari, col·laborant amb altres organismes, de manera total o parcial, pot ser negatiu perquè és massa uniformitzador (MMDC00b) i, per això, a molts d'ells agradaria conèixer altres experiències que s'estan realitzant en d'altres països (MMDM00a). Tot i que gran part d'ells han realitzat i/o participat en cursos relacionats en temes d'interculturalitat, els agradaria una formació en mediació més reglada, consideren que, la que coneixen és molt parcial i puntual. De cara els continguts, també els interessaria aprofundir en tres punts: les tècniques d'interpretació cultural; la defensa dels drets i els interessos dels usuaris, i la negociació i la gestió de conflictes. Els que porten més temps manifesten també interès en tècniques de suport psicològic per les dures situacions que, sovint, han de suportar, així com el desgast psíquic que ocasiona aquesta feina.

Els subsaharians manifesten estar interessats a tenir coneixements sobre els serveis i institucions, així com una formació contínua, sobretot que els suposi ajuda per entendre com es pensa i s'actua en la societat d'acollida, els canvis que es produeixen, etc. És a través de les associacions que els acostuma a arribar notícies de les ofertes formatives (Diputació de Barcelona, Desenvolupament Comunitari, entre altres), però igual que els

gitanos consideren que aquestes ofertes estan sempre molt centralitzades i no arriben a les comarques[436]. Per això, estimen que seria oportú llançar una oferta oficial de mediació a tot Catalunya, que agrupés esforços que s'estan fent inútilment amb la proposta de cursets breus i introductoris sense cap tipus de connexió entre si.

> "(...) si hay ofertas... la pena, la pena es que hay unas ofertas que no son, no son, hay muchas ofertas... pero te digo son cursos de tres meses, cursos de tres semanas, varias semanas. Cogen un tema concreto y la pena es que no hay una oferta oficial, una oferta especial que te diga, bueno, a nivel de la Generalitat, o del Ayuntamiento de Barcelona o e la Diputación o directamente del Departament d'Ensenyament, lanzar una oferta formativa importante (...) yo prefiero que la Administración asuma ese programa como suyo, pues el ayuntamiento, la Diputación organiza pues tal, en vez de hacer cursos de tres meses, cursillos así sueltos de dos a tres semanas, pues podrían consultar a profesionales del tema, vamos a hacer un curso en condiciones de un año, de nueve meses o seis meses con condiciones sobre temas concretos, con profesionales capaces, es fin con profesional con capacidad de eso... y con el compromiso, no digo de contratación inmediata, sino crear una bolsa de mediadores y cuando surjan (...) y además que obliguen a las instituciones o a las organizaciones que contraten en cada programa, que contraten un mediador (...)" (MMHM00a).

La mediadora xinesa i la brasilera es decanten per fer una formació de qualitat, per això abans d'apuntar-se a qualsevol curs volen saber quins són els ponents, la dinàmica de treball, etc. perquè sovint s'han sentit enganyades.

Respecte a la dicotomia entre formació general o especialitzada, creuen que la bàsica hauria de ser de caràcter general (diuen, com si fos una carrera) i la contínua més especialitzada d'acord amb l'àmbit prioritari on s'actuï com a mediador (MMHC00b). En aquests moments, segons els entrevistats, domina un perfil de mediador polivalent que comença a requerir una especialització que ampliï els seus coneixements inicials. Veuen la necessitat d'una formació especialitzada per adequar-se a les demandes, és a dir, a l'àmbit específic en què es mouen (educació, salut, justícia, serveis socials, dinamització socio-comunitària, etc.). Tot i això, encara creuen que hi ha la necessitat de formació en llengua i cultura catalana, que consideren bàsica.

[436] Discursos com aquest són freqüents en aquells que no estan a Barcelona o en ciutats grans on n'hi hagi oferta. "(...) me apunté el año pasado en Barcelona, pero no pude ir, (...) no tengo coche" (MSHL00).

> "(...) no estaría mal dentro del módulo, dentro de la formación, un refuerzo para aquellas personas que no puede hablar el catalán, una... o un módulo especial de normalización lingüística (...)" (MMHM00a).

> "(...) todo el tema, por ejemplo, de los aspectos culturales de aquí, porque, a veces se da por supuesto que el inmigrante sabe aspectos culturales de la sociedad de acogida, ¿no? aparte de cursos de catalán, castellano y ya está sobre todo aspectos culturales de aquí" (MMDM00b).

La valoració que en fan, en general, és positiva perquè a més que formen part d'un procés global d'inserció, no solament laboral, els suposa millorar la seva autoestima i comprensió de l'entorn i del marc legislatiu del país d'acollida, etc. Malgrat això, creuen que es podria millorar en alguns punts.

Concretament, dels cursos rebuts destaquen haver après a treballar el respecte mutu, l'escolta activa i el respecte al torn de paraula, així com aprendre a dialogar i a discutir sense enfadar-se ni violentar-se. Una altra de les qüestions valorades del curs base és que durant aquest van dedicar unes sessions a treballar en una metodologia de recerca de la història personal, en la realització de la seva pròpia autobiografia, de les seves potencialitats, la qual cosa els va proporcionar l'oportunitat de reviure i recordar experiències. Resulta difícil valorar capacitats en una persona que no es valora a si mateixa, que ha perdut la confiança en si mateixa al trobar-se en una societat amb codis de reconeixement social diferents als propis, però aquest mètode els ha proporcionat més seguretat i, com queda dit, els ha millorat la seva autoestima. A més, no volem oblidar que van avaluant el que feien de forma molt natural, reafirmant-se en unes actuacions i qüestionant-se d'altres i que van sent conscients del que poden fer més enllà (com ells mateixos diuen) de la «seva comunitat i poden intervenir si escau en altres de similars». Un dels exemples que mencionen com a avaluació personal del que ja feien de forma natural és en el sentit de millorar la seva posició personal per esdevenir millors professionals.

> "Lo que he aprendido en los cursos de mediación, que mediación es un puente entre dos colectivos, entonces... sociedad de acogida y sociedad inmigrante, mi función es facilitar la comunicación, ayudar a los inmigrantes a conocer los servicios que existen en la ciudad, a apoyar a ellos, evitar entre (...) los conflictos que pueden existir entre los dos colectivos, dos partes de mal entendimiento, a veces. No soy defender de los inmigrantes, no soy defender de... la sociedad de acogida, también, soy en el medio y, y la cosa más importante que he aprendido es la neutralidad, tengo que estar neutral en mi trabajo (...) Antes hacíamos mediación pero voy a decir, no en

> el sentido no como hacemos ahora. Ahora hacemos como profesionales, antes lo hacíamos como defender de los inmigrantes, acompañas al inmigrante o al usuario a traducir a él y para defender el que él quiere, yo veo aquí la diferencia en lo que he hecho yo antes y lo que estoy haciendo ahora (...) Pero cuando he hecho el curso ese en Barcelona la idea un poco ha cambiado y también he cogido más ideas y más estrategias y sé cómo yo debo situarme como mediadora, cómo yo puedo trabajar como mediadora, qué puedo hacer y lo que no puedo hacer" (MMDC00a).

També diuen haver après el rol i les funcions que els hi pertoquen. Alguns pensaven que el seu rol era únicament d'intèrprets o traductors lingüístics o culturals però van veure que podien anar molt més enllà. Mitjançant la formació rebuda, els mediadors creuen que s'han conscienciat dels seus límits alhora que han rebut els coneixements que els han permès obtenir profit de les intuïcions, ser capaços d'explicar a les dues bandes el que passen, etc.

La distinció per gèneres ens permet veure com les dones que han fet els cursos fan referència als sacrificis personals esmerçats per seguir la formació (deixar el dinar fet, tenir cura dels fills, abandonar la part del temps que dedicaven a la seva família el cap de setmana...), a més dels nombrosos deures que es van emportar a casa i les sessions presencials que es van haver de preparar.

> "Creo que en total son 295 horas y más de 50 horas de prácticas, son muchas horas (...) bueno... un poco duro, como solamente cada sábado de 9 a 7 y media y un domingo cada mes (...) tenía que dejar mis hijos y mi marido, preparar antes la comida..." (MMDC00b).

> "Yo hice uno largo, larguísimo (...) Yo no he aprendido mucho (...) no sé cuánto tiempo, para mí fue una infinidad de tiempo, estaba ya tan harta (...) no llegó a un año (...) un sábado entero, era demasiado teórico, han hecho al final prácticas y nos hemos dado cuenta que muchas cosas no ligaban (...) dejabas tu familia, el trabajo de casa para ir pero no te compensó" (MBDM00).

Respecte al conjunt dels mediadors immigrants, hem volgut aprofundir en el que millorarien de la formació que s'està realitzant. Un dels dèficits del que més noten i, per tant, que voldrien modificar és la curta durada dels cursos de formació bàsica que s'estan oferint, sobretot pel que implica d'impossibilitat d'aprofundiment.

> "Son muy pocas horas, treinta o cuarenta, no se trabaja mucho el conocimiento del otro, la neutralidad... son procesos bastante largos" (MMDM00b).

> "No s'aprofundeix... també depèn del nivell dels participants del curs" (MMHM00b).

> "Ahora se hacen unos cursos demasiado cortos, me dicen compañeros que al terminarlos estás como al principio, con muchas ideas desconectadas sobre lo que tienes que hacer" (MBDM00).

Els mediadors magribins creuen que els cursos base haurien de ser de moltes més hores, situant la mitjana ideal entre 300-500 hores de formació teòrica combinades amb una part de pràctiques en diferents institucions i/o serveis de la societat majoritària.

Per aquest motiu, alguns mediadors marroquins creuen que, per ampliar la formació, caldria realitzar una carrera de tipus mig, tècnic, com la que ells han escollit. En aquesta línia d'una formació de base més completa, la que més atén i més valoren (sobretot els magribins, la xinesa i la brasilera) és la que ofereix directament l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari, així com grups de reflexions sorgits de l'associació de mediadors interculturals de Catalunya anomenada Alcántara. Aquesta informació els arriba via oral, un la transmet a l'altre. Tot i això, els que participen en alguna associació reben propaganda d'altres formacions que s'estan fent amb el suport de les organitzacions sindicals UGT i CCOO, la formació de fundacions com GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers) i la fundació SERGI (Servei Gironí de Pedagogia Social), ambdues de Girona i fins i tot altres de més llunyanes[437]. "Hay varias cosas para la formación... es muy buena la de Alcántara (...) también forma GRAMC, un servicio que se llama Acord a distancia... y los sindicatos, el d'Amic" (MMHL00b).

Una altra de les crítiques que apareix en els discursos de diversos mediadors immigrants és que no sempre han tingut la possibilitat de fer pràctiques en institucions i no apliquen la teoria fins que treballen. Això és més important per aquells que tenen poc bagatge com a mediadors naturals abans de la formació.

[437] "(...) el caso de Madrid, en Madrid se hace una oferta, ya hace cuatro o cinco años que se está haciendo, que está avalada por la Universidad Autónoma de Madrid y funciona bastante bien, pues aquí pues estamos a la espera que algún día puedan hacer algo al respecto (...) es una formación casi de grado medio, superior, aquí, una formación que, por ejemplo, la que hacen éstos, lo que hacen en Madrid hay un mínimo de seis meses, me parece. Una formación mínima de seis meses con prácticas, con clases teóricas y clases prácticas (...) y esos títulos, bueno más o menos es oficial porque es expedido por una institución importante y avalado por el Ministerio de trabajo sociales, de Asuntos Sociales. Y aquí pues todavía estamos esperanto que, que... y es una pena, porque sobre todo en municipios o provincias tan grandes como Barcelona ¿no?, ningún organismo nos ha dado, se ha hecho una iniciativa, un paso adelante para apoyar esta nueva profesión" (MMHM00a).

> "En los cursos que he hecho de la Diputación no ha habido ninguna clase práctica, no hay clases prácticas. Aprendes teóricamente lo que ha dicho, pero no deja de ser teórico" (MMHC00b).

> "Una part és teòrica i l'altra és pràctica... en un curs haurien de portar mediadors internacionals: anglesos, francesos... per veure altres experiències... el problema que tenim actualment és com portar la teoria a la pràctica" (MMHM00c).

De vegades no han pogut fer les pràctiques en l'àmbit on volien per manca de places. Però per alguns no és massa important ja que o volien dedicar-se a diferents àmbits de treball, o bé no els tenien massa clars. En canvi, és valorat més negativament per aquells que ho tenen més clar. "Yo quería hacer prácticas en educación pero no pude" (MMDC00b).

Aquestes crítiques cal emmarcar-les en el valor que atorguen a les pràctiques, que, com es desprèn de l'exposat fins ara, aprecien pel que pot suposar de contacte amb la realitat, la praxis i la interacció amb altres professionals.

> "Había unas 250 horas de prácticas, en centros de... a mí me tocó hacer prácticas en SOS Racisme y había cosas más jurídicas... y educativas también... talleres, actividades, trabajando con la escuelas, preparar proyectos" (MMHC00d).

> "El curso me ayudó mucho... porque gracias a muchos profesionales de diferentes ámbitos te enseñaban los problemas que tenías" (MMHM00d).

Però els més crítics amb la formació rebuda no són només marroquins —com es podria desprendre de les cites transcrites. Una de les crítiques més contundents la fa la mediadora d'origen brasiler que veu negatiu que els formadors fossin, bàsicament, autòctons, la qual cosa comportava una visió molt determinada de la mediació.

> "Porque yo creo que esa persona sólo ha vivido un lado, la persona que está dando el curso, y... generalmente son personas de aquí, autóctonos, mirando siempre el de arriba, mirando hacia abajo... la posición del cura, la posición paternalista, ¿comprendes? Pero... una persona que está del otro lado, el que es negro, el que es inmigrante, el que es pobre... él vive otra realidad, ¿comprendes?" (MBDM00).

També es veia una limitació que dintre del col·lectiu de professorat no hi hagués pràcticament mediadors, de manera que es donaven visions molt parcel·lades del tema.

"No hi havia mediadors sols psicòlegs, advocats, pedagogs... cadascun ens explicava el seu i ja està... no hi havia mediadors" (MMHM00c).

Malgrat les crítiques, pensen que a poc a poc s'anirà consolidant i millorant la formació impartida, el temps i l'experiència ho facilitaran.

> "Cuando tengamos más experiencia podremos hacer más cursos... nos falta experiencia" (MADC00a).
>
> "Los profesores no tienen mucha experiencia en relación al tema de la mediación (...) estará mejor dentro de diez años, cuando los propios mediadores puedan dar clase, será más a nivel práctico que no teórico" (MBDM00).

Com també comportarà l'establiment de millors criteris de selecció dels candidats a ser formats. L'extensió de la formació a «molts immigrants» —al parer d'alguns entrevistats— fa que hagin baixat el nivell, perquè s'han agafat persones que no tenien les característiques personals més idònies (liderat, nivell d'estudis, coneixement de les llengües del país d'acollida, etc.).

> "Els mediadors tenen poc nivell... ja no són líders... no tenen un nivell d'estudis... no n'hi ha" (MMHM00c).
>
> "El problema es que hay muchos mediadores que muchos de ellos básicamente no hablan, primeramente español, para decirlo así; segundo, no conocen la cultura de aquí, porque aunque hayan vivido muchos años aquí, no han vivido en el sentido amplio de la palabra y... pero claro lo hacen porque es el primer, el primer recurso que se encuentran en el camino cuando hay un problema... no es profesional... y a la larga se convierte en mediador" (MMHC00b).
>
> "Hay mediadores que no tienen el perfil que piden en los cursos (...) sólo porque pertenecen a asociaciones o lideran un grupo" (MBDM00).

Algun d'ells destaca que s'està fent massa cursos breus. Concretament un molt extens, en què ell va participar i que van fer des del Projecte Alcántara, l'entitat de Desenvolupament Comunitari l'està fragmentant pel simple negoci. El resultat és que els cursos són massa sintètics, duren poques hores i el mediador no és suficientment competent en certes parcel·les com pedagogia, psicologia, etc. i això impedeix que es pugui atorgar o s'atorgui tota confiança en ells. Aquest fet ens porta al punt on hem iniciat la referència a les

crítiques a la formació: cal que aquesta tingui més hores —no cursos molt breus com a base que com a molt podrien ser formació especialitzada contínua — i que aprofundeixi més. “El mediador está de moda, hay mucho ahora (...) están cortando los cursos en pocas horas para hacer más, es un negocio para ellos (...) se hizo un curso y también ellos estaban, te digo esto, porque ahora se hacen muchos pero se tocan muchos temas... sólo el nombre... ” (MMHM00d).

Aquesta «àmplia i breu» oferta formativa també comporta que la majoria de les persones que participen en programes de formació encara no trobin feina en aquest camp; o encara no hi ha llocs de treball que puguin cobrir com a professionals, o si n’hi ha de vegades són sense remuneració, amb la insatisfacció que implica. Evidentment volen integrar-se en la societat a través d’una feina remunerada, que valori les seves capacitats i la formació rebuda.

En el moment que se’ls demanen, més enllà de l’apuntat, recomanacions per elaborar un pla de formació per a mediadors interculturals, els immigrants no s’inclinen exclusivament per la formació especialitzada. Al seu parer cal una formació general en temes associats als usuaris, els serveis i les diferents realitats socioculturals, però sembla més efectiva una especialització posterior en una àrea o en unes àrees determinades. Com veurem els que més opinen sobre la formació són els que més en tenen, els marroquins: “(...) Por eso la formación del mediador tiene que ser un poco completa, completa en el sentido de cómo funciona la escuela, de cómo funciona la salud, la sanidad, cómo funciona la Administración, cómo funciona yo qué sé... las asociaciones, las entidades sociales. Una formación así general” (MMHM00a).

La formació comuna dotarà els professionals d’una capacitat o habilitat general, però la seva especialització garantirà un millor servei. Aquesta especialització ha d’obeir a diferents factors: la formació o experiència prèvia, les habilitats personals, la motivació o les mateixes dinàmiques de necessitats i demandes dels col·lectius en contacte. Fins i tot, alguns s’atreveixen a definir en profunditat la formació que creu que s’hauria d’impartir.

> “Demanaria un curs teòric-pràctic... de dues parts: d’assignatures sobre mediació (des de debats sobre el que és, difusió... fins a tècniques, estratègies) una mica de psicologia, de pedagogia. Després nocions bàsiques d’informàtica, de legislació. A la

> part pràctica contactar amb entitats i ajuntaments perquè es facin pràctiques reals" (MMHC00b).
>
> "(...) bibliografia i material sobre immigració i interculturalitat, recull d'articles, etc. i analitzar-lo; després anàlisi de casos com intentar portar-ho al camp de la pràctica, no simular-ho i buscar casos reals, d'un cole... situacions, quines situacions posen aquí... per què passa això? I portar gent, intentar gravar un pare que no vol que la filla (...) portar figures que han escrit sobre la immigració, aportar bibliografia, cosa que no hem fet res, res. Han donat unes fotocòpies de coses i tal, han portat algunes, alguns professors, alguna antropòloga de (nom de localitat) i tal però jo faria més bé hi ha gent a la Universitat, gent que han escrit sobre això, pedagogs i sociòlegs, agafar articles que interessen amb aquests, no tot el llibre i tot això intentar agafar coses i analitzar-los i estudiar, i dir si estàs d'acord amb aquest senyor que és un pensador, un sociòleg, un... d'això. Com està? No hem fet res ni un mínim, copiar l'experiència d'Europa que ha fet molts passos sobre això: França, Bèlgica... tenen molt guanyat amb aquest terreny, segurament tenen encara els seus problemes i les seves històries (riu), però Catalunya és jove en aquest, aquest tema de magribins diria, perquè d'altra immigració ja es veu que .. que ja porten anys, intentar connectar una mica també, perquè a Montpellier, per exemple, hi ha un, com un centre que ja es dediquen a fer, a fer... coses de mediació i tal, però cosa oficial, cosa ja com un curs normal, de... no universitari, però semiuniversitari, vull dir que l'experiència europea no sé fins quin punt s'aprofita en d'altres lloc però aquí..." (MMHM00b).

També observem un interès per l'aspecte psicològic de superació del trauma migratori, com els passos per mediar segons la teoria de M. Cohen-Emerique (1989, 1994). A partir d'aquí, s'hauria de fer l'especialització en els àmbits d'intervenció.

> "El primero es trabajar todo el tema de la identidad, es muy importante yo creo, de cómo se identifica el mediador (...) El aspecto psicológico de los inmigrantes, el duelo migratorio, lo que se entiende por lo de la interculturalidad, ¿no? donde el trayecto, la descentración, la penetración ¿no? entrar en el sistema del otro, ¿no? conocer lo que es la diferencia y... bueno la especialización de cada ámbito, la mediación en cada ámbito, la mediación en servicios sociales, la mediación en la salud, la mediación en la educación, la mediación en... la formación profesional, que ahora se está solicitando (...) que antes no se necesitaban mediadores. No sé (riu)" (MMDM00b).

Per alguns, el contingut i la metodologia dels cursos s'ha de basar en tallers d'autoestima i dinàmiques de grup que permetin mobilitzar els recursos personals (habilitats i capacitats personals, etc.) dels participants (MBDM00).

Per cloure aquest apartat, que els entrevistats (gitanos i immigrants) pensen que serà una activitat laboral, una sortida professional, d'acord amb la formació que han rebut. Però la

societat catalana encara no ofereix prou espais oficials o formals per a la professionalització dels mediadors. Per això, sols podran beneficiar-se'n els que ja treballen, de forma assalariada o voluntària, en una organització o servei públic. Seria perillós formar mediadors que després no tinguessin on treballar —com han destacat alguns immigrants que ja succeeix. Per això, una forma de regular l'accés a les ocupacions futures que vagin sortint pot ser la validació o homologació de la titulació obtinguda, l'adequació del contingut curricular, homogeneïtzar i triar millor els alumnes, donar contraprestacions (com guarderia per als fills, remuneració econòmica pel temps que deixen de treballar, ajudes per a desplaçaments), facilitar les pràctiques durant la formació, tant per la preparació dels educands com per la necessitat de sensibilitzar la població majoritària, etc.

1.3. La mediació intercultural. Diferents models d'actuació.

1.3.1. Els contexts d'intervenció.

El conflicte, com hem vist en l'anterior capítol, és un fet inherent a la interacció humana per la diferència d'opinions, desigs i interessos, sent inevitable entre les persones. Però això no vol dir que sempre sigui negatiu o destructiu, sinó que es pot convertir en una oportunitat per aprendre més d'un mateix i, a la vegada, dels altres. Transformar-lo en element enriquidor per les parts requerirà la utilització de certes habilitats i procediments, d'entre els quals ens interessa la mediació. Quan nosaltres demanem als mediadors que ens diguin en quins contextos o situacions intervenen, la resposta que tenim dels entrevistats (gitanos i immigrants), sovint, és que són requerits quan hi ha dues parts enfrontades i es necessita un persona aliena per trobar una solució, amb la qual cosa sols s'associa a la part negativa, una visió que d'altra banda, caldria reequilibrar.

> "(...) ante un problema dos personas no se pueden poner de acuerdo... cuando se busca un mediador... es porque se quiere buscar una solución" (MGIDC00).

> "(...) cuando hay problemas y no se entienden las partes (...) se necesita una persona que sea objetiva" (MGDC00).

Quan en una societat, com la nostra, es relega la població estigmatitzada a ocupar posicions majoritàriament marginades, es parla de xoc cultural motivat per diferències aparentment irreconciliables, però, amb freqüència, el que s'està emmascarant no són més que conflictes derivats de les profundes discriminacions socials, econòmiques i polítiques existents per raó d'ètnia. En altres paraules, a efectes del multiculturalisme s'etnifica i fins i tot es folkloritza la desigualtat. Per això, a la pregunta sobre les situacions o els contexts on intervenen mediadors interculturals, la resposta és molt àmplia: en la família, en el sistema judicial, en els conflictes laborals, problemes comunitaris, veïnals, en la pràctica pedagògica, etc. tots aquest camps es superposen uns als altres pel simple fet de connectar amb parts heterogènies des del punt de vista cultural.

Concretant més en la intervenció dels mediadors interculturals, els entrevistats es centren en les situacions de multiculturalitat, entenent per aquestes situacions socials en què estan involucrats individus, grups o institucions diferenciades entre si culturalment (tot i que es podria compartir des de les diferències de gènere, edat, classes, etc.). A tal efectes ens cenyirem en les situacions socials de multiculturalitat significativa[438]. I, únicament, en la variant cultural, entenent-la com un conjunt de factors ètnics, lingüístics, religiosos, etc. que afecten profundament la relació entre les parts involucrades, la seva percepció d'entendre el conflicte, etc., factors que es donen entre la societat majoritària i els col·lectius minoritaris estigmatitzats. La fricció es produeix quan dos o més subjectes estan vinculats per qualsevol relació interètnica condicionada per la identitat etnocultural diferenciada. "El conflicto surge, a menudo, porque no se sabe negociar... hay algunos códigos que chocan, por eso debemos saber descubrir los códigos y los lenguajes de cada cultura" (MMHL00b).

Els conflictes sempre seran bons en la mesura que ajudin a elaborar contínuament les regles de convivència, i poden existir sempre que l'objectiu final sigui la integració a través de la interculturalitat. Com a punt de partida considerarem que, en aquesta matèria, hi ha una gran diversitat d'experiències, circumstàncies, necessitats i papers, per això, com hem vist, haurem de vigilar molt de no definir la mediació de forma tancada i rígida. S'ha d'entendre la mediació intercultural com una modalitat més de mediació, concretament de

[438] Denominació que assenyalava Giménez (1997), explicada en el segon capítol.

mediació social, precisant el context immediat multicultural i les seves finalitats o objectius, que van des de l'apropament entre subjectes a la reconfiguració necessària de les institucions i serveis de la societat majoritària.

> "La mediación más que resolver es un proceso (...) madurar los temas de negociación (...) cómo evitar que se vean sólo las diferencias, las cosas comunes (...) es muy amplia, entra en ella: traducción, interpretación, acompañamiento, negociación (...) Los temas clave de los conflictos son cosas culturales, ¡eh!... yo qué sé, la separación de la mujer, la escuela... pero también te das cuenta que, a veces, no tienen nada que ver con cultura... y te das cuenta que tu lógica también que es... y esta lógica la tienes porque sabes las condiciones del proceso migratorio y no entiendes que el profesional no tiene esta lógica, por eso muchas veces es más una cuestión de sentido común que una cuestión de cultura (...) se debe tener en cuenta para la reorganización de los servicios y de la instituciones" (MADC00b).

Les situacions on intervenen els mediadors interculturals són, gairebé sempre, aquelles en què s'evita o rebutja explícitament l'altre, hi ha relacions de igualtat/desigualtat social, l'aparició de malentesos culturals o preconcepcions negatives, el xoc d'usos i comportaments diferents i estranys vistos com a desagradables o incompatibles, la inadeqüació de determinades institucions o serveis als nous usuaris, entre altres.

> "A veces dificultades de entender un comportamiento, una... manera de pensar... que no es... aquí no se piensa así... pues la persona o el profesional está un poco dudoso entre si es verdad o no... si es así o no... o eso que explicación tiene en la cultura pero, más que conflictos así fuertes... alguna vez hay conflictos entre profesional y usuario... a veces son más conflictos de personalidad" (MADC00b).

Tant en els estudis «clàssics» com en els més moderns de mediació, aquesta es remet des del principi a la categoria de conflicte i a la seva resolució. Però les experiències formals i informals d'intermediació cultural van més enllà del conflicte multicultural o interètnic. La intervenció d'una tercera part entre actors etnoculturalment diferenciats no va sempre orientada a la superació d'una determinada disputa, sinó que persegueix l'establiment d'una comunicació o la millora d'aquesta, per això moltes vegades no són realment conflictes entre usuaris i institucions sinó un desajustament o mala adaptació entre ambdós ja sigui en matèria d'escàs o deficient accés al recurs institucional per part dels grups minoritaris o diferenciats, ja sigui per a l'inadequat tractament dels membres de grups minoritaris pel personal lligat a la institució. La utilitat de la mediació, com a facilitadora de la comunicació, la prevenció i la solució de conflictes (d'acord amb les parts) s'amplia a

totes les àrees, però, preferentment, a la zona d'interrelació: els serveis socials públics, en principi, accessibles a tots els ciutadans i als col·lectius minoritaris que tenen dret a un accés democràtic i en igualtat de condicions.

> "Jo no els dic conflictes o problemes, són un... malentesos o són mals... a veure, mal explicats o mal informats de l'Administració cap a les famílies, és que no entenen, no és que no volen o hi ha un problema, ¡no!, ¡no!, per exemple, el tema de les excursions, tema de colònies, tema de menjadors, tema... de sortides, molts temes, tema de material escolar sobretot, perquè sempre... estem barallant, no? que tot és nou per les famílies nostres, allà no tenim colònies, hi han algunes excursions però una al cap a l'any, una amb tot el llarg dels cursos de la vida escolar... i no en tenim... aquí cada any, doncs, dos o tres i això és nou... a l'escolarització a partir de tres anys, és que allà a partir de set anys, i els nanos no només passen tot el dia fora i aquí no és que, a partir de tres anys han d'estar a l'escola, home! Espera als tres anys, la mare encara el porta... a l'esquena allà, doncs, què és el que s'ha de fer? És que són xocs culturals que necessiten una traducció, una interpretació a les famílies en aquest cas, tema religiós, a veure és que és una malainterpretació o l'Islam ho diu? No és que la gent qui la fa, qui elabora aquesta interpretació... són coses que necessiten una explicació i per explicar-la a la comunitat doncs també has de saber com explicar-la, no qualsevol pot explicar-la, perquè si véns, tu, a veure, de què vas, ¿quién eres?, ¿qué vienes? No vas a explicar a mí tal i qual... són coses que necessiten temps" (MMHM00c).

Si concretem en els contexts d'intervenció dels mediadors gitanos veiem que actuen, bàsicament, per a les administracions en les institucions educatives. Té a veure amb baralles, conflictes... des del punt de vista d'un àrbitre o jutge que arregla la situació perquè no arribi a més i s'aturi. Llavors fan coincidir la seva resposta amb la necessitat d'aturar les baralles, les situacions de tensió, de malestar... que comporten els problemes, perquè no vagin a més.

> "Un mediador actúa en dos personas que no llegan a un acuerdo, que no llegan a un acuerdo... contactar con las dos partes sin que estén presentes de forma objetiva. En un problema las dos partes no tiene la misma opinión... creo que es mejor hablar por separado. Tú intentas dar la solución y juntar a las dos personas y hacerlas ver lo que tú has visto. Un careo sin llegar a la violencia, yo soy arbitral y la gente lo acepta. El mediador su deber es poner la solución" (MGIDC00).

En aquest sentit, però amb matisos, el mediador que prové del moviment evangèlic actua per transmetre a les noves generacions la seva creença i que canviïn, com si es tractés d'un germà gran que els vol ajudar. "Un mediador actua per aturar les baralles... quan s'enfaden

dues persones, bàsicament actua sempre que hi ha problemes per ajudar-los (...) els ajudo perquè tinguin fe i modifiquin la seva conducta" (MGIHM00b).

En canvi, la visió del col·lectiu immigrant continua sent de caràcter polivalent incloent els serveis socials d'atenció primària, apart de l'àmbit educatiu, la justícia, l'administració i la salut, camps propicis per als mediadors interculturals, però no entesos solament com a traductors, sinó com a agents amb doble paper que interrelacionen ambdues col·lectivitats. "Bàsicament: serveis socials, benestar social... es troben davant d'una incomunicació total i necessiten mediadors per entendre el que passa allí. A part també l'educació, la salut... el nostre paper és que els relacionem entre ells" (MMHC00b).

Als entrevistats els vam plantejar si pensaven que el paper del mediador té exclusivament un paper de mediació escolar o pot incloure en la seva funció altres activitats tals com l'àmbit mèdic, social, administratiu i cultural. La resposta a aquesta pregunta depèn de la situació que troben sobre el terreny —han de treballar en allò que es troben—, de manera que fa falta una gran flexibilitat i no pot aïllar-se la funció del mediador amb el fi de simplificar-la. Però existeixen casos, sobretot entre els gitanos als quals ens hem referit, en què el paper del mediador pot circumscriure's solament a la mediació escolar, aspecte que, en aquests moments, és difícil aplicar-lo als mediadors immigrants. Tot i això, els contextos on intervenen els mediadors gitanos també s'amplien en algun moment, per exemple, en l'àmbit de l'habitatge. "Bàsicament per problemes de vivenda i amb les escoles, no sols amb Ensenyament, sinó també amb l'Ajuntament, ens vénen a buscar" (MGIHM00a).

Seguint això, els seus àmbits de treball desborden la idea de resoldre conflictes, malgrat que entenguem el conflicte de forma tan àmplia que englobi les situacions socials i interpersonals de manca de comunicació, malentesos, desajustament institucional, etc. Recordant els quatre tipus de mediacions que proposa Six (1997), les que anomena preventives i curatives estan destinades a detenir un conflicte, però també hi ha les creatives i renovadores, que tenen com a finalitat fer néixer o renéixer una relació. La mediació intercultural és una modalitat de la mediació social caracteritzada per exercir-se en un context de desigualtat social. En el cas dels gitanos el context té a veure amb una gestió del conflicte que comporta connotacions negatives i repressives, és a dir, sovint Six

serien les primeres mediacions, les preventives i curatives; en canvi, als immigrants els correspondrien, més aviat, les segones, les curatives i renovadores; el conflicte esdevé una visió positiva, amb la idea d'enriquir-se mútuament i que les dues parts en surtin beneficiades, entenent-ho com un motor de canvi, per créixer dialècticament i caminar constructivament cap a un futur comú. Per tant, la forma de plantejar els problemes i gestionar-los serà molt diferent, els gitanos actuaran en base a tallar-los o evitar-los, en canvi, els immigrants voldran afrontar-los directament i fins i tot provocar-los perquè surtin a la llum si encara estan en situació latent. Aquesta diferència pot venir de la diferent formació rebuda.

En aquest sentit es demana al mediador gitano que treballi en diversos fronts de les institucions escolars —a més d'algun altre «front»—, però veuen el perill d'aquesta extensió del seu paper: la ineficàcia, a força de fer massa coses a la vegada es corre el risc de no fer res com cal. Les diferents situacions —el xoc cultural, els enfrontaments, les reaccions violentes, la manca d'autocontrol, la falta d'expressió oral i en el seu lloc agressivitat, el caràcter dominant, les venjances violentes per part dels grans, l'automarginació i, sobretot, l'assistència irregular i/o abandonament escolar (que pot venir originada per diferents causes: família, alumne o l'escola)— en què intervenen ells les fan veure amb ironia: "(...) cualquier problema que haya en el colegio estoy vinculado, cualquier problema, o sea se ha fundido una bombilla y la puedo cambiar, pues también la cambio, sí" (MGIHL00a).

Un d'ells realment actua en totes les situacions, fins i tot, en el sistema sanitari relacionat amb les normes de salut, d'higiene. Des de l'escola li demanen que vigili les normes bàsiques com veure l'habitatge de la família i tinguin cura de la neteja corporal, com si fos un treballador social i un treballador familiar, respectivament.

> "(...) a ver, actúo en los diez puntos cardinales del problema, porque claro hay problemas, problemas de la asistencia, está el problema del abandono, y el problema del del desinterés que hay, ¿no? Entonces pues, aquí en el tema sanitario también intervengo en algunas ocasiones, porque hay algún crío que a lo mejor no reúne las condiciones de... habitabilidad, ¿no? Entonces esos críos no vienen lo mismo que un crío que tiene ducha y agua caliente en su casa. Entonces claro, aquí es donde podemos, pero, yo pienso que las madres... de esto yo también me siento orgulloso,

> ¿no? Se esfuerzan a que los críos vayan lo mejor posible, ¿no? al colegio. A veces se esfuerzan más de la cuenta, porque no tienen ni recursos" (MGIHL00a).

A més de les situacions anteriors, al patriarca se'l crida per resoldre conflictes sorgits de la venda i consumició de drogues entre la seva comunitat, problemes entre matrimonis, etc.

Pel que fa a les tasques que estan fent els mediadors immigrants van des dels acompanyaments, traducció lingüística, situacions de desconeixement cultural i de manca de comunicació, dificultats per adaptar-se a les organitzacions, etc. sense la necessitat que sempre hi hagi un problema enmig, és a dir, intervenen més en el sentit de prevenir i anticipar-se al conflicte.

> "Hay otra función que es muy importante, yo creo, en la mediación intercultural que es la interpretación cultural, ¿no? Porque cada cultura tiene sus códigos, cada cultura tiene sus códigos y siempre se necesita una persona que, que domina esta cultura y que ha vivido esta cultura y quien puede descifrar estos códigos, ¿no? O sea, a aparte de la interpretación lingüística hay la interpretación cultural, ¿no? que es lo más importante, ¿no?..." (MMDM00b).

> "Un mediador es para facilitar la comunicación entre inmigrantes y los actores sociales, que la mediación es para mejorar un poco la convivencia que, a veces, por falta de entendimiento se pone muy tensa innecesariamente, si dos personas se entienden, si tienen que discutir es otra historia, pero innecesariamente, porque los actores sociales la interculturalidad, antes hicimos un programa de interculturalidad porque la gente habla de interculturalidad para dejar la tuya y coger la mía, entonces ese choque. Aquí eso no se hace así, ¡se hace esto y punto!, es un poco que, el mediador intenta que los actores sociales sean más flexibles, saber que la otra persona que está hablando tiene una cultura diferente a ellos y que no se trata que la persona es inútil... lleva consigo una cultura que es muy distinta a la suya, trátale (bien) la diferencia no importa si es positivo pero reconoce que es distinto a ti" (MGDL00).

En el cas dels immigrants, el desconeixement d'idiomes i del funcionament dels recursos públics fa que aquests col·lectius presentin mancances específiques i necessitin respostes adients. Per això, una de les primeres iniciatives impulsades als municipis per millorar les condicions de vida d'aquesta població ha estat l'organització de serveis d'assessorament i d'informació. Els mediadors magribins i subsaharians coincideixen que els àmbits prioritaris d'intervenció en aquest moment són l'educatiu, la sanitat i serveis socials de l'ajuntament. Tot i això alguns entrevistats apunten com altres intervencions puntuals la justícia i els centres penitenciaris. "Escuelas, sanidad... en todos los ámbitos. Sobre todo en

servicios sociales y escuelas. En hospitales también. En justicia alguna cosa, pero más traducción lingüística" (MMHM00d).

En algun cas també se'ls ha cridat per ajudar a treballar amb dones maltractades d'origen magribí: "He trabajado... en las casas de acogida de mujeres maltratadas" (MMDC00b).

En canvi, pel que fa als xinesos el context se situa més en l'àmbit de la interpretació cultural i lingüística[439], i els brasilers es mouen més en el camp del lleure i l'animació socio-cultural (esplais, casals, escoles, equipaments cívics, etc.). La mediadora brasilera es dirigeix cap als infants i els joves per tal de complementar el treball fet a l'escola i potenciar els aspectes relacionals mitjançant el joc i la participació en les activitats que impulsen els centres d'esplai i que promouen la participació dels joves al municipi o al barri. Per ella, el fracàs escolar de la segona generació, l'abandonament dels estudis i les dificultats de comprensió i d'expressió en llengua portuguesa dificulten la integració, sobretot per als alumnes angolesos i de Cap Verd. "(...) un brasileño se desarrolla muy bien, a no ser que sea de Cabo Verde o de Angola (...) éstos tienes más dificultades, dejan los estudios, no se integran para nada aquí" (MBDM00).

Aquesta necessitat també comença a demanar-se per al col·lectiu magribí. "(...) el tema de la integración de la población, del asociacionismo, dinamizar las asociaciones, pues orientarlas, guiarlas un poco por dónde tienen que ir, también el tema de los jóvenes, pues, por ejemplo, dinamizarlos, formar equipos de fútbol... animarles a que se apunten a cursos de formación ocupacional" (MMHM00a).

Un dels camps importants d'intervenció dels mediadors immigrants és el de la salut, concretament en l'àmbit sanitari[440]. La majoria de mediadors magribins constaten que hi ha dificultats per adaptar-se a les organitzacions, i això es tradueix en queixes dels membres dels serveis sanitaris, per exemple, perquè no fan cas de les cites programades i solen

[439] Aquesta tasca no és només de mediació, també fa divulgació: "(...) la gente me pregunta que pero ¿por qué utilizáis palillos para comer? El conocimiento de la cultura china tiene un pase muy muy poco bastante inferior que imaginaba (...) Yo iba y, y... normalmente, en los centros cívicos, escuelas y hablar de cultura china, de comer, festivales... a ciudadanos autóctonos" (MXDM00).

[440] Cal tenir ben present, a priori, que la majoria de mediadors no tenen una formació mèdica i podria haver-hi problemes en relació als coneixements específics (menys en el cas de les mediadores algerianes, que una té els estudis de medicina i l'altra de farmàcia).

acudir sense demanar hora i les incomprensions dels usuaris. “Me dicen los médicos que cuando los marroquíes van al hospital no piden cita, o cuando la tienen se olvidan... no están acostumbrados, allí es diferente el sistema” (MMHL00b).

En general, els mediadors entrevistats no creuen ser la figura que ha de resoldre els conflictes entre el pacient i el metge, sinó que ha d’intentar esbrinar i analitzar fins a quin punt el conflicte és degut a la manca de comunicació i llavors intervenir només en aquesta qüestió. És evident que les diferències de llengua i de referències culturals entre pacient i personal sanitari provoquen situacions, fins i tot problemes, que cal solucionar mitjançant un treball específic. Sense ànim que el mediador es converteixi en l’assistent del metge o de la infermera, esdevenint una mediació instrumental, que seria, simplement, la traducció i la reproducció de normes, es vol convertir en una mediació pel canvi, establint els vincles entre dues persones i induint nous mitjans de regulació social.

Especialment útils creuen que poden ser al veure que en cada cultura existeixen diferents concepcions del cos, de la salut i de la malaltia, i que aquestes no poden solucionar-se només amb una simple interpretació lingüística (MADC00a). A més, es constaten dificultats d’accés als serveis, accentuades per situacions d’il·legalitat, però també pel desconeixement, la manca d’informació i la desconfiança. La relació de les dones amb els serveis sanitaris xoca, sovint, amb codis diversos, per exemple, respecte de l’ús d’anticonceptius o una determinada planificació familiar, així com voler que només les visitin ginecòlogues.

> “Una pareja que fue allí y le estaban explicando la forma de utilizar un preservativo y primero le habían explicado todo y se ha ido, pero se ve que no lo ha utilizado, han vuelto a citarle y me llamaron y yo fui allí. Y la doctora me explicó que siempre al hacer relaciones sexuales tienen que utilizar esto, ¡vale!, para traducirle a esta persona esto, si le digo en mandinga: dice que siempre que tienes que hacer la relación sexual tienes que utilizar esto, le puedo ofender si... pero de otra forma al traducirle el mandinga mira le he dicho esto: mira dice que si quieres tener relaciones... —en mandinga hay dos palabras que significa relaciones: una que es directa, la gente lo puede utilizar si son jóvenes y tal; la palabra de la doctora si la utilizo directamente sería esto pero la he llevado a la otra parte— para que si tienes que tener relaciones con tu mujer mejor utilizar esto. Y él ha comprendido. Y la doctora me tiene que llamar para ver cómo ha ido” (MSHM00).

Sobretot els mediadors actuen en els casos de malentesos entre usuaris de col·lectius minoritaris i els hospitals, com l'exemple següent d'aquestes mediadores subsaharianes.

> "Una chica que estaba embarazada pero esta chica tenía problemas de corazón o algo así, le tenían que operar y ella no se quería operar y claro... esta chica estaba, digamos que estaba enferma, su vida estaba en peligro, si no la operaban se moriría... y le he ido explicando bien, y al final se convenció y se dejó operar, esta chica tenía dos niños en casa, y la gente... no tiene nadie, su marido estaba trabajando, les podían ayudar trabajadoras familiares mientras la chica estaba operada" (MGDC00).

> "(...) Por ejemplo, si va al médico aquí es costumbre preguntar (a) una mujer: ¿la primera regla cuando la tienes (tuviste)?, ¿la primera relación sexual?... allí se ponen muy tensos, muy nerviosos: ¿Qué dicen? No entiende (entiendo) creo (...) es frecuente decir: ¿de cuántos meses estás? Son cosas que chocan. Se puede modificar un poco la pregunta. Porque no lo va a decir, el paciente dice: él es médico, él lo va a saber más que yo. También al inmigrante debe explicarsele al revés, no lo dirá a nadie, la... está embarazada, de tantos meses... es una cosa muy confidencial. Aquí la gente se fía mucho, allá es diferente. No nos atrevemos a decir cosas como éstas, es más tabú, las relaciones, el sexo, tener hijos... nadie se entera por otro, no te dan información (...) vimos un vídeo de un parto, las mujeres no se lo imaginaban, no lo querían ver (...) Son cosas que son normales, allí no se atreverían a hacerlo" (MGDL00).

Finalment, es podria dir que als serveis sanitaris es poden donar situacions que desconcerten els professionals, la majoria de les vegades relacionades amb la segregació (o separació) sexual com: no acceptació de sanitaris del sexe oposat, exigència d'educació sanitària segregada, tabús sexuals, etc. que produeixen una tensió per no saber si optar pel principi d'igualtat entre els sexes o el principi del respecte cultural.

En altres àmbits, com el d'habitatge, els entrevistats subsaharians creuen que es necessiten intermediaris, bàsicament, per problemes de discriminació i estereotips de la societat receptora. Per això, és necessari l'acompanyament i la informació per accedir a un habitatge de lloguer a un preu assequible, s'han d'evitar abusos tant del propietari com de l'agència immobiliària. Al respecte, la mediadora subsahariana creu que es necessiten serveis de mediació i informació sobre habitatges per a immigrants. "En el alquiler de viviendas... si eres extranjero tienes problemas... acusan a todo el colectivo por lo que hace uno... te ven y no te quieren... porque no queremos aquí a los negros... lo he vivido y lo estoy viviendo (...) te hacen pagar mucho dinero, o bien, cuando el propietario ve que es un negro no se lo alquila" (MGDC00).

Els que resideixen en allotjaments precaris solen ser homes joves i acostuman a tractar-se d'un estadi temporal fins a trobar una feina millor, regularitzar llur situació documental o estalviar suficients diners per tornar al seu país. La possessió d'un contracte de lloguer és encara més important perquè el necessiten per demanar el reagrupament familiar i portar la parella i els fills a Catalunya. Però, en general, qualsevol tema sempre està supeditat a obtenir els papers, d'ací que reivindiquin que tenir mediadors és prioritari i urgent; a més se'ls demana qüestions concretes, més enllà del que significa ser mediador: "Quieren que arregles los papeles... rápido y no es tu función... no entienden" (MSHC00).

També observem com els magribins van especialitzant-se en l'àmbit de la mediació comunitària per promoure iniciatives en tota la societat.

> "En la dinamización comunitaria el mediador no es el que, por ejemplo, por ejemplo, si surge, por ejemplo un grupo de inmigrantes, ¿no? Hay, por ejemplo, quieren montar una mezquita ¿no? pero no saben, por ejemplo, cómo montar la mezquita, ¿no? no saben cómo comunicarse con el ayuntamiento; el ayuntamiento esta mezquita puede decir ¿no? es un peligro en la ciudad... en el pueblo. El mediador el que hace es, como dice, promover, hacer promover como dice... puente entre este grupo y el ayuntamiento, ¿no? y cuando este grupo entra en contacto con el ayuntamiento aparte de promover la mezquita... cuando hay que hacer algún proyecto para inmigrantes les puede implicar a través del mediador" (MMHL00b).

1.3.2. Qui demana la presència d'un mediador i el motiu pel qual ho fan.

Recordant el capítol anterior, cal distingir entre el conflicte obert o manifest i l'ocult o latent[441] que es produeix a les institucions educatives. El primer és aquell en què les parts involucrades són conscients de la situació i, d'alguna manera, actuen des d'aquesta consciència. En canvi, en el segon les persones implicades no són conscients de la situació

[441] Alguns mediadors assenyalen que, sovint, abans d'actuars'adonen que hi ha l'existència d'un currículum amagat en el sentit que alguns alumnes marroquins es queixen que els professors sempre els castiguen pel fet de ser culturalment diversos, tenen estereotips sobre el seu comportament i actitud: "(...) no és que el nen parli a classe, un nano ha de fer això i, doncs!, ja està!... que jo hi vaig i porto a la família una nota?... no, no! a veure: què ha passat a classe? És que m'han agafat els nens i em diuen és que nosaltres, els marroquins, només obrim la boca i ens foten fora! i, en canvi, altres d'aquí destrossen tota la classe i ningú els diu res... n'hem... anem a veure què hi ha aquí, per què no només aquest? És un immigrant i ja està! Sempre els immigrants tenen culpa? Home no!... primer a solucionar-ho entre vosaltres i després si és complicat, doncs, intervé la família... més o menys és així i sempre amb els nanos abans de parlar amb les famílies" (MMHM00c).

conflictiva. Com veurem, la petició que intervingui un mediador intercultural es fa, generalment, en la primera situació quedant per cobrir i no donant-se la importància que cal a tot el conflicte latent.

La intervenció dels mediadors gitanos no es redueix sols a l'educació sinó que implica tots els àmbits, des dels ajuntaments s'intenta vigilar l'arribada i muntatge de campaments gitanos, es preocupen pel seu posterior reallotjament, la manera que se'ls cita per intentar pal·liar les carències que pateix el col·lectiu en habitatge, les males condicions d'higiene i salubritat en què viuen, la deficient alimentació, la inestabilitat laboral, etc.

> "No sols amb Ensenyament sinó amb el problema de la ciutat estem com a mediadors, del camp social. Per exemple, en aquests moments un dels problemes que tinc com a mediador és que aquestes famílies, ens trobem que anem amb un lloc, tenim dos setmanes i anem a un altre, fins que trobem un lloc fix que ens vulguin donar, són vint o vint-i-cinc famílies i moltes criatures" (MGIHL00b).

En l'àmbit educatiu, observem que als mediadors se'ls crida des de la institució escolar (professorat, direcció, inspecció, etc.) per resoldre problemes que presenten els nens gitanos: retard en l'inici de l'escolaritat a causa dels treballs temporals del camp (la poca importància que té per als gitanos l'escolarització primerenca, que solen coincidir amb l'inici de curs i el període de la matrícula), desigualtat de coneixements respecte al grup-classe, sobretot ocasionada per la manca d'assistència i de no seguir els deures; absentisme esporàdic; manca de material escolar perquè són famílies nombroses que no poden pagar i esperen les beques; problemes de convivència i d'higiene que solen anar acompanyats de la insalubritat de la vivenda (manca de aigua, dutxa, etc.), entre altres. Alguna vegada, se'ls crida perquè el professorat vol apropar-se a la realitat de la cultura gitana, oblidant-se d'idees preconcebudes i prejudicis ancestrals, intentan diferenciar els trets de la cultura gitana d'altres assolits al viure en la marginalitat i la imatge folklòrica que té la majoria de la població. Surten des de temes com la família, les lleis gitanes, el treball, la llengua (el caló), els costums, etc. fins a qüestions més banals com pot ser la vestimenta, el ball, etc., darrerament s'observa un interès per l'església evangèlica i els seus ritus. "Ens criden de tot el camp escolar, el professorat... de primària i de secundària, per tenir xerrades amb ells, perquè cada aula té un sistema de treball, aquesta és la realitat i a llavors és molt important que ens impliquem dintre d'aquestes aules amb el professorat, conjuntament" (MGIHM00a).

Aquestes intervencions estan sovint sota la pressió de la necessitat de resoldre situacions donades, la immediates i el conflicte obert i manifest. A l'escola es sol·licita el mediador per treure's de sobre competències. Utilitzant l'expressió sarcàstica d'un dels entrevistats, es truca a un número de telèfon mòbil i apareix un «bomber», però sovint es fa sense reflexionar si realment és necessari. Aquesta experiència és comuna entre els gitanos i, com es pot llegir tot seguit, també afecta els immigrants.

> "(...) que no se tiene que utilizar el mediador como un portavoz y nos hemos encontrado con muchos casos que la gente que ha utilizado el servicio de mediación se quiere quitar sus responsabilidades y pasarlas a nosotros, no lo aceptamos y devolvemos la patata. Un ejemplo, pues, cuando una maestra quiere contactar con la maestra tiene muchas posibilidades de hacerlo o escribiendo una nota al alumno para llevarlo a la familia o esperar que la familia venga a recoger al niño y hablar con ellos y tal... pero a veces no hace todos estos procesos, solamente mandan una ficha: queremos hablar con tal familia, tal día y tal hora. Entonces qué tienes que hacer tú: ir avisar a la familia de que la maestra quiere hablar con ellos o devolver la llamada a la maestra y decir lo primero que tienes que hacer es intentar ponerte en contacto con la familia por vía del niño o llamándole directamente o esperar si viene a buscar el niño le explicas lo que quieras. A partir de allí alguno de nosotros vendremos. Si realmente has intentado todo este proceso y no llegas a hablar con la familia. ¡Vale! En este caso intentaremos hablar con la familia, haremos una excepción (...) no se puede utilizar el mediador como un portavoz, como un mensajero... y nos hemos encontrado con muchos casos que la gente que han utilizado el servicio de mediación se quiere quitar sus responsabilidades y pasarlas a otros, no lo aceptamos y devolvemos la patata (...) Un ejemplo, pues, cuando una maestra quiere contactar con la familia y tiene muchas posibilidades de hacerlo escribiendo una nota al alumno para llevarlo a la familia o esperar que la familia venga a recoger al niño y hablar con ellos y tal, pero a veces no hacen todos estos procesos, solamente mandan una ficha: queremos hablar con tal familia, tal día y tal hora. Entonces ¿qué tienes que hacer tú? ¿Ir a avisar a la familia de que la maestra quiere hablar con ellos? No devolver la vía del niño o llamándola directamente, o esperar si viene a buscar el niño le explicas lo que quieren... y a partir de allí algunos de nosotros vendremos si realmente has intentado todo este proceso y no llegas a hablar con la familia, ¡vale! En este caso intentaremos hablar con la familia, haremos una excepción" (MSHM00).

> "Intentamos que tampoco nos utilicen de mensajero, porque a veces nos dicen: es que... ¿me puedes llevar esta carta? No, por favor mándale una carta a los padres si los padres no entienden la carta se acudirá a nosotros... como no entienden, no saben leer ni escribir (...), llevarle la carta, esto ya sería tope, no queremos hacer esta función, porque son cómodos y quieren mandar" (MGDL00).

Pel conjunt dels entrevistats és l'administració, en general, qui té el «problema» amb els col·lectius minoritaris i, per això, els mediadors són cridats i utilitzats per aquest. Les

demandes als mediadors entrevistats sempre procedeixen de l'administració, rara vegada pel propi col·lectiu.

> "De moment de l'administració qui ens crida (...) De moment l'administració... en el moment que ho coneixi és possible que ho demani també l'usuari, perquè no s'entén, no sap explicar-se... la gent no ho sap, sols alguna vegada et criden per traducció (...) però en qualsevol grup sempre hi ha un líder que ajuda, en les escoles utilitzen el fill més gran, un amic, la mediació natural" (MMHM00b).

> "(...) o sea el 90% más el 99% la recibimos desde la administraciones, o de la escuela o del ayuntamiento manda un servicio determinado de la administración (...) casi siempre, muy pocas veces que, muy pocas veces, y por ejemplo, que si no te la pide la Administración es ya el inmigrante o un conocido, que te conoce: ¡oye!, si no te importa acompañarme a hacer una gestión. Pero eso es mínimo. Lo que te digo un 99% la demanda viene por parte de la Administración o del... la parte que da el servicio, nunca, pues muy, muy raramente que venga de parte del usuario inmigrante" (MMHM00a).

> "La mayoría de las demandas provienen de los mismos profesionales (...) el 80% de las demandas son de los profesionales del CAP, hospitales, escuelas, ONG, justicia, administraciones privadas, etc." (MMHL00b).

Com es desprèn dels anteriors fragments, de moment el col·lectiu minoritari no utilitza la mediació «professional», sinó la mediació natural (amiga, veïna, fill, etc.), que, de vegades, coincideix en la persona que també treballa per a l'administració.

> "Nuestro colectivo no nos llama... todavía no, no saben que hago este trabajo, yo se lo explico en el momento mismo porque estoy aquí y en que puedo ayudarles a ellos y a sus hijos (...) Nuestro colectivo... todavía no ha llegado a saber que hay un mediador profesional (...) todavía la gente... no lo sabe... me llaman para que les ayude porque me conocen de fuera" (MMDC00a).

Si ens centrem en la demanda, escassa, que fan els mediadors immigrants, detectem que, generalment, té a veure amb el poc coneixement dels serveis de l'administració i de les seves vies d'accés. Centrats en els serveis educatius, els pares i les mares, que són els qui acompanyen els infants als serveis, en el 75% dels casos a primària es refereixen a les necessitats econòmiques (beques i ajudes) i als tràmits administratius per escolaritzar els fills. En menor grau se situen les demandes referides a aspectes formatius, com són el reforç escolar i la participació en activitats de lleure. Si apareix quelcom és la preocupació perquè no perdin la llengua i cultura d'origen. Cal tenir present la importància que

apareguin aquests tipus de demandes perquè indica l'interès d'alguns pares. En aquest cas es tractava d'immigrants que es preocupaven per l'educació dels seus fills. Evidentment, part de les sol·licituds, són induïdes pels professionals, com succeeix amb la resta d'usuaris, ja siguin immigrants o no. Quan ens fixem en les demandes referides als alumnes de secundària les principals continuen sent les econòmiques i de matriculació, però apareixen noves necessitats referides a la preparació per al món del treball. També és significatiu l'interès per les activitats del lleure com a mitjà de socialització; segons els entrevistats, només manifestat per progenitors d'origen immigrant.

Una de les demandes realitzades als mediadors gitanos i africans amb més freqüència és que contactin amb les famílies a fi d'aconseguir que vagin a les reunions que es convoquen, a vegades, fins i tot, fent de missatgers. Però per la dinàmica que s'ha generat de desconfiança i de recel de les famílies cap al sistema escolar, és difícil que això passi: les famílies gitanes tenen por que se'ls retregui el seu comportament, els retirin les ajudes, etc., i els africans generalment no comprenen els comunicats i, si hi assistissin, també entendrien les explicacions fetes a les reunions[442].

> "(...) me he encontrado en muchas situaciones una agresividad, la família gitana que tenga el problema con la directora o con el equipo profesional, que les haya citado, parece que hay una distancia y una desconfianza y... cuando he intervenido yo en la reunión ¡ostras!, pues todo ha cambiado, ¿no? Todo ha cambiado (...) además cuando nos citan en un colegio, pensamos que es nada más para darnos bronca y tal... y eso es un problema ya, y la familia parece que viene preparada, no nos pasa con los gitanos nada más, ¡eh! yo he mantenido relaciones aquí con famílias que no son gitanas porque yo estoy dentro d'Ensenyament, y no estoy nada más por los gitanos, cualquier problema que haya puedo intervenir y ayudar para solucionar un problema pues encantado, ¿no? Y me he encontrado con familias payas también que tienen el mismo problema, ¿no? Falta de entendimiento, falta de confianza (...) Distancia, agresividad, nerviosismo y, a veces, incluso puede perder, hasta el respeto, ¡no? (...)" (MGIHL00a).

> "(...) una reunión simple de los padres, que por norma general, por no decir que no asiste nadie, asisten poquísimos un porcentaje mínimo de asistencia de padres de inmigrantes a esas reuniones, de las escuela. Y... allí se sorprenden, ¿por qué? Porque los padres de los inmigrantes no vienen, como quieren que nosotros... claro... pues allí simplemente cuando voy allí, en este caso sugiero que... hombre se hace una

[442] Les famílies africanes, en general, quan vénen a les reunions, la seva actitud és de gran respecte (fins i tot ens diuen que submissió) i es mostren molt agraïdes, però cal tenir en compte si realment comprenen tot el que es diu i el que se'ls demana.

> convocatoria a los padres inmigrantes sería interesante que se haga una comunicación en árabe, que insistieran un poco... lo digo porque el sistema funciona de diferente manera, y claro... te dicen y ¿cómo lo hacemos aquí?... y no tenemos recursos, pues no tenemos tal, y pues... todo pelotas fuera, ¿no? Y nosotros no podemos hacer nada... y es un poco, una de las situaciones que nos podemos encontrar" (MMHM00a).

Seguint amb la família, tant pels gitanos com pels immigrants, sobretot palesat en els primers, els conflictes dels infants es traslladen a la llar. Aquest és un motiu per cridar els mediadors: per apaivagar les baralles, quan els nens es juren els morts, etc., i tot el que implica de represàlies i discussions no sols dels nens, sinó de famílies senceres. "Que es juren els morts, es barallen... conscienciar els pares que no jurin els morts, que no es barallin" (MGIHM00b).

El suport que reben de la família fa que els nens, de vegades com fan els paios, s'aprofitin de la situació i exagerin o inventin fets que no han succeït. Com a mostra els dos casos següents: al primer, un nen, a través d'un comentari, va fer que tot un barri s'aixequés a protestar pensant que era una violació, i al segon una baralla entre un nen gitano i un nen argentí va desfermar que es barallessin també les mares.

> "Per exemple, a (nom del barri), de... un nen nostre, de petit, d'aquests que tinc ara a la (nom d'un altre barri), pues... d'allò que juguen els nens sempre amb un bolígrafo, li va fotre una punxada, una punxada a tota l'anca i aquell altre nen va sortir tot corrents a sa mare i que l'havien violat, que l'havien violat! I això ens va portar problemes a... al barri de (nom del barri), però jo vaig anar a parlar amb el jutjat i vam portar el nen... el van mirar la... la forens... vaig parlar amb la forens... i em va dir: deixa'l estar! Que no li havien fet res... allò va ser un aixecament del barri contra el col·lectiu i vam tenir que anar nosaltres amb la llei, amb el president del barri, amb lo col·lectiu que hi havia allí i vam veure que tot això no havia passat res i la dona llavors va demanar perdó .. però vam tenir un problema a nivell de Catalunya i d'Espanya" (MGIHM00a).

> "(...) en un colegio de aquí, tampoco vamos a decir qué colegio es, un niño gitano le había mordido en una pierna un niño payo, argentino, era un niño que según el historial había mordido varios niños, bueno, es un niño no pasa nada, ¿no? Entonces claro la família del niño gitano, ¡eh! Al otro día quiso hablar con la madre del niño, la madre del niño quiso hablar con la madre del otro niño que había mordido, ¿no? Y según la versión, según la versión pues la madre se evadió un poco del problema... no respondió bien, la madre del niño sudamericano, digámosle. Entonces la madre del niño gitano se puso nerviosa y tal y se encalzaron las dos, en una pelea... La madre gitana recibió, pues más que la otra, en el sentido que la madre, le quedó una secuela porque le arrancó media cabellera y eso, claro cuando se miraba al espejo aquella

> mujer se encendía, ¿no? Bueno, pues me llamó la directora del centro fui a visitar la familia, estuve hablando con ellos, claro, yo me quedé parado cuando, a ver cualquiera se puede pegar un empujón, ¿no? Pero claro esa marca que le había quedado a esa chica pues el marido, el suegro y el padre y todo el mundo estaban quemados, ¿no? Porque le pegó un tirón de pelo que le, ya te digo, le faltaba bastante cabello, ¿no? Además pobre de cabello, o sea que se veía aquello, era un poco dramático. Entonces entre que la madre argentina no respondió bien y la rabia que había en ese caso, ¡bumba!, aquello era una bomba de mano. Entoces incluso el inspector, el Sr. (cognom propi), pues me pidió por favor que interveniese con urgencia y parase el caso, ¿no? Y bueno, quedamos todos citados, el inspector de zona, la directora, la profesora, las familias gitanas y bueno, pues me siento orgullosos de aquella acción porque tal vez Dios me ayudó, me dio fuerzas, porque podía haber un enfrentamiento entre ellas, ¿no?, y tuve un poder muy fuerte y pude pararlo, ¿no? (...) intervino también el presidente de la comunidad sudamericana, el (nom de persona) que me ayudó mucho también y bien... de las partes y servidos solventamos el problema (...)" (MGIHL00a).

Ja només centrats en els progenitors gitanos, una de les peticions cap als mediadors és que els solucionin les expulsions dels infants de l'escola. Segons un mediador entrevistat l'expulsió és un mètode totalment contraproduent perquè el nen ja no seguirà, ja li anirà bé que l'expulsin... llavors la situació es converteix en una espiral de difícil sortida.

> "Pues els pares em criden pues, perquè hi ha hagut un... un problema amb... l'alumne i l'escola i potser ells no ho creuen convenient, perquè de vegades jo no sóc partidari del tema de les expulsions, no? Jo no sóc partidari d'això i llavors, claro aquí hi ha problemes també perquè ho han fet, perquè les normes són aquestes, no? Si un nano fa una fetxoria, pues uns dies d'expulsió, per a veure si ell mateix valora, no? Però no crec que sigui el millor, expulsar els nens, no? Pues, de vegades, en aquests casos, de vegades m'han vingut mares, ¡oh! que me han expulsado al niño 10 días, o 5 días, o 15 días, i llavors clar això s'ha d'interpretar, no? Que no és bo, perquè inclòs els mateixos crios potser, s'enganxen amb aquest joc i els interessa, no? Llavors aquest és un tema delicat (...)" (MGIHL00a).

A més, també apareixen queixes per la «persecució» i les amenaces que reben per part dels treballadors socials i del professorat davant l'absentisme i l'abandonament escolar. Hi ha diferents factors condicionadors d'aquests: en primer lloc, el treball precoç dels que situats en un grup subordinat econòmicament no sempre poden assistir amb assiduïtat a l'escola, perquè han de realitzar tasques d'ajut a l'economia familiar en el cas dels nens i en el de les nenes atendre i cuidar els germans més petits. Si establim una comparació, en el nombre de casos d'absentisme i/o d'abandonament escolar, no difereix substancialment el col·lectiu gitano de l'africà, tampoc en el gènere. En canvi, els motius són més discordants. Els nois immigrants quan trenquen (ja temporalment o definitiva) amb la institució escolar

acostuma a ser per iniciativa pròpia (sense coneixement dels pares) o perquè el pare els requereix pel treball —punt on coincidirien amb els gitanos. El cas de les noies és més semblant al dels gitanos; com ens diuen els nostres interlocutors marxen de l'escola per obligacions domèstiques i de treball familiar i darrerament per la promesa —així s'evita el contacte amb hàbits mal vistos i contactes amb persones no desitjades.

Els mediadors sobretot han de fer front, i els preocupa especialment, l'abandonament escolar de les nenes de 12 o 13 anys[443], edat en què una part de les famílies gitanes i musulmanes —de determinats orígens— creuen que és un bon moment per abandonar l'escola per tenir cura dels seus germans o ser promeses en un futur matrimoni.

> "(...) aquí ho té difícil, perquè de xerrades n'hem tingut amb famílies i les pròpies nenes diuen:... són els nostres pares! I aquesta és la realitat, elles continuarien, perquè aquestes nenes realment són de l'any 2000 i les nenes ho tenen clarissim el problema el tenim amb els pares, amb el col·lectiu gitano i, llavors, claro ens trobem amb problemes... i una de les coses que hem parlat era com ensenyar-les, encara que sigui per les tardes, apartades i que continuessin estudiant... els pares diuen que si estessin soles vindrien... seria important que vingués una professora a l'associació, el professorat podria ser gitano o paio, millor dona, si no un home" (MGIHM00a).

> "(...) nosotros tenemos un problema muy grande con las niñas gitanas, el abandono escolar, y más ahora con el tema de la reforma... que las niñas tienen que ser más grandecitas proque cuando había el sistema anterior era diferente, pero hoy qua las niñas tienen que estar obligatoriamente hasta los 16 años, esto no ha caído un árbol encima, a los gitanos, no sé si en otras zonas lo tendrán más claro, pero aquí en (nom de localitat) sobre todo está muy... arraigado este tema, entonces este problema, es un problema que quiero subsanar desde hace tiempo, porque no lo he aprendido ahora, esto lo se de toda la vida, ¿no? El problema, porque mis hijas lo han pasado, entonces no lo he estudiado, ni te lo han enseñado nadie, lo he vivido, entonces este tema es un tema que tendríamos que adaptar un poco la realidad, entonces creo que tampoco vamos a crear un colegio especial para ellos, pero yo tengo las ideas claras, yo tengo un programa para poder desarrollarlo en cualquier momento y pienso que sería lo adecuado, porque incluso los mismos padres me han venido a ver y me han pedido socorro porque están asustados porque van a visitarlos los asistentes sociales y les amenazan y bueno es aquí donde debería mejorarse esta coordinación, entonces yo ho tengo poder para hacerlo, tengo bastante reconocimiento por parte d'Ensenyament y pienso que lo vamos hacer en cualquier momento" (MGIHL00a).

> "(...) También te puedes encontrar con muchas situaciones que mucho cha... Muchos padres a una determinada edad, aunque es obligatoria, no dejan a sus hijas que vayan al colegio, pues allí es donde debes intervenir y intentar explicar a los padres que es

[443] Edat aproximada, és a dir, quan tenen la menstruació.

> obligatorio y que es lo que tienen que hacer, aparte de motivarles, de que, que, por ejemplo, la idea de cuando la niña tiene edad tiene que dejar el colegio porque no va a llegar lejos, no sé que no se cuento. Porque puede hacer, puede estudiar, puede llegar a la universidad, ¿por qué no? que con casi metas inalcanzables, pero eso es un poco la motivación, trabajo para motivar a la familia y también a la niña que rompa con estos (stops) y cosas. Y así incorporar y poder terminar sus estudios" (MMHM00a).

> "Jo me'n recordo... un pare de Jordània, no, de Palestina, que volia que les seves filles fossin... els matins ajudar-lo a la botiga aquí al (nom del barri)... i el pare, els palestins, normalment no és aquest perfil. Els palestins són gent que han arribat fa bastants anys, que ja estan bastant dins d'aquesta societat, que entenen i tot i el centre és allò que el volen denunciar el centre aquest... Els professors s'estan queixant que la petita és molt bona estudiant i tal i faltava i el pare no s'immuta quan faltava i resulta que és el pare el que la transporta a la pastisseria, ajudar-li a la pastisseria. I allò que... vaig estar parlant amb la gran i tal dic: però tu vols tirar tot allò que has assolit al nores?... Ah, sí! No sé què! No estic fent un conflicte entre ella i el seu pare, és a dir, jo vaig parlar amb el pare i tal i diu: és que són elles! Llavors, he hagut d'anar a un amic del pare, que és molt amic del pare per parlar d'aquesta situació i la gent diu... i va parlar amb ell i no sé què i al final vam aconseguir que sí, que la nena, hi havia un professor que em saludava i deia: *Chapeau*!, molt bé!" (MMHM00b).

Algun dels mediadors gitanos s'atreveix a proposar un educació separada durant la pubertat, sols per a noies, a fi d'evitar els perills i els temors de les famílies. Consistiria en el fet que a l'associació que presideix tinguessin lloc activitats de reforç, tall i confecció fins als 16 anys, i també es podrien treure el graduat en ESO.

> "(...) nosotros aquí en nuestra propia asociación que es donde está el centro de donde van las familias gitanas, nosotros habíamos comentado, ¿no? ya hace tiempo que lo... y la idea y además lo tengo claro, ¿no? Es... un refuerzo escolar, un refuerzo escolar para que no pierdan el hilo y entonces ir llevando... el hilo para poder hacer a los 16 años a obtener el Graduado Escolar, es una forma, incluso aquí podríamos hacer diferentes actividades, podríamos hacer diferentes actividades de... de refuerzo escolar y... refuerzo escolar... (tanca la porta millor)... si sería refuerzo escolar y actividades laborales, también porque yo pienso que, nosotros aquí tenemos como un taller, ya lo has visto, ¿no? Tenemos máquinas de coser y tal y bueno podríamos hacer diferentes actividades, que las crías se motivarían y pienso que sería positivo para las propuas niñas sin perder la idea de que a los 16 años estén preparadas para obtener el graduado escolar, ¡eh!" (MGIHL00a).

L'absentisme en el col·lectiu gitano no sempre és definitiu, també pot ser esporàdic, és a dir, el que es produeix en determinats períodes del curs (a la tardor, a la primavera), en funció de la temporada de les collites, les campanyes de fruita... o per haver d'assistir a festes i actes familiars (anar a les bodes, visitar els malalts, assistència als funerals, etc.).

Per això s'intenta posar en marxa diferents fórmules que evitin la pèrdua de classes (mestra itinerant, escolarització al poble més proper, quaderns de deures, etc.).

> "A vegades, els pares s'emporten els crios a treballar amb ells, els temporers s'emporten als nens a la fruita (...) Treballem aquest camp, parlem amb els alcaldes dels pobles, llavors contractem una professora aquests dos o tres mesos perquè estigui amb ells, també que puguin anar a l'escola del poble... o bé, que se n'emportin quaderns de l'escola" (MGIHM00a).

> "(...) pues la manera de viure, sempre ha sigut... ha sigut itinerant, el que ells... els hi és més... treballar... la recollida selectiva, doncs, de fruites, de... això... i, és clar, doncs avui estan a un puesto i demà estan a l'altre... llavors el col·legi no poden, normalment, és que no poden anar-hi, no?... per això els estudis sempre van una mica endarrerits, a llavors, clar, arriben que l'edat, per l'edat llavors ja han d'anar pujant de nivell, o anant amb pautes... dels cursos... llavors, és clar, no poden, no donen perquè ells no han pogut ser atesos tal com han d'estar, a causa d'això... sempre ha tingut una miqueta la causa del treball... de les famílies... no?" (MGIHM00b).

> "Tenemos un circuito, a ver, nosotros tenemos un control de todos los alumnos gitanos que hay en los diferentes centros, ¿no? Entonces cuando falta un crío sin justificación, enchufamos la luz y le localizamos y nos interesamos por su situación, si es que está enfermo el crío o están fuera, porque, pues el problema de las familias gitanas también, a veces, es eso que se ausentan de los centros por diferents motivos, que tienen que ir a los mercados o se van a comprar género a Barcelona y se están tres días, y los críos se los llevan o, por, por diferentes motivos, ¿no? Entonces claro esto lo controlamos, lo intentamos controlar al máximo. Hoy ya las familias se están dando cuenta, ¿no? Bajo nuestro control y nuestra información que es bueno que cuando un crío falta que lo justifiquen y entonces al crío se le pone falta y bien, ¿no?, ahora hemos avanzado mucho es este tema" (MGIHL00a).

En algun cas també els mediadors gitanos fan acompanyaments de les famílies a entitats i serveis, com pot ser la inspecció i la Delegació d'Ensenyament per tramitar ajudes econòmiques, etc."(...) els acompanyes inclòs a la inspecció i a la delegació els he acompanyat, per diferents motius, no? Llavors pues, o per beques, o perquè hi ha hagut un petit problema amb les escoles, no? Les famílies i l'escola i llavors, claro, hi ha famílies que creuen que tenen dret a defensar els seus interessos, no? I llavors jo tinc de fer de suport" (MGIHL00a).

I altres vegades se'ls crida perquè facin de mediadors quan volen que uns nens es matriculin en un centre i no són acceptats.

> "Vam tenir un altre molt fort a nivell d'Espanya i d'Europa d'uns nens... el cas de (nom de localitat), va ser molt fort... no he dit que era una mica de racisme, famílies que no s'entenien, vam tenir que ficar-nos una mica forts i aquí sí que va ser molt fort, volien vindre de d'altres llocs d'Espanya a ajudar-nos i vaig dir que no, que entre l'alcalde i jo que això ho arreglaríem, que jo sóc fill d'aquesta terra... vaig parlar amb aquests pares, amb la família... va ser una mica dramàtic però no va passar res" (MGIHM00a).

O també són requerits quan es detecta carència d'hàbits socials, propis de la societat paia, apresos a la llar abans de l'escolarització: ordre, neteja, puntualitat, etc. i que es pensa que són obstacle per a una correcta escolarització. En aquest punt hem d'afegir la versió de l'altra «banda», la percepció que es deixa de banda l'alumnat gitano.

> "(...) también los niños gitanos que van más flojitos o los que no son gitanos ¿no? que los padres no pueden permitirse comprarse según qué cosas, que los profesores les dejan de lado (en)tonces ¿qué pasa? Pues como este niño no aprende y, mira, es un cateto pues lo dejo aparcado... (en)tonces los mediadores actúan para que no se le deje aparcado (...)" (MGIDC00).

D'altres vegades les discrepàncies provenen de la diferència cultural[444]. El que aprèn el nen a casa pot xocar amb els valors de l'escola. Per exemple, la jerarquia d'edat i gènere a la família gitana, que beneficia el més gran i l'home. Les nenes acceptaran igual la dona que l'home, en canvi, als nens els costa més acceptar l'autoritat de la mestra dona. Això també és compartit per mediadors immigrants: "(...) y (en)to(n)ces esos problemas pueden ser... surgen con su relación con el profesor, con la profesora a veces por ejemplo, a veces hay casos que llegan que no respeta a la profesora si es una mujer y si es un hombre sí" (MMDM00b).

Respecte a qui demana els serveis dels mediadors d'origen immigrant, tornem a observar la importància de l'administració. Un mediador subsaharià relata a través d'una anècdota com és cridat per escoles i instituts. El més curiós és el motiu pel qual ell creu que alguns educadors l'han fet venir: per ser negre.

> "(...) al entrar en la clase empezó a llorar... y eso me ha dolido... porque no sabía por qué... he intentado calmarlo, se ha escondido detrás de las faldas de la maestra... iba para hacer un taller de percusión y de cuentos... el niño nunca había visto un negro,

[444] Concretant més, també els codis lingüístics produeixen friccions. Sense entrar en detalls el llenguatge d'alguns nens, amb abundants paraules malsonants, insults i paraules al·lusives a tabús dels paios (sexe, etc.).

> no puede ser, se había escondido... hemos empezado a hablar un poco, el tema... el niño ojeaba un poquito y tocaba un poquito el tambor, y al final tenía el niño encima conmigo, eso lo he conseguido hacer (...) hasta un niño ciego... en la biblioteca de (nom de localitat).... los padres decían es un negro que toca un tambor... el niño puede imaginarse un tipo feo, sucio... se ha acercado, me ha tocado y me decía ¿cómo es tu cara? Es como la tuya, ¡igual!... es culpa de los padres porque los niños entienden solamente lo que les dicen sus padres (...) En los institutos he conocido gente buena y gente mala... he tenido que aguantar mucho... muchas veces sólo me han llamado por el color de la piel, no importa" (MSHC00).

Algunes vegades des de la institució escolar es criden els mediadors per fer assessorament cultural (sobre les famílies al país d'origen, els aspectes escolars més valorats per les seves comunitats culturals, les pautes de socialització, els estils d'aprenentatge, els factors religiosos, etc.), tot i que cau sovint en el folklorisme (tallers de dansa, de pentinats, cuina, etc.). "Voy de vez en cuando, de mes a mes, a colegios de niños de minorías donde hay muchos inmigrantes, a reuniones... nos llaman para hacer las reuniones y hablar en general, para conocer nuestra cultura (...) jornadas interculturales y traducción lingüística para Ensenyament" (MSHL00).

També observem dificultats que s'entenguin les famílies i l'escola en diferents punts. Un exemple és que els pares magribins distingeixen molt clarament el rol que pertoca a la institució escolar (ensenyar unes coses) del de la institució familiar (educar en uns valors).

> "(...) se hacen más discretos, no van, porque no entienden, que hay que ir o no... es real, en Marruecos y en Argelia no se convoca demasiado a los padres, después hay una diferencia entre enseñar y educar, los niños van a la escuela para que se les enseñe una cosa, la educación es otra cosa y es papel de los padres, la gente lo tiene claro, ¿no?, entonces hay que explicar la diferencia (...) No veo claro que utilicen un mediador... como una vía, ¡no? de diálogo y de entender porque esta gente no acude a las entrevistas porque... en tal cultura pues se supone que el maestro... se supone que es el que manda y es el que tiene la responsabilidad... y en otras no. Es decir, entonces, a veces, hay que hablar para entender y poder intervenir" (MADC00b).

> "Els pares, moltes vegades, el concepte d'escola que tenen és com una delegació del fill a l'escola perquè l'escola eduqui al meu fill i el pare mai es cita amb l'escola perquè per ell és un respecte i moltes vegades això s'interpreta a les escoles com: que mal educats! No vénen mai! (...) i això és molt difícil d'entendre realment, no?" (MMHC00b).

Així, centrats en els entrevistats d'origen immigrant, deixant de banda les qüestions de l'absentisme i/o abandonament, els codis culturals i lingüístics, etc., volem destacar que

una altra tasca mencionada és de fer comprendre determinades situacions al professorat. De vegades, les interpretacions que fa no es corresponen amb la realitat, tot i que en altres ocasions l'explicació pot ser la correcta. Per exemple, es pot pensar que el motiu per no enviar d'excursió un fill és per qüestions culturals i en realitat sigui simplement per una causa econòmica.

> "(...) una excursió al Montseny i és una cosa, no? una excursió... que el nen... que prepara la fiambrera, no? la carmanyola i s'emporta les seves coses i pel pare és un gasto de dos mil pessetes; el pare no té dos mil pessetes i quasi cada any ha d'enviar un (fill) a fer aquesta excursió i... aleshores intentem una mica això d'explicar als centres, que no sempre la culpa són els pares, que hi ha coses que s'entenen" (MMHM00b).

O bé, perquè els fills mateixos —fent de missatgers—s'aprofiten de la situació pel seu propi benefici, com els exemples següents, sense que arribi el missatge correcte a cada una de les parts, als progenitors o bé al professorat.

> "A veces los alumnos (riu), bueno, por ejemplo, los casos que yo he trabajado, por ejemplo, había casos de que la profesora les daba las cartas a los niños para darlas a sus padres para conocerlos, ¿no? y los niños a medio camino, por ejemplo, a lo mejor los tiraba a la basura, a lo mejor lo rompen, ¿no? porque les da miedo, ¿no?, porque si viene el padre que... y no llegaban las cartas, claro que cuando empecé a trabajar en las escuelas pues la... pues las cartas, éstas se hacían llegar a los padres y los padres tenían que venir, ¿no? y (en)tonces los niños se sentían como... controlados, ¿no? Ya no hacen lo que quieren en la escuela, ¿no? porque, a veces, a los padres: ¡ay! mira el profesor nos dice que tenemos que traer quinientas pesetas porque vamos a celebrar el cumpleaños o no sé qué, ¿no? y como el padre no se entera porque el padre no... no va la escuela porque está trabajando todo el día y la madre no puede comunicarse entonces ellos manipulan, ¿no? (MMDM00b).

> "En casos que te puedes encontrar en una escuela, básicamente absentismo escolar, absentismo escolar viene, viene, claro... aparte viene condicionado por aquel desconocimiento, tanto por parte de la familia como parte del funcionamiento de las dos culturas, cómo funciona la escuela allí, cómo funciona la escuela aquí. Esto algunos chavales lo aprovechan y empiezan hacer de las suyas y entonces claro, te presentan... te quedas que, que empieza a fallar el chaval, la familia no saben nada, el colegio pues tampoco... es que no hace nada, ellos no reciben ninguna... nota... la familia no recibe ninguna notificación, porque aquí suele hacer un sistema que se le entrega al chaval la carta en la mano, y claro la carta nunca llega, o el chaval sabe hablar bien, y bueno llega una carta de no sé qué no cuanto, y miente a los padres, otras veces él firma la carta y se devuelve, cosa que ocurre muy a menudo. Y entonces hasta que se produce una situación desagradable, de expulsión de un tiempo

> deter... de una temporada o expulsión definitiva o un follón muy gordo (...)" (MMHM00a).

Però és cert que la cultura també hi té el seu paper. Quan han de marxar uns dies fora, hi ha por pels perills que comporta; mentre que aquí es pensa que s'enriqueix la seva experiència i desenvolupa la seva autonomia. "La nena no pot dormir fora de casa, és que necessito amb algú que li expliqui què ha de fer... no, no, és que ets tu que has d'entendre a l'altre, de que hi ha una cultura i unes tradicions que per canviar-les necessites molt temps" (MMHM00c).

També els mediadors subsaharians tenen aquesta por de deixar les noies en més llibertat. Per això, saber interpretar i explicar els motius són una part de les funcions dels mediadors. "En mi colectivo cuando una chica, tiene una cierta edad pues los padres tienen miedo de que... salgan con niño... eso está por tema de religión y hablamos de ellos con padres... pero es difícil, aún los niños de aquí son pequeños" (MGDC00).

Una altra de les iniciatives preses per alguns mediadors és la d'incentivar la participació dels progenitors a l'associació de mares i pares de l'escola (AMPA). Hi ha un buit als centres educatius en el sentit que, generalment, tant a l'AMPA com al consell escolar no hi ha representants dels gitanos ni dels immigrants, la qual cosa estigmatitza l'entrada de pautes i costums de les cultures minoritàries al centre. Aquests són representants de les demandes del conjunt de pares i tenen un marge d'iniciativa a través d'activitats extraescolars i es creu que podrien ser la via de coneixement de la seva cultura i de la cultura autòctona. Per això, els entrevistats i el professorat opinen que és bàsica la incorporació i la participació de les famílies minoritàries en l'organització del centre[445], tot i que hi ha la gran barrera de l'idioma pel que fa als immigrants.

[445] Aquesta idea també és present entre alguns dels gitanos: "(...) les motivo a que colaboren con los centros en lo que puedan... cada uno dentro de sus propios recursos que aporte eso, sobre todo eso es importante, ¿no? Que se asocien en los APAs que se vinculen a los APAs de los centros, ¿no? Y eso es muy importante porque así el desarrollo de sus propios hijos va ligado, entonces yo pienso también que incluso también, los profesionales sobre todo, ¿no? Necesitan el apoyo de los padres, y eso pasa en todos los mundos, cariño, no en el mundo gitano, en el blanco y en el amarillo, ¿no? Pero bueno el problema nuestro, hablamos de nuestro problema el tema gitano, ¡eh! Las familias estamos intentando eso, bueno también, por no colgarme otra medalla, es que al final me colgaré 15 medallas hoy, ¿no? ¡eh! Que la presidenta del APA de (nom de centre escolar), de un centro de aquí (nom de la localitat) que hay mayoría del colectivo gitano, sea la presidenta del APA, ¿no? Y hay varios gitanos que participan con esa mujer y varias payas, eso, también vale 100 millones de dólares" (MGIHL00a).

> "Nosaltres convoquem reunions amb pares i mares d'origen immigrant, ja potser a través de les AMPA, amb una escola o centre de formació d'adults, associacions d'immigrants que tenen contacte amb les famílies (...) creiem que a través de l'AMPA i dels consells escolars podrem arribar a totes les famílies, tot i que hi ha poques famílies minoritàries que hi pertanyen" (MMHC00b).

> "La reunión, las entrevistas, la mayoría de profesionales se quejan porque los padres no vienen a las entrevistas, entonces nosotras intentamos ayudar a ellas a entender y entrar a la asociación de padres, y también explicar a los padres que la reunión y las entrevistas es muy importante para el seguimiento de estudios de sus hijos" (MMDC00a).

El problema, sovint, és lingüístic i de comprensió. Davant un sistema educatiu diferent les famílies no entenen el que se'ls explica i els fa vergonya dir-ho als educadors. Els mediadors opinen que en situacions així o intervé un mediador o poc hi ha a fer per ajudar aquests pares i alumnes.

> "El profesor le cita y le dice que sí, pero no entienden. Tienen vergüenza de decir que no entienden" (MSHM00).

> "La mayoría no se entienden porque las familias llegan, los profesores las citan, le explican todo, le dice que sí, pero, en realidad, no ha sabido nada. En principio, tienen vergüenza de decir: no he entendido ¡explícamelo otra vez! Pero dicen sí y se van, vuelven a cometer los mismos errores y a partir de allí que han visto que hay malos entendidos que nos llaman primero y participamos desde allí, las familias han empezado a participar. Los profesionales a explicarles a la familia la situación de sus hijos. Algunas madres han ido también a preguntarle a la profesora... cómo se puede mejorar y cómo se puede hacer... y hay una forma de comunicación entre las dos, el mediador entonces está sólo para traducir" (MSHM00).

Llavors es dóna el cas que s'utilitzin els fills com a mediadors. Aquesta experiència, però, pot ser molt negativa tal com relata aquesta mediadora.

> "(...) Es que yo creo que los niños... parto del principio que los niños como les ha dado este papel la escuela, a esta edad, se pueden inventar cualquier cosa y claro si es tu interlocutor, tú lo crees, ¡claro! si el niño de quince años le dice a la escuela, que lo está tratando de ti a ti, que en el Ramadán en Marruecos no se estudia... yo creo que, por eso creo que es mucho mejor tener aunque la madre no... no sabe hablar, pero intentar tener la relación con los padres y no con los niños, y desde luego no a través de los niños..." (MADC00b).

Una altra situació específica del col·lectiu d'immigrants, a més de la diversitat lingüística, és que determinades pràctiques culturals no s'entenen ni accepten. Això no tindria res de

diferent de l'esmentat al parlar dels gitanos si no ens referíssim que l'augment d'immigrants de països com Senegal, Gàmbia, Mali, entre altres, ha provocat que apareguin en diversos indrets casos de nenes que són sotmeses a la mutilació total o parcial del clítoris, la clitoridectomia (*tathir*) pràctica habitual en alguns països d'Àfrica. Es tracta d'un costum cultural molt arrelat i al qual són sotmeses moltes nenes a destí o a origen. Les intervencions sovint tenen lloc als seus pisos, sense anestèsia ni higiene, sense cap garantia sanitària i a l'empar de la clandestinitat, amb el risc que comporta de tota mena d'infeccions genitals i hemorràgies. Les conseqüències són la frigidesa, l'esterilitat i, fins i tot, la mort. Per convèncer els pares sobre els perills i les contraindicacions d'aquesta operació sovint els professionals utilitzen el mediador de la comunitat perquè els expliqui als pares la inconveniència d'aquest ritu i es resolgui la situació.

> "Estos días me han preguntado sobre la ablación, yo creo que es un delito (...) no es una cosa religiosa, no se aplicaba a todas las etnias (...) la ablación no es religión, es una costumbre (...) no es una religión, será una porquería (...) He oído, yo he oído que hay gente que lleva a sus niñas a su país ¡claro! para vacaciones y luego aprovechan para hacerlo allí porque sabiendo que aquí es prohibido la ablación (...) Hay gente que lo ha hecho de escondidas (...) Si fuera la ley, todos los musulmanes tendrían que hacerlo" (MSHL00).

> "Se hace ablación... a muchas niñas, lo... hacen aquí o cuando se van de vacaciones a su país... de escondidas, nadie lo dice pero continuan haciéndolo" (MGDC00).

Altres intervencions segueixen venint de la diferència cultural i les incomprensions que suscita aquesta. Com relata una mediadora d'origen algerià, els professors d'un centre li van proposar que parlés amb les famílies dels alumnes musulmans que després de l'escola anaven a estudiar l'Alcorà a la mesquita i això no era ben vist. En cap moment s'havia pensat que molts altres nens estaven fent el mateix quan al sortir de classe anaven a catequesi per preparar-se per a la comunió o la confirmació.

> "Hubo el problema en las escuelas de que los niños paquistaníes, por ejemplo, después de la escuela iban a la mezquita para estudiar el Corán y entonces se... se pensó en ir a hablar con el Imám de la mezquita para que la... para que los niños no vayan... pero entonces a mí me preguntaban eso y yo dije que no, que era una cosa que no podía entrar en esto, y a mí pensar, no sé, es una cosa que no, no la puedes impedir, que piense o que digas que los niños necesitan estar, un poco, hacer cosas divertidas y todo sí. Pero no puedes cuestionar esto (...) más que un tema de religión, lo que les preocupaba era estar tanto tiempo, después de ocho horas en el colegio, estar dos horas en la mezquita." (MADC00b).

Així, doncs, hi ha una sèrie de demandes dels professionals de l'educació cap als immigrants africans que pot atribuir-se al desconeixement mutu entre els dos mons. Anem a citar alguns exemples:

- La importància de la puntualitat és molt occidental i europea. El temps en altres cultures no és lineal com en la nostra, que imposa un ritme i una divisió artificial, sinó circular[446] (els punts de referència temporals tenen relació amb l'activitat laboral, climàt, cicles vitals, etc.).

> "Hoy este inmigrante no llega a la hora... explicar al usuario que la hora es importante, eso no significa que en nuestros países entramos y salimos a la hora que queremos, pero aquí explicamos que la hora es importante, que si es a las nueve no podemos llegar a las nueve y media" (MMDC00a).
>
> "El profesional tiene, por ejemplo, (que ir a) un centro de formación ocupacional, ¡eh! a veces, no se entiende, se cita a los inmigrantes, pa(ra) hacer una entrevista, ¿no? y las seis, por ejemplo, no aparecen... o puede ser que lleguen más tarde, ¿no? y (en)tonces claro al centro que es lo que se comentan: ¡ah! Es que son los inmigrantes, es que son así, porque claro provienen de una cultura que es más lenta, no sé qué, ¿no? y el mediador estas cosas las puede trabajar, ¿no? para... es para, ¡eh! para aliviar este estrés que lleva, ¿no? porque este trabajo a los profesionales les lleva un estrés, el hecho de porque, por ejemplo, no entienden por qué el... los inmigrantes no llega a la hora, o porque el inmigrante cuando se le cita no puede venir, el mediador está para aliviar este estrés al profesional, no es hacer competencia, es facilitar el trabajo al profesional" (MMDM00b).

- La distància que es manté entre interlocutors també és diferent segons la cultura. Els asiàtics es mantenen distants, i quan una persona se'ls apropa ells es retiren, mentre que els magribins tendeixen a aproximar-se molt, a agafar pel braç o a parlar molt a prop de la cara. La noció de distància també està sotmesa a la influència de les cultures. Igual que l'acotació d'espais exclusius per a les dones i d'altres per als homes, és un fet molt habitual en algunes cultures, en societats més aferrades a la tradició, l'espai interior és per a les dones mentre que l'espai exterior, públic, és per als homes.

> "(...) sólo damos la mano izquierda cuando vamos de viaje, entonces te digo: *Bon*!... son cosas pequeñitas que hacemos... por ejemplo, no girarme cuando me voy (...) cada cultura tiene unos gestos que sólo los que han vivido allí conocen, por ejemplo, no mirarte fijamente a los ojos (...) son cosas que no entiendes si no eres de mi cultura... cuando me acerco, cuando hablo con una persona me situo muy cerca" (MSHC00).
>
> "(...) en las fiestas, los hombres se ponen en su sitio... las mujeres en otro, para hablar cada uno con los suyos (...)" (MGDC00).

- Els missatges corporals. El cos és el que permet entrar en relació amb els altres i que aquests coneguin qui tenen al davant. L'aspecte del cos, el que pretén ser, la idea que es vol donar, està relacionat amb una certa manera de parlar del cos, a través de les postures, les paraules, el cabell, el maquillatge, etc. estableix un llenguatge tan codificat com els altres. "Cómo te ve el colectivo, cómo vas vestido... si llevas pantalones y vas vestido como aquí, si te ven pintadas las uñas... como tú te sientas, la forma en que les hablas... a ellos" (MMDC00b).

- Pel que fa a la vestimenta, els mediadors consideren a les escoles confonen el xador, el vel i el mocador islàmic, agrupant-ho tot amb el nom de xador i associant els tres a la religió musulmana. La realitat no és així: el xador és una roba negra que cobreix a la dona de dalt a baix, que es porta molt a Iran; el vel cobreix la boca, les orelles, el cabell i, a vegades, també el nas, aquests dos primers elements tenen una connotació religiosa; en canvi, el *hijab* o el mocador sols cobreix el cabell, no presenta cap valor religiós i el seu ús depèn del gust individual, sent un signe d'identitat propi del Marroc.

> "A mí me vino un director y me dijo: es que la niña no venía con el pañuelo y ahora viene y lo entiendo perfectamente que esta niña... no ha venido antes y ahora viene... va a tener problemas con sus amigas porque a lo mejor le estiran el pañuelo y se va llorando y le dice a su padre y luego ya se crea el conflicto... si... pero lo que tenemos que trabajar también es el tema de los niños que están con ella también para que no... que no pasen, que no se pasen con ella, pues tienen que tener en cuenta si actuamos... oye vamos al padre a hablar con él: esta niña, pues, se tiene que quitar el pañuelo, yo veo que tenemos que tener en cuenta que estamos jugando con el futuro de la niña, porque dirá: ¡Ah! Os estáis metiendo en mis cosas, pues esta niña no

[446] Per exemple, la noció de temps segueix un referent temporal: la sortida del sol, que pot ser a les sis o a les set del matí; per tant, el temps té relació amb un fet no amb un esdeveniment, mai amb un moment matemàtic com el rellotge (Sepa, 1993).

va al colegio y entonces lo hemos perdido todo y eso es lo que no, lo que no queremos" (MMHM00d).

"Hay una mujer que vive en (nom de localitat) y su chica, su hija ha dejado el colegio con catorce años y yo he hablado con ella varias veces ¿por qué ha dejado el colegio? Porque a veces vienen los niños detrás y le quitan el pañuelo pero he preguntado a otra chica de segundo de ESO que va con pañuelo ¿cómo va? Estoy bien, ¡superbien! los chicos no me quitan el pañuelo (...) no es lo mismo que el xador, ni tampoco es un velo (...) el pañuelo es propio de *Marroc* cubre el pelo de una mujer" (MMDC00b).

"(...) és una cosa de la meva societat que posa mocador i les dones i les noies posen mocador i tal, però si estàs en una situació de que una escola no volen que una noia porti el mocador i tal, el que has d'intentar tu és no sentir-te de la societat que porta el mocador ni d'aquesta que està dient que es tregui el mocador, m'entens? (...) portar el mocador depèn de cadascú, l'Alcorà no obliga, no és un signe religiós, com pot semblar" (MMHM00b).

- Una altra de les situacions que es donen en el si de les aules és el desconeixement del sentit d'algunes manifestacions dels nens àrabs, per exemple, del ritual de la *henna*[447] o *mehndi*. "A veces hay conflictos, entre niños de aquí y de Marruecos, porque a veces vienen las niñas con las manos pintadas y de aquí piensan que tienen sucias" (MMDC00b).

Per això una de les mediadores comenta que estan portant a terme tallers i activitats als centres sobre diferents cultures, en concret, pel que fa a la cultura magribí es fan tallers sobre la *henna*, però evitant caure en la qüestió més banal i superficial del colorit de les mans, sinó en tot el que significa i hi ha al darrere.

"Formamos a los talleristas con bailes, comida, escritura... intentamos que no sea aquella cosa folklórica (...) por ejemplo, la *henna* no es esencialmente llegar y hacer dibujos, necesita del porqué de esto, que viene de la época de Abraham, y esto es un símbolo de la fiesta, no sólo las mujeres, también los hombres, es algo natural... hay una explicación antes completa del significado" (MBDM00).

[447] La *henna* s'utilitza per decorar les nenes per primera vegada al voltant dels 3 o 4 anys, en preparació del dia 27 del Ramadà, el mes de dejuni (festivitat que commemora el principi de la revelació alcoràmica de Mahoma). La mare o germana, generalment, són les que tenyeixen les mans i els peus de les nenes amb la *henna* amb un color uniforme, o bé, fent un dibuix geomètric que deixa reposar tota la nit perquè aguanti. Altres dates claus són: la nit del matrimoni, el final de l'embaràs, etc. També és símbol de festivitat i de es fa servir per fer desaparèixer els mals esperits (MMDC00a).

- La noció de neteja existeix a totes les cultures però es troba subjecta a interpretacions diverses, s'ha de distingir entre neteja i higiene. La higiene depèn de la cultura i es transmet a través de l'educació (les condicions de vida, vivenda, aigua corrent, etc. intervenen en la possibilitat concreta d'assegurar la higiene adequada). Però la neteja, la valoració de si quelcom està brut o està net, no té per què variar. "Desde la escuela te dicen: mira, este chaval tiene tal, ¿no? yo voy a hablar con la trabajadora social de la zona... veo si tienen lavadora o no, en qué condiciones viven, entonces contacto si tienen lavadora, viven en una chabola, en una barraca... y busco salidas, ¿no?" (MMHL00b).

- Un altre tret cultural, que de vegades crea distàncies, errors d'interpretació... és la gastronomia. El desconeixement que hi ha sobre l'alimentació de cada país crea situacions on el treball dels mediadors es considera important pels entrevistats. I més tenint en compte que els que s'estableixen a Catalunya continuen amb pràctiques, però sovint adaptades, del país d'origen.

> "Aquí también en la escuela los niños están acostumbrados a llevar bocadillos, en mi país no hay eso, entonces (...) quizás la profesora se queja que ese niño... no sé qué, que no trae comida o el desayuno, explicamos a la familia, o a veces la familia (trae) más cantidad, como quiere el niño, que la profesional no puede entender eso... y se complica la situación" (MMDC00a).

La prohibició de menjar porc s'evidencia en el menjador escolar i les respostes que se'ls hi donen. Alguns centres no tenen menjador escolar, d'altres el gestionen per càtering, i d'altres cuinen els propis menjars. A part que les escoles tinguin o no concedida alguna ajuda, les solucions i respostes que s'acostumen a donar quan hi ha alumnes que no poden menjar determinats productes per ser musulmans són: que es tracta d'un arcaisme com era no menjar carn els divendres pels catòlics i que s'anirà perdent; se'ls enganya; se'ls dóna més del primer plat; es fa un doble menú, que seria el reconeixement i l'acceptació de la diferència. Els entrevistats, que ens han donat les «receptes» que s'apliquen, diuen que el seu paper és clau perquè el professorat i l'escola, en general, comprenguin el que vol dir i el que implica aquesta pràctica religiosa.

> "(...) el tema del comedor también llegamos a negociarlo a las escuelas para no dar a los niños cerdo que pueden, para que se queden en la escuela (...)" (MMDC00a).
>
> "Hay que negociar en los comedores escolares, por el tema de los menús, que no pongan cerdo en la comida para los niños musulmanes, que pongan otra cosa o que se avise a la familia que lleven ese día de casa otra cosa" (MMHL00b).

- Sobre l'ensenyament de la religió[448], segons els mediadors els pares volen educar els fills d'acord amb els principis islàmics, inculcant les normes i els valors socials així com la seva llengua. Però sovint no s'atreveixen a demanar-ho a les institucions escolars. "La gente quiere hacer religión musulmana en los centros pero no lo pide.... la mayoría de los padres quieren que aprendan el árabe como idioma y la religión musulmana" (MMDC00b).

El temps religiós i comunitari té la seva màxima expressió[449] durant el mes del Ramadà, el dejuni anual, que s'escau el novè mes del calendari musulmà. Els practicants el deure de no menjar ni beure ni fumar ni tenir relacions sexuals des del trenc de l'alba fins a sol post. Aquest precepte l'han de complir tots els musulmans, exceptuant els que estan malalts, les dones si tenen la menstruació[450], si estan embarassades o alleten el nadó, els menors que s'hi van habituant progressivament (comencen amb mitja jornada) i les persones que estan de viatge continuat (de més de tres dies). L'aclariment del que és el Ramadà, què significa, qui l'ha de seguir... és una altra tasca que fan els mediadors entrevistats.

> "Una vez una profesora quería hablar conmigo sobre el Ramadán y me dijo que no, que no puedes, ella me dijo que todo en la religión islámica está de acuerdo: poner el pañuelo está bien, no comer carne de cerdo está bien, pero el Ramadán ¡yo no lo acepto! Estoy con ella casi 15 minutos para darle a esta mujer información sobre el Ramadán: si no haces el Ramadán no hace falta que seas musulmán, que en el Islam hay 5 cosas que tienen relación como una cadena, no puedes faltar una y hacer la otra, ¡nooo! Dice: que los

[448] En la primera reunió de comunitats islàmiques de l'Estat espanyol (UCIE) que es va celebrar al febrer del 2000 a Terrassa, el president (Ruay Tatari) va explicar l'acord de cooperació assolit entre el Govern espanyol i la Comissió Islàmica per mitjà de la qual es fa incís en la necessitat que els fills dels musulmans puguin aprendre l'islam a les escoles i que es garanteixi l'assistència religiosa del col·lectiu en tots els àmbits socials, inclosos hospitals i centres penitenciaris. Preocupada pel tema, la consellera Carme Laura Gil al final del curs 2000/2001 feia unes declaracions on deia que volia incorporar al currículum de socials a primària i secundària les aportacions de l'islam a la història de Catalunya.
[449] Així com també la festa del sacrifici, *id al-kabir*.
[450] Si bé han de recuperar el dejuni els dies corresponents al llarg de l'any.

> niños cuando vienen... ella tienen unos niños que son mayores que tienen que hacer el Ramadán, que los niños cuando vienen no tienen ganas de estudiar, que están cansados, no sé qué y le digo que el Ramadán, tienen que hacer el Ramadán (...) las chicas cuando tienen la primera regla y los chicos a partir de los 14 años (...) yo he pasado mi examen para pasar la universidad en Ramadán, tres días de examen por la mañana por la tarde... estoy buscando una manera para explicarlo a esta profesora... nosotros en Marruecos cambiamos el horario del colegio y de toda la Administración... Al final me dijo: ¡ahora! ¡ahora de acuerdo!, en Marruecos hay cambio de horario en los colegios" (MMDC00b).

> "(...) porque yo conozco a muchos niños y profesores que: hay es que ¡claro! es muy difícil el Ramadán, hay 250 millones de musulmanes que trabajan y estudian durante el Ramadán... en nuestros países de origen no cierran la escuela en el Ramadán y desde luego no te quedas en casa y en el trabajo igual, no se cierra todo en el Ramadán... se cambia el horario, pero el horario español se adecua tanto al Ramadán, que no hace falta cambiarlo... porque en Marruecos tienen el horario francés trabajan por la mañana y por la tarde, lo que hacemos durante el Ramadán hacemos jornada única, pero los niños van a la escuela, van hechos polvo claro... sobre todo sin comer (...) la filosofía del Ramadán es tener esa voluntad de aguantar la persona o los profesionales tienen que saber que no es un cástigo el Ramadán, es una... filosofia que no se crean cuando un niño dice: ¡estoy hecho polvo! Porque no puedo beber, porque no puedo... él que no aguanta de no beber puede beber, es decir, una de las cosas del Ramadán es cuando no puedas no lo haces; pero tiene que ser bien argumentado, lo que no puede ser es que te has ido a dormir a las 6 y que no puedas levantarte a las 8 ¡éste es tu problema! Pero si estás enfermo, si hace mucho calor o te encuentras mal... no pasa nada, no pasa nada que bebas o comas... al contrario, sería pecado continuar haciéndolo" (MADC00b).

- La importància de la música i l'educació física per al desenvolupament dels fills. Els professors no s'expliquen que alguns pares d'alumnes d'origen magribí no entenguin que la música juga un paper important en l'ensenyança i que és necessari que els seus fills practiquin algun tipus d'exercici físic. Es tendeix a atribuir aquesta actitud dels progenitors a prejudicis de tipus religiós, culpabilitzant l'Islam d'aquesta suposada aberració. En alguna ocasió potser és així, però sovint les raons són altres, resultants d'una percepció cultural ancorada en la tradició i l'origen d'aquestes famílies. La majoria d'aquests immigrants procedeixen del món rural, on la música està associada a les festes tradicionals i l'exercici físic no té sentit en si mateix. Als pares se'ls fa difícil acceptar que l'estudi sigui compatible amb la festa i que els seus fills hagin de fer exercici gratuïtament. També el joc es considerat un element pertorbador a l'interior de

les llars rifenyes per això tendeix a ser reprimit i exclòs, sobretot en el cas de les nenes.

> "Había un caso, no sé si vosotros la habéis visto por la tele, el caso de gimnasia de una niña que el profesor quiere que vaya con un pantalón corto y creo que... un poco que es parte de la información porque nosotros la conclusión de los que llevamos este caso es que el profesor tampoco quiere bajarse del burro, porque la niña puede hacer gimnasia con un chándal largo perfectamente bien, al saber que la niña no puede llevarse un pantalón corto, pero aquella que te dice aquí la escuela va así y todo el mundo va así, todo el mundo va así. Si tú no haces y te vas fuera. Y tampoco porque casos como éste el profesor intente respetar casos que dices, bueno, si tú tienes un chandal tráelo, puedes hacer o esta malla, lo que sea, pero puedes hacer gimnasia... no simplemente porque la gente es de aquí todo el mundo es la norma de tener un pantalón corto, pero no es preciso que tiene que ser siempre corto, puede hacerlo con pantalón largo" (MGDL00).

> "Hay muchos problemas de los padres con los alumnos...porque los padres tienen una cultura... en su mayoría digamos conservadora... religiosa y muchas veces hay maltrato con el niño e incluso posesivo, ¿no? El trato con el niño, tienen un concepto muy diferente del niño, un concepto muy diferente de la educación, muchos padres no quieren que sus hijos hagan gimnasia, por ejemplo, o que vayan de excursión, cosas así, ¿no?... básicamente hay conflictos entre padres y alumnos, luego los alumnos comienzan la escuela y viven como una esquizofrenia cultural, porque la, la escuela les dice tienes que hacer esto, esto y esto y esto porque es bueno para ti, para tu formación, para... luego llega a casa y le dicen no, esto no puede ser, esto no no puede ser, luego lo otro no puede ser" (MMHC00b).

- Com en el cas dels gitanos, pels immigrants existeixen jerarquies que no sempre són enteses al país d'acollida. La relació entre germà gran i germà petit serà de respecte i d'obediència del segon vers el primer, substituint —en ocasions— l'autoritat paterna. Al germà gran se li exigeix que sigui un model per als petits i que es responsabilitzi de vigilar-los i cuidar-los quan els pares no hi són (MMDM00a).

Pel que fa a les demandes que rep la mediadora xinesa, aquestes fan referència sobretot a la part lingüística[451]. Generalment no es tracta d'alumnes «conflictius» des del punt de vista

[451] "Algunes mares porten el diccionari quan van a parlar amb els tutors i el professorat; al seu torn, els professors fan servir el castellà per comunicar-s'hi, ateses les dificultats amb el català. Alguna mare comenta que les notes dels professors estan escrites en català, ella no ho entén i cal que alguna mare de les companyes de les filles els hi tradueixi; malgrat aquesta petita molèstia, això tampoc no suposa cap problema, ja que té una solució fàcil" (Beltrán i Sáiz, 2001: 99).

del professorat, més aviat sembla que no tinguin cap problema d'escolarització a diferència d'altres immigrants. Són valorats pel seu silenci i absència de moviment en comparació amb altres alumnes més sorollosos i moguts. La justificació del seu aïllament és lingüístic no cultural, a l'inrevés del que creuen els docents.

> En general, els pares xinesos no fan cap demanda d'aprendre xinès a les institucions escolars. Ja que hi ha dues escoles oficials a Barcelona: "(...) la del consolat de la RPX i la de Taiwan, a més d'una privada gestionada per persones xineses. El professorat d'aquestes escoles és nadiu xinès i en general té estudis mitjans i superiors als seus respectius països, la qual cosa garanteix un bon domini i un bon coneixement del mandarí oral i escrit. Aquestes escoles només fan classe els dissabtes, però amb horaris una mica diferents: la del consolat ofereix classes de 10 del matí a 4 de la tarda, amb menjar inclòs a l'escola per a alumnes i professors; la de Taiwan funciona de 10 del matí a 2 del migdia. Aquestes escoles admeten alumnat autòcton des dels cinc o sis anys. Els alumnes són distribuïts per cursos segons el nivell de xinès que posseeixen" (Beltrán i Sáiz, 2001: 76). En general, els xinesos valoren més la institució privada[452] que no la pública.

> La llengua de prestigi per als residents xinesos a Catalunya és el castellà i per tant també per als alumnes. "Per als alumnes xinesos, el català apareix com un petit «handicap» que els col·loca en desavantatge respecte als seus companys autòctons, Això pel que fa a l'aspecte educatiu, ja que des del punt de vista del seu projecte vital, l'escolarització en català els crea altres problemes" (Beltrán i Sáiz, 2001: 77).

Per tant, s'evidencia la necessitat de superar el mediador-traductor, al qual se li escaparien o no tindria oportunitat d'explicar tot l'anterior.

> "Facilitar la comunicació seria la funció més precisa... a vegades, la incomunicació, la falta de comunicació i aquesta pot ser lingüística, pot ser per costums, pot ser per ser de... llocs diferents, pot ser, bueno... del nivell cultural de la persona, la que arriba i la gent que tracta també el coneixement dels hàbits d'aquesta societat d'on vénen... i tal aleshores i a moltes coses aquí, no?" (MMHM00b).

[452] "El ritme, la intensitat i el nivell d'ensenyament, com també la qualitat del professorat en relació amb la preocupació, l'interès i la paciència amb què tracten els alumnes, es vincula més a la institució privada" (Beltrán i Sáiz, 2001: 101).

> "Es diferente, el traductor traduce y se va... y (la mediación) es todo un trabajo de acercamiento (...) La gente dice traductor, la persona que te transmite lo que dice la otra, a veces, tiene que cambiarlo, no cambiar el significado, pero cambiar la manera de preguntar y en este esfuerzo no estás interpretando, hacer llegar el mensaje de una persona a otra, a veces, en personas de diferentes culturas no llega o ofende, puede ofender... y entonces cuando el objetivo de la mediación es encontrar un espacio común, lo que tienes que hacer es que la gente se acerca (...) Para la escuela lo más importante es el acercamiento de las familias, el contacto (...) Traduciendo, implicando, explicando el sistema educativo... las expectativas de unos y otros" (MADC00b).

> "Hay otra función que es importante yo creo en la mediación intercultural que es la interpretación cultural, ¿no? Porque cada cultura tiene sus códigos, cada cultura tiene su código y siempre se necesita una persona que, que domina esta cultural y que ha vivido esta cultura y quien puede descifrar estos códigos, ¿no? o sea, aparte de la interpretación lingüística hay la interpretación cultural, ¿no? que es lo más importante, ¿no?... en las maneras de ser, de hablar, maneras de gesticular" (MMDM00b).

Després de resseguir les intervencions que porta a terme el mediador es pot deduir que no tan sols ha de ser un bon coneixedor de la cultura d'origen i la de destí, també hauria de tenir ben presents les transformacions patides dels immigrants.

El fet migratori provoca uns canvis i transformacions importants dels costums tradicionals, però alhora un intent de salvaguardar aquells aspectes que consideraven més importants. Per exemple, es reforça el model autoritari i patriarcal sobretot pel que fa al gènere femení, quan les nenes es fan dones. "Los niñas que no van al instituto, porque si no se iban a casar les faltaba poco, ya querían quedarse en casa, aprender a coser" (MGIHL00b).

Si en pàgines anteriors centràvem el nostre discurs sobre els immigrants a partir que el sol·licitant de la intervenció del mediador era l'administració, ara no —com fèiem al referir-nos als gitanos— també hem de tenir en compte que en ocasions, poc nombroses però, són requerits per altres sol·licituds. Els mediadors naturals o espontanis són els que utilitzen els mateixos immigrants i en algun cas també l'administració —de fet, centrats en Catalunya podem dir que s'hi converteixen quan els crida l'administració, i segueixen sent a la pràctica també naturals amb la seva comunitat. Si els sol·licitants de la mediació a les institucions educatives (Primària i Secundària)[453] són diversos i van des del professorat, als

[453] Curiosament pel que fa a l'Educació Infantil gairebé no s'observen intervencions de mediadors interculturals, per això segons Essomba (2001) sembla que els nens petits i les seves famílies no tenen problemes als centres educatius, ja que els

directors, passant pels programes i serveis educatius, etc. de l'administració; també trobem demandes que vénen d'organitzacions d'immigrants i/o de famílies concretes. Però aquests darrers, llevat que coneguin el mediador «professional» i hi tinguin prou confiança per recórrer-hi, tendeixen a buscar el natural, que realment és qui els sembla més fiable.

Per acabar aquest apartat situarem els demandants i les demandes realitzades als mediadors en una taula resum.

TAULA 21 Demandants i demandes realitzades als mediadors interculturals

Qui demana la intervenció del mediador	Què li demana al mediador gitano	Què li demana al mediador immigrant
Administració educativa (Departament, serveis, programes, directors, etc.)	- Gestió i resolució dels conflictes a l'escola - Gestió i resolució dels conflictes entre escola i família - Control de l'absentisme escolar - Implicació dels pares en la dinàmica escolar - Informació de les famílies - Visites a les famílies	- Traducció lingüística (oral i escrita) - Interpretació cultural - Orientació i acompanyament dels pares immigrants - Facilitació de la inserció dels alumnes nouvinguts - Relació amb les famílies - Animació intercultural - Implicació dels pares en la dinàmica escolar - Gestió dels conflictes entre escola i família - Negociació en conflictes de valors - Assessorament als professionals en temes culturals - Visites a les famílies - Col·laboracions en setmanes i jornades interculturals - Col·laboració en la preinscripció i matriculació dels alumnes
Organitzacions de les minories i famílies	- Defensa i promoció dels drets i interessos - Suport personal - Ajudes econòmiques i prestacions socials	- Defensa i promoció dels drets i interessos - Suport personal - Acompanyament - Traducció lingüística - Dinamització comunitària - Ajudes econòmiques i prestacions socials

Font: Elaboració pròpia per mitjà de les entrevistes realitzades.

assimilem automàticament. De manera, que es podria afirmar que, en la mesura en què creix l'edat dels individus que s'intenta incloure en el sistema educatiu, creix la necessitat social de mediació.

La missió de la mediació és realitzar una primera acollida, apropament, acompanyament i sensibilització de les parts implicades[454]. Es tracta d'una tasca prèvia a qualsevol procés de mediació pròpiament dit. En aquest primer marc d'actuació la intermediació es realitza en situacions en què no existeix conflicte sinó més aviat una manca de comunicació o malentesos entre professionals i minories. En un segon pas gestiona els conflictes de valors i normes en el context educatiu negociant per resoldre els problemes. Cerca un consens entre els parts desenvolupant en les persones, en la mesura que pugui, un enfocament intercultural així com capacitats de negociació i de mediació. Pel que fa a la transformació de normes i noves accions basades en noves relacions entre les parts, es tracta d'un procés dinàmic actiu, que necessita més temps, tacte i molta paciència ja que aquest procés presenta resistències al canvi, de diferent grau i intensitat.

1.3.3. El procés de mediació.

El més rellevant de la mediació intercultural és que es tracta d'un enfocament i una metodologia específica per mediar en contextos de multiculturalitat. El procés de mediació que hem vist, en general, és diferent pel que fa al col·lectiu gitano del col·lectiu immigrant. Sobretot té a veure amb el concepte del mediador en si mateix, ja que observem tres tipologies: mediador natural, representant de l'administració (*correveidile*) i nexe d'unió. La primera tipologia seria el mediador natural o espontani que s'utilitza des del propi col·lectiu com a representant davant l'administració, diferenciant el col·lectiu gitano del col·lectiu immigrant; la segona té un paper de transmissor des de l'escola cap a les famílies i alumnat, i la tercera seria el mediador (alguns mediadors immigrants) com a pont entre dos col·lectius heterogenis. Aquestes tipologies de mediadors existents condicionaran totalment els passos a realitzar en el procés de mediació.

Tots els entrevistats consideren que el procés que fan servir és complex, entre altres coses per la necessitat d'adequar-se sempre cas per cas. Això s'ha de fer per mitjà del diàleg i l'intercanvi, que ha de dur a un compromís entre els punts de vista oposats, i implica una búsqueda en el si dels codis en conflicte, tant de les seves fronteres permeables com de les

[454] Missió que Cohen-Emerique (1989) i Camilleri (1989a) han anomenat un «enfrontament d'identitats».

seves barreres infranquejables, i que no vol dir, en cap cas, tenir-ho tot resolt. "Tenir un mediador no vol dir tot solucionat... la condició que dic jo al principi: jo no faig miracles, ni sóc mag, jo estic aquí com un altre i fem el meu gra de sorra i vinc d'ajuda, ara, a solucionar-ho tot ni pensar-ho... però ells ho aprofiten" (MMHM00c).

Si això no es fa correctament, el col·lectiu minoritari reaccionarà amb resistència (com ha fet sovint el poble gitano) o una submissió passiva (els immigrants), i ambdues actituds són poc propícies per a la resolució de problemes i per a la seva integració. Pel seu costat, el professorat, si no pot fer res, es veurà envaït per un sentiment d'impotència i, a la vegada, amenaçat en la seva identitat, comprometent-se en una acció professional marcada per la irracionalitat.

Entrant de ple en la metodologia seguida, els mediadors gitanos es polaritzen en funció dels passos que realitzen: els que tenen un rol d'atansar el col·lectiu a les institucions educatives (en un paper d'àrbitre o de conseller) i, per l'altra, la mediadora, que hi suma ser un referent i model per al col·lectiu.

En general, com havíem dit, actuen a partir d'una trucada de l'escola o l'administració al seu telèfon (al mòbil o al de l'associació), els localitzen directament, al carrer, etc. arribant a extrems com trucar-los al telèfon i llavors actuar, en l'esmentada direcció d'«apagafocs».

> "(...) yo tengo un teléfono móvil, si tengo un teléfono móvil que lo tienen todos los centros, ¿no? La delegación d'Ensenyament, la inspecció y cuando hay una necesidad me llaman al teléfono, yo puedo estar en una barriada y me llaman de otra y bueno si el caso es urgente pues disparado hacia allí, ¿no? Y si no es urgente en el momento que puedas vas allí y atiendes el caso (...)" (MGIHL00a).

Dos d'ells tenen canalitzades les demandes per treballadores socials que fan de coordinadores del projecte on treballen (conjuntament amb la supervisió de l'inspector que porta els temes d'absentisme escolar o d'un equip establert: Programa d'Educació Compensatòria i els dos Equips d'Assessorament Psicopedagògic que intervenen en la localitat), actuen sempre des de la normativa que els dicta l'Administració.

> "(...) sí, bueno sí (nom de la treballadora social) es la coordinadora del proyecto de mediador, ¿no? Sí y entonces ¿eh! A veces te llaman por diferentes motivos y ella

> pues... (...) si, si ella es la que considera una intervención va canalizada por tema d'Ensenyament o es un tema particular, ¿no? (...) si voy al centro y aparezco allí por la mañana y luego pues cuando te llama cualquiera del EAP, del equipo de compensatoria, pues te llaman, luego tienes tu reunión y organizas y controlas el tema en general de la..." (MGIHL00a).

Els dos mediadors relacionats amb les associacions aprofiten aquesta vinculació perquè l'associació actuï d'intermediària, d'enllaç amb els poders públics, les col·lectivitats locals. A les associacions acudeix gent en demanda d'assessorament sobre motius diversos, tals com arreglar papers relacionats amb l'Administració o l'orientació en tot tipus de qüestions. En aquests casos, generalment, se'ls adreça una dona perquè per un home gitano l'obtenció d'una resposta negativa en un tràmit és viscut com una derrota i una pèrdua de prestigi. A partir d'aquest primer contacte s'engegarien tots els passos que haurien de conduir a resoldre la situació utilitzant un mediador entre les parts. Però el paper d'enllaç també pot convertir-se en un paper de tampó, que si be pot servir per esmorteir i evitar enfrontaments violents, també pot dificultar el diàleg directe.

Els passos que realitzen els mediadors gitanos no estan sistematitzats, sinó que s'actua de forma ràpida i, sovint, improvisada. El motiu, segons diuen, és que s'han d'adaptar a cada cas. Darrere, però, s'hi pot veure la manca de formació específica. Abans d'actuar volen saber el que ha passat, parlant amb les dues parts (alguna vegada sols amb la institució escolar).

> "De pressa.... investigo la família, el tema, l'administració i actuo com a mediador" (MGIHM00a).

> "(...) yo funciono, por mi propia forma de ser, funciono mucho aís en plan esporádico, en plan improvisado, improvisado, además nuestro trabajo es improvisado (...) Per mediar, primero quiero saber lo que ha pasado, me informo en una parte y en la otra y si ha intervenido un profesional, pues mejor que mejor, ¿no? Entonces sobre la base hago un saco lo pongo todo dentro, le hago así un cóctel, ¿se dice? Sí y voy sirviendo partes des ese cóctel, es que yo piendo que es el mejor guión para poder desarrollar un acuerdo, conocer las dos partes, y luego analizar la situación, y es muy fácil, es muy fácil, bueno, lo digo yo ahora, ¿no?" (MGIHL00a).

El següent exemple d'una demanda escolar sobre el control d'absentisme d'un alumne ens permet veure les passes que acostumen a realitzar.

> "(...) Llavors estudiem una mica la situació, pues mira controlem el tema de l'absentisme, i llavors vas visitant a les famílies i pues, a veure, potser jo hi vaig perquè, claro, si tens que agarrar-te a la problemàtica social que viu la família d'aquell alumne, perquè si no no et menges un rosco, o sigui el sistema és visitar una família, dir-li: primo o prima, per què no ve el nen a l'escola? Que li passa algo? Pues no, o està malalt o no ha pogut vindre perquè hem estat fora i tal i tal i tal, no? Llavors, vale, es comprometen: no et preocupes que demà el crio va a l'escola i ho fan i ho fan, bueno pues llavors et lligues en el problema, en la problemàtica que està patint aquella família, perquè a veure si jo vaig allí i li dic, no? no jo només vinc pel nen, perquè vagi a l'escola em diran botifarra de pagès, no? Llavors això, doble feina, perquè tens que atendre les seves necessitats, assessorament o acompanyament o... treballar amb ells pues diferent problema que estiguin patint llavors això, ui! Això és una feinada, una feinada perquè de crios en tinc molts i... imagina't pues això, això és per parar boig, jo limitar-me a fer la mediació en plan d'escoles, no em menjaria ni un rosco, ni jo ni cap mediador. El mediador que tingui la mentalitat d'anar a visitar una família gitana perquè no li va el crio a l'escola amb la mentalitat de només atendre aquell tema, aquell no triomfarà mai a la vida" (MGIHL00a).

Per altra banda, la mediadora gitana, que té encara poca experiència però acaba de fer el curs de formació, diu que ella barreja el que fan els patriarques al seu col·lectiu —el que ha vist fer sempre— amb la metodologia que li han explicat en el curs. "Coger a una persona que te comente el problema aparte y luego coger a la otra y tú como mediador, que para eso estás haciendo este papel, pues pensar e intentar dar la solución... después de llegar a la conclusión juntar a las dos partes y hacerlas ver la conclusión que tú crees. La gente la acepta, acepta lo que el mediador dice" (MGIDC00).

Aquesta actuació, tot i que es guia pel que fan els patriarques, es diferencia dels passos que té sistematitzats el patriarca que nosaltres hem entrevistat. Aquest utilitza la llei gitana i després creu que es pot aplicar la llei paia. En tots els casos que porta ens diu que primer utilitza el sentit comú, i es regeix per la saviesa gitana i les lleis ancestrals —no escrites— que guarda a la memòria, les quals creu que són poc percebudes pels no gitanos. El donar tanta importància al seu propi bagatge, les seves opinions i impressions sobre la mediació el porten a considerar que els que s'hi dediquen professionalment no són veritables mediadors —ell també accepta dir-se d'aquesta manera. "Escucho primero, la misión es escuchar, luego (assenyala el cap) pesco (pienso) (...) Se ha hecho sempre (siempre) (...) Primero la ley gitana, depué (después) la paia (...) ellos no son mediadores de verdad... te eligen a ti (...) si eres payo no lo pu(e)des entende(r)" (MGIHL00b).

Per la seva banda, el mediador que pertany al moviment evangèlic valora l'ambient espiritual i la beneficiosa influència que produeix el fet religiós, apartant —sobretot els joves— dels mals passos i de les plagues del nostre temps (entre altres la violència i les drogues) que amenacen amb la ruïna del món gitano com ja ho han fet amb el paio. Creu haver trobat en «els al·leluies» una influència per despertar en els joves les tradicions gitanes més pures i més valuoses. Des d'una posició d'amic més gran, els aconsella perquè surti d'ells mateixos la conversió i el canvi per apropar-se a l'altre.

> "La religió m'ha ajudat a veure-ho millor, a tenir esperança en el futur dels joves (...) el mediador lo que té que fer és escoltar les dues parts, ¡eh! i llavores portar-los a que els dos descarreguin i treguin tot el que tenen dintre i llavors ells mateixos veuran el motiu i ells mateixos se sabran el que veritablement el que veuran bé i el que veuran malament, ho tenen que fer ells si no malament, perquè si no el mediador no pot fer de jutge ¡eh! (...) el que jo faig és primerament com a mediador, pues, miro sempre de que, amb els nanos, doncs, d'aconsellar-los sempre, la unió i la col·laboració, sempre els inculco que no han de tenir, de mirar a ningú per sobre de l'ombro, ¡eh! Que això és el que trenca sempre, que hi hagi el que ara està tant de moda... que si el magrebí... S'han d'apropar, aprendre la cultura d'un altre, coneixent-se segur que s'enriquiran (...) els hem de desviar, que no caiguin en les drogues, els robos, la delinqüència..." (MGIHM00b).

Té dos dies prefixats que passa pel centre educatiu on treballa, i llavors rep les «instruccions»: si hi ha algun problema surt al carrer a buscar els joves o la família, segons sigui el cas. "Jo tinc uns dies, els dijous i els divendres, si hi ha alguna cosa hi vaig un altre dia. No és un horari fix, hi vaig per exemple a les 9 hores del matí i llavors amb els educadors què passa?, com estem?... llavors surto al carrer perquè, doncs, els nanos estan (...) s'ha d'anar a parlat amb la família, doncs hi vaig" (MGIHM00b).

Un altre punt a recalcar en el procés de mediació és que els mediadors entrevistats, gairebé sempre, actuen sols però en alguns casos molt específics —com veurem també els immigrants— es fan acompanyar d'un altre mediador natural, pel fet que interactuen amb una comunitat que no és la seva de referència o que no coneixen prou bé. Així, en casos de necessitat, és a dir, per intervenir en casos marginals o quan no són de la seva família, es fan acompanyar del patriarca, d'un *tío* referent del col·lectiu, o bé, si escau, d'un pastor evangèlic.

> "Vam anar a parlar amb el tío (nom del tío).... s'havia d'implicar el col·lectiu (...) jo feia d'intermediari, si ells veien bé això, a la llarga tindrien un sostre, per ells l'educació era molt important i ho reconeixien així... vaig convèncer al patriarca i a dos vells per lluitar amb més força (...) Si ho necessitem podem recórrer al pastor de la (nom del barri) perquè col·labori amb nosaltres i digui al sermó la importància de l'escolarització pel nostre poble" (MGIHM00a).

> "(...) quizás hay problemas que tal vez no se puedan solventar yo mismo, yo sólo no lo puedo hacer, no pero bueno, cuando se necesita ayuda también tengo mis patriarcas detrás que me ayudan, ¿no? Sí, eso es muy importante, cuando veo que una familia gitana está más nerviosa de la cuenta, pues luego hablo con los familiares... me he encontrado muy pocos casos, ¿no?" (MGIHL00a).

L'únic que diu no haver de fer-ho i ni ho ha pensat és el patriarca gitano que acostuma a actuar sol, recolzat per la seva comunitat i, en tot cas, ell és el que acompanya i ajuda, si ho necessiten, l'equip de professionals per actuar en la seva comunitat. "Aquí hice una labor muy grande y estaba solo (...) la (nom de persona) cuando entró a la Administración, no los conocía (als gitanos), venía conmigo siempre (...) no sabía hacer papeles... ya hace 13 o 14 años, y alguna de las veces la echaron no sé por qué..." (MGIHL00b).

Per últim, els mediadors gitanos diuen que no volen convertir-se en un segon treballador social desbordat pels informes a l'espera d'una autorització per actuar i que resulti ineficaç per resoldre els problemes quotidians. La seva pretenció és parlar en nom dels gitanos i desbloquejar ràpidament les situacions que no tenen espera, com a interlocutors directes entre la família i la institució escolar. La majoria ho aconsegueix a partir del seu bagatge personal, sense ajut de formació específica —d'aquí que valorin més la pròpia experiència que la formació del mediador.

Quant al procediment que fan anar els mediadors africans (magribins i subsaharians), alguns actuen reunint les parts implicades per buscar un consens, a diferència de la majoria de gitanos —excepte la mediadora més formada, que sí ho tenia en compte— que actuaven, únicament, d'àrbitres.

> "(...) nos presentamos allí (lloc de la demanda), primero que el profesor o tutor nos explica la situación y... hablamos un poco antes de que vengan los padres, nos situamos, situamos el problema, el contexto y muchas veces, pues eso, también hay que agradecer que el profesional cuando tiene duda, cuando tiene duda de como enfocar el tema o por dónde va entrar, si es una mujer o un hombre, si es un niño, si tal... Se hace... cómo se llama el temario del asunto y por dónde hay que enfocarlo. Y

> luego cuando viene el usuario... si... es intentar... o sea escuchar al usuario y si hay algún problema, pues buscar alternativas, soluciones y simplemente es eso" (MMHM00a).

Un exemple ens el dóna la situació en què un pare no vol que les seves filles assisteixin a la classe de gimnàstica, argumentant que no els pot anar bé[455].

> "Parlant, es reuneixen tots, s'intenta explicar els motius de cadascú, per exemple, en el cas de la gimnàstica, científicament aquesta és bona pel nen. Es parteix que tots volem un bé pel fill, cal negociar amb el pare, treure prejudicis de cada banda, A vegades, no es pot fer res, altres es poden negociar posicions (...) per exemple, com els pares que no volen deixar als seus fills, a les seves filles sobretot anar a l'escola per fer gimnàstica, o lo que sea, no? Pues bueno, fins quin punt jo els puc obligar al pare? Bueno, jo intento convèncer de que sigui positiu per la seva filla, no? si ell no es dóna compte d'això jo no puc fer res més! Li puc dir bueno: tu mateix! Però un dia arribarà que veuràs que la teva filla serà major, tindrà que treballar, conèixer l'entorn. Ell espera que la seva filla el dia de demà es casi amb un home d'allà, ric (...)" (MMHC00b).

Un altre exemple és en el camp de la salut en època del Ramadà, s'haurà de valorar la necessitat de trencar o no el dejuni en funció de l'estat del pacient.

> "(...) y entonces las funciones, pues intentar explicar al médico la realidad del paciente que está en la época de Ramadán y que... si no peligra su vida o no peligra o no corre peligro, pues le puede dar un tratamiento alternativo. Y si realmente su vida peligra, pues intentar explicar a la usuaria que lo que dice el médico es lo correcto y por lo tanto, Dios o la religión no impide, no va contrario, no es incompatible con lo que dice el médico, que tiene permiso para hacer esto, y cuando pase el Ramadán, pues, le devuelve eso, es un poco, más o menos eso" (MMHM00a).

En general, els mediadors africans tenen més sistematitzats els passos a fer que els gitanos, així com recollir les dades de cada intervenció.

Un fet a diferenciar és que no els costa tant l'organització de tot el procés com passava amb els gitanos. Cap d'ells se n'ha queixat durant les entrevistes realitzades. A la majoria se'ls truca a la seva seu, on omplen una fitxa[456] amb totes les dades necessàries per

[455] Els entrevistats donen a entreveure el manteniment de determinats comportaments (és a dir, el nucli dur de cada cultura) i, per altra banda, l'acceptació de canvis en l'estil de vida, que és on es pot realment arribar a negociar.
[456] Vegeu annex documental i estadístic, capítol VII, punt 7.2.

realitzar la intervenció, i es concreta dia i hora[457]. Una estona abans de l'hora de la reunió (entre un quart d'hora i mitja hora) tenen una entrevista amb el professional (alguns també amb la família) per veure quin és el seu punt de vista, les seves expectatives, etc. Mirant si poden solucionar el problema sense necessitat de mediador. Després, un cop feta la negociació alguns mediadors acostumen a tenir un dia de coordinació per comentar els casos entre tots.

> "Llamar para concertar una cita, llenar una ficha con los datos, confirmarlo. A partir de allí se concretan las fechas, se confirma tu presencia. Llegas media hora antes para entrevistarte con la profesional, qué perspectiva tiene ella de ti, intentas rebajar a lo que ella espera... sólo venimos a ayudar. No soluciono yo, sólo a facilitarte la comunicación que sean ellos mismos. Al llegar miramos la procedencia del colectivo, el género, para la distribución del caso. Cada lunes tenemos una reunión de coordinación para hablar de los casos" (MSHM00).

> "La intervenció la faig jo, directament, personalment des de l'escola... a ver l'escola o a l'institut, hi ha el cap d'estudis, hi ha el director, o el que sigui, els mestres, o de compensatòria me comuniquen si tenen algun problema... però jo sempre hi dic que abans que vagin a parlar amb la família, a veure què hi ha al fons (...), si no ja actuaré jo com a mediador" (MMHM00c).

> "¿Qué hago cuando recibo una demanda?, primero cuando recibo una demanda veo de dónde viene la demanda, si es de la escuela, si es de servicios sociales, hospital cuando ves... primera cosa que ves, de donde viene el teléfono, llamo al servicio que ha hecho la demanda y veo qué problema tiene, si es verdad o no es verdad, hay un problema que yo pueda ir ayudar las partes que tienen un problema o no hay o solamente hay mal entendimiento, o algo que parecía que no es correcto, y cuando hablo con profesional veo que es una mediación, me voy, antes de la... concierto la hora, me voy antes de 15 minutos para hablar con el profesional para que me explique el caso, después hablo con la familia, para explicar también el caso ¿qué han venido aquí? ¿qué esperan del mediador? Si ve que las dos partes necesitan mediador es primer(a) cosa, segunda cosa que se pueden entender sin mediador, tercera cosa, si tienen capacidad los dos de entender ellos mismos a llegar a solucióm, el tercer persona, si ellos tienen capacidad para solucionar el problema. Entonces puedo yo hacer la mediación, si no no puedo hacer la mediación" (MMDC00a).

[457] Un dels passos interessants detectats és el que fa un grup de mediadors d'un ajuntament que es reparteixen els casos d'acord amb l'ètnia i el gènere del mediador: "(...) cogemos las demandas con nuestra coordinadora y repartimos si son demandas pues gambianos, para los marroquís, como estoy yo y otro chico marroquí y depende de las fechas... si las escuelas quieren mujer, a veces, nos encontramos con el tema de mujer y hombre, pero pienso que ahora estamos pasando a este problema (...)" (MMDC00a).

Si els mediadors immigrants acostumen a registrar en fitxes les intervencions (encara que siguin telefòniques) de cara a la memòria i la possible renovació en la institució o servei[458]; en general, els gitanos no porten cap registre de les dades, sols ho fa un que treballa conjuntament amb el treballador social.

En algun cas, els d'origen immigrant, si treballen en fundacions d'àmbit social, van acompanyats d'un autòcton amb el qual desenvolupen els projectes.

> "Vam fer un projecte amb la (nom de persona), ella ho coordinava i jo era el mediador... vam elaborar un projecte que ficava en evidència tots els problemes que hem vist, que s'han vist, o que hem sentit... molt abans jo feia com de bomber, quan hi ha algun problema, em trucaven, a nivell personal hi anava o... feia alguna activitat cultural a l'escola, alguna xerrada... o alguna història relacionada amb el Marroc, no? Amb la (nom de persona) vam pensar que seria molt bo canalitzar-ho amb un projecte que tingui una base, uns objectius i el que vam fer era enviar una certa documentació amb l'escola d'estiu a les escoles... i vam formalitzar la relació" (MMHC00b).

Com feien els gitanos, alguns tenen una coordinadora autòctona que canalitza i coordina les seves actuacions, però com als anteriors no els agrada massa.

> "Al principio, bueno, se actúa de otra forma, tenía que pasar aquí a la trabajadora o a la coordinadora y luego ella me da la luz verde si voy o no voy, pero yo lo veo una tontería total, pero si un caso, por ejemplo, de un niño que va sucio y todo ¿qué vas a decir al director del centro?, ¿qué le vas a decir a esta persona?, ¿a este profesor? ¡si yo voy a actuar o si yo no voy a actuar! Es mi función, es lo que tengo que trabajar, soy yo... no puedes mediar... sólo puedes dar tu opinión sobre este caso... claro me decía, no sé, ¿ya habéis hablado con el padre? ¿tú sabes por qué?... cuando el profesional llama al mediador ya ha agotado las vías para solucionar el problema, por esto será banal totalmente, pasar por un puente (...)" (MMHM00d).

Una situació peculiar en què alguns magribins es fan acompanyar per una altra persona és quan han de visitar una família berber o *imazighen* a causa de la llengua i els costums diferents[459]. En el discurs dels següents fragments de les entrevistes està molt present la

[458] "Es un servicio difícil de demostrar porque a veces hay servicios telefónicos que no los puedes justificar en la memoria, charlas que haces en muchos sitios... los sitios donde trabajas, ¿cómo los pones?" (MMHL00b).

[459] Més enllà d'una difícil diferenciació etnicoracial, diluïda per la barreja produïda durant tretze segles, l'element que els distingeix és la diferència lingüística: l'àrab és la llengua oficial des de la Constitució del 1962 i el berber és un altre conjunt de llengües (no pas una llengua única) parlat per tres grups minoritaris, que viuen a les regions de muntanya: el rifen, xelkha i zamazirt, llengües àgrafes que, únicament, es transmeten per mitjà de l'ús i de la tradició orals. Aquesta diversitat lingüística fa que una bona part de la població sigui bilingüe, és a dir, utilitza el berber en la vida quotidiana (així com també en algunes emissions radiofòniques) i es reserva l'àrab per als espais públics. Tot i que la població arabòfona també presenta dificultats perquè l'àrab oficial és el clàssic (la llengua de l'Estat, de la religió musulmana i de

diferència entre treballar amb gent de ciutat i treballar amb gent de zona rural o camp i s'aprecien imatges estereotipades entre els de ciutat i els de poble i/o àrabs i berbers. Aquests últims són considerats endarrerits, fanatitzats... tant en la manera de pensar com en el control social del col·lectiu. Són dos col·lectius que parlen llengües diferents, però encara que comparteixin pautes i tradicions culturals, opten per fer-se acompanyar per altres persones, o mediadors més coneixedores de la realitat cultural.

> "La mayoría de la inmigración marroquí viene de una región de las montañas y todo, y entonces no... o han tenido poco acceso a la educación o no han tenido ninguno (...) Queramos o no... con los bereberes hay diferencias, los temas conflictivos tienen que ver con la religión. Dentro de los límites cuando el mediador ve que no puede hacer esta mediación pues lo exprime, buscar otra persona u otra manera" (MADC00b).

> "(...) i moltes vegades són la gent que ve aquí a Catalunya, són de pobles, són de la part rural del Marroc, sobretot del nord, del Marroc del Rif, això les estadístiques ho demostren, no?... i són mentalitats bastant tancades dintre de lo que pot ser la mateixa societat nostra, que ja és bastant complexa d'entendre, no? bueno, d'entendre des de fora, no?" (MMHC00b).

> "Entre àrabs i berbers hi ha una com una mena de ràbia, que se'ns ha creat... però històricament hi és... només parlem àrab, ells parlen àrab i berber, si tu hi ets... llavors entre ells sols parlen berber" (MMHL00a).

> "(De)pende de dónde sean las mujeres, depende de la zona... los inmigrantes que vienen aquí son de Nador, están concentrados... para hablar con una mujer solos... depende según de dónde sean del campo o de la ciudad, del campo son más cerrados" (MMHM00d).

> "Yo la suerte que tuve, la mayoría de la gente de esta comarca son bereberes, entonces yo soy de origen bereber, me he criado en una ciudad y aquí, tengo una visión global de las tres culturas, y entonces esto me ayudó mucho" (MMHC00d).

Ara bé, potser la clau rau més en la situació socioeconòmica. Actualment les ciutats estan sotmeses a un procés notable de transformació social i, en canvi, en la part rural es mantenen les estructures tradicionals de producció i de relació social i no arriben sempre els estudis. "(...) al mateix país d'origen ara està canviant però molt, o sigui, aquest tema de la dona, l'home s'està barrejant molt: hi ha dones que treballen al Marroc amb tota la

l'escola) bastant diferent de la varietat dialectal marroquina, utilitzada col·loquialment (vegeu Colectivo IOÉ, 1994). La idea que els àrabs viuen a les ciutats i els *imazighen* al camp no és totalment correcte ja que hi ha zones rurals arabòfones i regions urbanes berberòfones (Moreras, 2001).

llibertat i... moltes vegades xoca molt a la gent d'aquí, perquè diu: com pot ser, no? Perquè clar és la part rural del Marroc que encara està en un procés" (MMHC00b).

Tal com explica un mediador marroquí que treballa a la zona costera seria semblant a la comparació que es fa entre la gent de la costa i la gent de l'interior a Catalunya, la primera s'ha obert més pel contacte amb d'altres cultures, mentre que a la segona li ve de més nou. "(...) es diferente en la costa tanto el colectivo inmigrante como los profesionales del interior. ¿Me explico? Por ejemplo, cualquier sitio de la costa quien más quien menos ha tenido contacto con alemanes, holandeses... todo. Vas a un pueblo del interior es más cerrado, es otro lenguaje, otra forma de ver las cosas" (MMHL00b).

Aquesta diferenciació entre les persones que procedeixen d'un medi urbà o d'un de rural, així com segons la classe social a què pertany (al país d'origen), també és present en el discurs de les mediadores brasilera i xinesa.

Els mediadors immigrants no acostumen a treballar amb líders religiosos (com són els imams que hi ha a Catalunya). Consideren que, generalment, tenen una visió més «endarrerida» (en paraules seves) de les tradicions i la religió, i això no ajuda a integrar-se a la societat d'acollida. La figura de l'imam[460] (que coneix la tradició sagrada i l'Alcorà) és un punt de referència per a la comunitat. Bona part dels immigrants troben en la religió no sols un suport per a les seves necessitats espirituals, sinó també un reforç d'identitat respecte a la societat d'acollida. La figura de l'imam com a model i referent[461] pels membres de la comunitat musulmana immigrada exerceix una considerable influència en el seu si que, sovint, ha estat contradictòria[462] amb alguns dels mediadors entrevistats.

[460] Recordem que l'imam és una de les principals autoritats religioses islàmiques que actua com a representant de la comunitat musulmana i es situa al front de la mesquita com a responsable dels oficis religiosos, pot esdevenir guia espiritual i una autoritat moral entre els creients.

[461] En principi, en l'islam no és necessita una titulació que habiliti l'imam com a tal, tot i que s'ha de tenir un coneixement dels textos i rituals religiosos, un cert carisma i un saber fer. De fet en absència de l'imam qualsevol musulmà amb uns coneixements mínims es pot fer càrrec de la direcció dels serveis religiosos. A Catalunya existeixen imams nascuts de la immigració que no tenen tanta formació com al país d'origen i, a diferència, dels països d'origen són anomenats des de les instàncies religioses de l'Estat, en immigració el procés obeeix a mecanismes molt diferents: en el cas de mesquites oficials (finançades en la seva construcció i sostingudes per països i organismes islàmics internacionals), la designació es realitza per vies institucionals; en canvi, si es tracta de mesquites no oficials (que són la gran majoria) el sistema de nomenament és més democràtic, sent el grup de promotors de la mesquita qui escull, d'entre els seus membres aquell més idoni per a aquest càrrec (Lacomba, 1996).

[462] L'Alcorà, llibre sagrat pels musulmans, no admet afegits ni correccions de cap tipus, fet que es presta a les interpretacions més divergents per part dels estudiosos, com pot ser dels mateixos imams (Manyer, 1996).

> "Amb l'imam jo vaig tenir problemes (...) llavors un imam quan estava passant el vídeo que surten imatges de noies que van a la piscina i això... el tio es va aixecar i no sé què! I s'ha ofès i no sé què! Perquè al Marroc tota la gent va a la platja, i tu què vols? Això és prohibitós! On està prohibit això? No està prohibit enlloc!... Perquè són gent molt fanàtica i molt... que no pensa molt i tenen una versió molt personal de les coses, que tampoc és cert és com aquí els radicals, la gent de qualsevol ideologia (...)" (MMHL00b).

S'han realitzat diferents línies d'actuació que van des d'una campanya d'informació i sensibilització de les famílies immigrades vers l'educació en el lleure portada per mediadors així com diferents projectes pilot[463] de participació d'infants i adolescents d'origen immigrat en entitats de lleure. Des dels serveis de l'administració, especialment els municipals, s'han dissenyat i implementat polítiques d'atenció específica a aquests col·lectius amb la participació i implicació d'entitats d'educació en el lleure, associacions d'immigrants i organitzacions de suport així com la formació d'educadors en el lleure en matèria d'educació intercultural —la interculturalitat com un procés educatiu dirigit a tota la població i com a aprenentatge d'una nova dimensió de les relacions socials per a i en la realitat actual— i, per últim, un fòrum de trobada dels moviments d'educació en el lleure i els col·lectius d'immigrants.

D'altres, des de l'educació en el lleure reparteixen tríptics on s'explica (en diferents llengües) el que poden fer els fills quan surten de la institució escolar, i també s'assenyala que la importància d'unir família, escola i educació[464]. Inviten les famílies a reunions (a l'horari que els pot anar bé) on s'expliquen el tipus d'activitats, els responsables, la temporització i els centres diaris (tallers, ludoteques i centres oberts), els caps de setmana (centres d'esplai i agrupaments escoltes) i durant el període vacances (casals d'estiu, primavera o hivern; colònies de vacances; campaments, rutes, camps de treball i intercanvis).

[463] El pla d'actuació va sorgir d'una proposta del grup de reflexió del programa Entrecultures de la Fundació Jaume Bofill compost per joves d'origen immigrat membres d'associacions o entitats preocupades per l'educació dels joves i els adolescents immigrants. Aquesta oferta educativa és poc coneguda i valorada per la majoria de les famílies immigrades. I alhora la formació de monitors, educadors i directors encara no inclou els continguts relacionats amb l'educació intercultural i l'acolliment de la immigració. S'han realitzat projectes pilots als municipis de: Manlleu, Salt-Girona, Olesa de Montserrat i Mataró, la selecció d'aquests no ha estat aleatòria, sinó que obeeix a una forta preocupació pel procés educatiu i d'integració social de joves d'origen immigrant i, més especialment, dels joves nouvinguts.

Alguns dels mediadors immigrants entrevistats que han seguit el mètode per desenvolupar la competència intercultural de Cohen-Emerique comenten els tres procediments que permeten que el mediador accedeixi a la tolerància necessària davant la diversitat cultural per poder mediar:

- El primer és la descentració: distanciar-se de si mateix per poder delimitar els marcs de referència en tant que l'individu és portador d'una cultura i d'una subcultura en la seva trajectòria personal. Mitjançant la reflexió personal i el coneixement de la pròpia identitat es fa el camí cap a la descentració i la relativització de les observacions. Mercès a això s'assolirà una certa neutralitat cultural respecte als propis referents. No és sinònim de negació de la identitat personal, sinó que és un reconeixement controlat que conduirà a l'obertura cap a l'altre. "Profundizar en tu proceso migratorio, no te lo planteas... es importante cuando lo estudias, lo analizas, consigues descentrarte y puedes entrar en el otro" (MADC00b).

- El segon d'ells consisteix a introduir-se en el sistema de referents de l'altre, des de dins. Una actitud d'obertura, un esforç per conèixer el que té sentit i valor per l'altre (per mitjà de la seva cultura, la seva migració, l'exili, etc.), sols llavors es podrà dialogar (MMHM00c).

- El tercer d'ells és la negociació de les parts que es realitzarà en presència del mediador (MBDM00).

Sovint, les mediadores destaquen que sempre intenten treballar en coordinació amb els professionals dels serveis que fan la demanda, per això abans d'intervenir es demana una primera entrevista amb el servei per aclarir-li els límits i responsabilitats respectives, per evitar situacions equívoques que es produeixen amb certa freqüència en tots els àmbits, pel simple fet de ser del mateix origen cultural que el col·lectiu minoritari. També repeteixen en aquest punt que no es tracta sols de la traducció, sinó que hi ha un treball de sensibilització i aportacions culturals als professionals així com fomentar l'autonomia i la

[464] Els aspectes en què pot ajudar l'educació en el lleure: relació amb altres nens i acostumar-se a treballar en grup, conviure i respectar, ser responsable, conèixer i valorar les llengües i cultures que conviuen a Catalunya per mitjà dels jocs, la música i les tradicions, descobrir i gaudir del barri, poble o ciutat, apropar-se i respectar la natura.

independència del col·lectiu. A més expressen la necessitat d'aprendre l'idioma del país d'acollida per poder-se integrar millor en la societat.

Retornant al conjunt dels entrevistats, ens hem interessat per les limitacions que tenen en les seves actuacions com a mediadors (a part del que gairebé tots esmenten: el pressupostari; i que tractem al referir-nos a la situació laboral). Les més citades són: la primera que no arriben a tot per massa feina, i es tradueix en una extensa jornada laboral; la segona és que al no estar definides les seves funcions se'ls demana que facin qualsevol feina, i, per últim, l'asimetria en què, generalment, es treballa. Pel que fa a l'excés de treball, sovint es deu a la poca definició de la seva funció i que comporta més tasques de les que en principi se'ls atribueix.

> "Anar de bòlid, no tenir temps per a res... atenent els escapes que hi ha!" (MGIHM00a).
>
> "El principal problema que he encontrado es que la gente no sabe las funciones del mediador, entonces te piden o te exigen más cosas, a ver si puedes hacer esto o te mandan algo que no tiene que ver con la mediación" (MMHC00d).
>
> "Tenemos muchas limitaciones (...) hay muchas funciones que nos dan, a veces no correponde al mediador sino a otro profesional hacerlas (...) no se conoce bien lo que podemos hacer" (MGDL00).

També comú a gitanos i immigrants és la insatisfacció per l'horari que han de fer. A més que la feina que tenen ja suposa una llarga jornada, s'ha d'estar tot el dia i la nit al servei dels usuaris, sobretot si es viu i treballa al mateix barri. Això és especialment dificultós sobretot per a les dones immigrants. "(...) Cada una de nosotras tenemos familia y tal, entonces, nosotros queremos hacer una jornada completa, con horarios y eso es lo que pedimos y con contrato como toda la gente que está trabajando aquí (...)" (MMDC00a).

El segon *handicap* comú mencionat és el fet de no estar reconeguts des de cap «bàndol». Sovint creuen que l'administració els utilitza —i, a canvi, voldrien la «professionalització», que comportaria una millora laboral— quan els necessita però no els dóna cap paper en altres circumstàncies i, per altra banda, els grups a què pertanyen no sempre valoren el que fan, per posar un exemple, a alguns gitanos els diuen «apaiados» per creure que juguen seguint les regles dels paios.

> "No està... jo almenys no estic reconegut (...) necessito una miqueta d'apoio per part, doncs, de l'Administració, no? i que ens reconeguessin, no? (...) sabem que hi ha problemes i hem de resoldre'ls... si l'Administració no ens ajuda... pràcticament no podrem treballar, perquè nosaltres no podrem envair una escola sense el permís de l'Administració" (MGIHM00b).

Fins i tot, alguns emfasitzen que l'administració no els recolza actuant quan ells «amenacen» amb represàlies si no compleixen. Com veurem sembla que actuen més com a braç de l'administració que de mediador.

> "Home, jo tinc limitacions, home les limitacions és que no tinc tant de poder, quan em sento més frustrat és quan no tens un recolzament per part de l'Administració... intervens però no tens algú que et recolza, l'exemple més clar és l'absentisme... absentisme a nivell d'instituts aquí i arreu, amb esforços hem aconseguit que quatre, cinc nens de secundària tornessin a l'escola, a l'institut i això no s'ha aconseguit a cap altre municipi, però, és que, a vegades, trobes de que fas una intervenció... i expliques a la família que això és obligatori, que si no l'Administració intervindrà, que si no el jutjat!... diuen que bueno, que no fa res l'Administració... aquests diuen que els estan prenent el pèl i ja està i el pèl me'l prenen a mi! Perquè jo dic lo que... us faran .. que això, que l'altre... us enviaran, perquè ningú ho fa... ja, ja (riu)... ens vindran a... ningú fa res... això ja és... (...) perquè a jo em preocupa la comunitat, no és que faci de mediador per guanyar diners, no? tot i que per què treballes? per cobrar! Clar! Però si al rerafons no hi ha un preocupament per la comunitat, vull dir .. perquè clar em preocupa... en l'aspecte... o en el terme... que no es quedi marginada, m'entens? No és que faci això quatre dies... s'ha de treballar, hem d'apropar" (MMHM00c).

> "¿Por qué os quedáis con los brazos cruzados ante estas situaciones? ¿Qué apoyo tengo detrás? Es que no tengo nada (...) Si la niña no vuelve a la escuela se toma unas medidas, mira... si usted... se embarga la nómina, tiene paro no vas a cobrar el paro, está cobrando una prestación no hay nada de prestaciones... que está cobrando... pues tampoco, si vuelve la niña tendrás el derecho, si no, nada... en este caso sí que las niñas vuelven o que se van a su tierra... porque estamos en un país democrático y está, está la enseñanza obligatoria pues hay que cumplirla para todos que este señor no la cumple, que se vaya a su país o que se vuelva a la escuela" (MMHM00d)[465].

> "(...) el usuario tiene que confiar en ti, si no confía en ti, si no confía en ti, si no té con... si no confía en ti, pues difícilmente podrás realizar tu trabajo, ¿por qué? Porque te ve como un elemento extraño, externo que vienes a fisgonear por qué y a enterarse de sus asuntos" (MMHM00a).

[465] Altres mediadors no ho veuen així, és el cas del mediador gitano lligat a la religió evangèlica, que pensa que no s'ha d'anar amb mètodes coercitius perquè no s'avança gens: "(...) no sols dir que han d'anar al col·legi... que van arribar a dir i tens una paga, una ajuda i no portes els crios al col·legi teu trec, això no és cap solució... no és cap... perquè llavors, en comptes de fer i portar solucions el que fem és escarmentar la família, llavors és família i crio, llavors estem perduts! (riu)" (MGIHM00b).

El tercer *handicap* té a veure amb el binomi neutralitat/involucració, en l'asimetria relacional en què generalment treballa el mediador, on tenen molta importància els components emotius i socioafectius. Cada part «a priori» té una perspectiva i un judici de valors, per tant, el mediador ha de mantenir la mateixa distància entre les dues parts del conflicte i ha de saber veure els prejudicis existents tant d'un costat com d'un altre, en una posició de total neutralitat. Sense que això comporti una insensibilitat, ans al contrari, armat amb tota la sensibilitat possible, ha d'intentar apropar posicions, intentar eliminar o ajudar a eliminar possibles males interpretacions, prejudicis, desinformació, malentesos, etc. Però això, és difícil ja que es corre el perill de ser acusat de parcial per ser-ho (fent malament la funció), però també per no ser-ho (es produeix si no es fa el que la institució o els seus representants esperen o bé el que espera la minoria)[466].

> "No puedes trabajar con el corazón sino con la cabeza" (MMDC00b).
>
> "Cuando son personas que conozcas. Aunque se intenta ser profesional y no ir de parte de ninguno... pensar fríamente. Sueles trabajar en el mismo barrio donde vives y te piden por favor... una limitación sería decir no, porque conozco demasiado a una de las partes" (MGIDC00).
>
> "Hay muchísimos casos que me emocioné tanto... eh... desde que no puedo trabajar fríamente en el caso concreto... tengo que... que poner todos mis sentimientos no sólo físicamente sino psíquicamente... es muy difícil expresar" (MXDM00).
>
> "(...) yo no puedo decir que soy mediadora según las normas que ellos quieren, yo no sé, ¿comprendes? (...) yo podría decirte ponte en la piel del otro, si tú puedes hacerlo yo creo que es un paso (...) yo no sé si soy muy mediadora porque siempre me pongo al lado del más frágil, en la piel del más frágil" (MBDM00).
>
> "La parte del colectivo algunos lo veían como representantes de la Administración, veníamos a decirles realmente lo que la Administración quería... porque la gente que hace la mediación voluntaria algunos han hecho este papel, como portavoz de la Administración. Esto ha supuesto un problema. Nosotros intentaremos, lo máximo posible, ser neutral entre dos grupos que tienes que mediar" (MSHM00)
>
> "El único problema es que aquella, a veces, la profesional se cree que debe estar también a su parte o el inmigrante, siendo tú inmigrante, se cree que eres tú su defensor (...) la neutralidad es lo que cuesta en el trabajo, tanto uno como el otro, no sólo el inmigrante, el profesional también (...) yo estoy en medio, yo estoy facilitando la comunicación, ni estoy de parte de éste ni parte de la otra, simplemente

[466] Això pot comportar el que hem mencionat anteriorment, ser vist com un traïdor, un «apaiado», etc.

> que si tú necesitas saber de la otra persona, como yo estoy culturalmente doble, a esto te puedo explicar un poco, asesorar la manera de ponerte en contacto con la otra persona" (MGDL00).

Com ja s'insinuava en els fragments anteriors, el mediador no hauria d'estar implicat amb les parts, la jove mediadora gitana i una mediadora d'origen immigrant consideren que, quan no pots actuar imparcialment i hi ha massa implicació personal en una de les parts —pel fet de viure molt a prop, tenir relació d'amistat o familiar... — cal derivar la mediació a un altre mediador. Això no ho feien quan eren mediadores naturals, ho han après amb la formació que han rebut.

> "(...) cuando son personas que conozcas. Aunque se intenta ser profesional y no ir de parte de ninguno... pensar fríamente. Sueles trabajar en el barrio donde vives y te piden por favor... una limitación sería saber decir no porque conozco demasiado a una de las partes" (MGIDC00).

> "(...) lo que ha aprendido yo cuando hay un caso que no puedo yo llevarlo, que sé que no puedo ser neutro, tengo derecho a decir que no puedo hacer esta mediación, no es mi ámbito donde poder trabajar y me cuesta hacerla, antes no podía decir esto y ahora sí" (MMDC00a).

Altres qüestions mencionades, però no pel conjunt dels entrevistats, i a les quals ens referim a continuació són: el límit del secret professional, la impossibilitat de gestionar cap ajut econòmic, les posicions radicals de les parts i el fet que se'ls cridi per fer només traducció si caldria mediació.

Així, un altre inconvenient és no saber fins quin punt s'han de guardar les informacions, el secret professional, ja que es fa difícil mantenir-ho en alguns casos, com en els maltractaments. La formació rebuda és útil però és difícil la presa de decisions.

> "A (nom de localitat), una profesora descubrió un día un niño de siete u ocho años quemaduras por todo el cuerpo, era maltratado por sus padres y el profesor quiere denunciarlo porque... maltratar a un niño por sus padres tampoco es legal... eh... y bueno me llamó... me llamaron... y digo esto no es normal... pero cuidado no intervengan demasiado directa con la familia porque no... no respetan la ley en general, ellos sienten libres dentro de su casa, puede tratar a mi hijo de cualquier forma, hay que hacerlo poco a poco, primero conocer al niño, cuando ocurre más maltrato hay que decir al profesor o un sitio para declararlo, luego hay un sitio para sentarse a los padres muy seriamente, esto no puede ser... Yo pude participar en una reunión conjuntamente con todos: compensatoria y el director de la escuela, tutor de

> la escuela y hablamos de este caso, explicando las costumbres de los padres" (MXDM00).

Una altra qüestió per la mateixa mediadora és la manca de recursos econòmics que té el mediador per ajudar el seu col·lectiu.

> "Falta de recursos materiales, en el sentido no sólo si habrá más cursos gratis de castellano, ayuda a los niños para recibir cursos de formación ocupacional... sino se queda a trabajar como un esclavo en el restaurante de sus padres, sigue separado de la sociedad autóctona. Pues pienso mucho de esto, pero no tengo medio(s) (...) yo es que, yo personalmente que yo... yo me he sumergido demasiado con las dificultades verdaderas de mis compatriotas, yo creo que para con el colectivo chino digamos es un colectivo concreto pero no, pero también es unas personas sueltas... familias sueltas que ahí (están) flotando en la sociedad catalana, eh... necesito muchísimo apoyo, apoyo no sólo económico o comprensión o contacto y además algo de moral... algo de sentimental" (MXDM00).

Un mediador apunta que moltes ocasions no es pot mediar perquè al darrere hi ha posicions massa radicals i «fonamentalistes». Ambdues parts no semblen disposades a arribar a la presa d'un acord i, com veiem tot seguit pel parer de l'entrevistat l'escola i el professorat són els que més es resisteixen a canviar, a comprendre. "Per dialogar tenim de partir de punts molt pròxims, si quan hi ha posicions molt radicals tu no pots dialogar de res, si no hi ha aquesta predisposició de parlar i de a veure què passa no hi ha res a fer, perquè supera tot (...)" (MMHC00b).

Una mediadora que està treballant més en l'àmbit de la prevenció de conflictes a les institucions escolars comenta que és un univers completament tancat. "Uno de los objetivos que tenemos es hacer grupos de trabajo con los centros sobre todo en (barri de Barcelona), ¿no? con los profesores, más que dar cursos y charlas, trabajar el día a día, cómo lo ven, dónde están los problemas, qué necesidades tienen, pero ¡una reflexión común! (...) las escuelas son muy cerradas, cuesta mucho entrar" (MADC00b).

En darrer lloc, ha aparegut la disconformitat amb el fet que quan se'ls crida des del Departament d'Ensenyament és per fer traducció-interpretació. Fins i tot, quan potser caldria anar més enllà sols pot participar en tres sessions per cas[467] i sempre amb presència

[467] En cas que hi hagi dictamen i l'alumne tingui necessitats educatives especials derivades de discapacitats greus i permanents es pot sol·licitar a través de la inspecció un nombre superior d'intervencions de l'intèrpret (en cas d'un alumne cec, sord, etc.). La demanda del traductor la realitza directament el centre, el servei o programa educatiu

dels professionals corresponents (tutor de l'alumne, director del centre, professionals de l'EAP, professional del PEC, etc.). El seu paper és ajudar a interpretar l'expedient de l'alumne, informar les famílies sobre el funcionament del centre, assessorar en el currículum de determinades activitats que es fan al centre; observar el progrés de l'alumne de la seva avaluació o dels conflictes que puguin sorgir.

1.3.4. L'impacte de la mediació.

Com tota altra modalitat de mediació, la mediació intercultural presenta una sèrie d'avantatges respecte a altres mecanismes d'intervenció de tercers en la regulació de conflictes. Aquests avantatges poden veure's tant pel que s'evita com pel que s'aconsegueix i sobretot pel que significa per a les parts. La mediació suposa un sensible alleujament per als tribunals i un considerable estalvi de temps i de diners. Però sobretot el seu èxit radica en els enormes beneficis que comporta per a les parts, ja que implica un augment del protagonisme de les parts, de la seva creativitat i responsabilitat, així com produeix una adquisició pels participants de la capacitat per solucionar futurs conflictes. Junt amb aquests avantatges comuns a tota modalitat de mediació podem enumerar altres beneficis més específics per assolir la convivència ciutadana. Aquesta idea d'intercanvi, de diàleg... apareix reiteradament en els discursos dels entrevistats com a base i alhora aspecte positiu pel que comporta de comunicació.

> "La mediació per mi és un negoci d'idees, un diàleg de cultures, és un intercanvi de cosmovisions, de maneres... de valors en el món, de viure les coses, intentar apropar-nos i trobar un punt comú (...) A nivell personal t'enriqueix molt... també a que els usuaris de la mediació siguin autònoms. Ajuda a que hi hagi comunicació, si no hi ha comunicació hi ha ignorància, hi ha conflictes, hi ha xocs i no s'entén res (...) Fomenta la comunicació no sols verbal sinó de valors, de maneres de viure..." (MMHC00b).

connectant amb el llistat que anualment el Departament fa arribar a cada centre (fullet de matriculació i llistat d'associacions col·laboradores). No a totes les zones hi ha associacions, per la qual cosa s'ha de sol·licitar a la localitat més propera. Els percentatges de les traduccions realitzades el curs 1999/2000 que es van comptabilitzar són les següents: àrab i berber 64; urdu 4,5; xinès 19; polonès, txec 7,7; llengües de Senegal i Gàmbia 2,3; alemany 0,5; kosovar 2,2 (Castella, 2001).

Especialment interessant consideren el seu desenvolupament a les institucions educatives com a base per a la convivència del dia de demà. "La mediació és important avui en dia, crec que és bàsica per arribar a... l'educació i el que diem a la integració positiva... els grans ja no canviarem, els nens poden canviar, hem de començar per l'escola (...) s'han d'estabilitzar una sèrie de coses perquè surtin a la llarga bé" (MMHL00a).

Tots destaquen la importància de la mediació, dels beneficis que comporta a les parts i la consideren altament positiva amb frases tan evidents com per ajudar la gent. "Para ayudar a la gente, bien acercarnos a... integrar tanto a la gente de aquí como a la gente de mi país, con la integración la gente se entiende" (MGDC00).

Tot i que, com ens diu algun mediador de forma realista, la mediació no fa miracles, no arregla per si sola tots els problemes que hi ha. "La mediació es positiva, però no fa miracles" (MMHM00c).

Per molts dels entrevistats el fet de creure que ajuden els altres els fa sentir bé sobretot els suposa enriquiment personal, tot i que trobem alguns que critiquen que, de vegades, és massa assistencial i poc professional. "Sirve para hacer un cambio social, en, o sea, una sociedad donde... no existen diferentes culturas, ¿no?" (MMDM00b).

Per sistematitzar-ho una mica més, algunes de les aportacions entorn de l'impacte benèfic de la mediació que fan els seus agents (sobretot els magribins) són les següents:

- Millora de la comunicació entre les institucions i les minories, resolent, en tant que sigui possible, els malentesos i les tensions[468].

[468] "Una vegada que me'n recordo era una mare que el seu fill era una mica conflictiu, perquè es movia molt, no? volia fer moltes coses a la vegada, no? i l'escola... pues sempre havia trucat als pares i els pares anaven i clar no s'enteraven de res, no? I a l'anar jo, per exemple, la mare estava molt contenta, no? per trobar una persona de la seva mateixa identitat i que, que li fes entendre per que abans sí que anava un cop, dos cops a l'escola però no... li trucaven però no entenia el que li deien i a través de jo pues la mare estava més contenta va entendre, li vam fer entendre de que el seu fill necessitava ajuda psico... psicològica perquè arribes a estar més tranquil a casa, per que pogués estar amb un lloc, era un noi hiperactiu... ella es creia que li deien que el seu fill estava boig, que l'havien de portar a un centre. Li vaig fer entendre d'una manera, perquè clar les paraules tècniques, amb el dialecte, mica en mica li vaig fer entendre que era un metge que ajudava al seu fill a estar més tranquil, a fer les coses com els seus companys" (MMDM00a).

- Dissipar entre els actors socials els prejudicis i els estereotips relacionats amb algunes poblacions.

- Donar a les minories una imatge realista de la societat majoritària.

- Evitar instaurar discontinuïtats i ruptures en la resolució de problemes i de conflictes associats al procés d'aculturació.

- Reconèixer i fer que es converteixen en actors alguns representants d'associacions o de grups socials, associant-los a la gestió dels problemes.

- Sensibilitzar els actors de l'àmbit social de l'enriquiment personal i professional que aporta l'obertura a les diferències.

- Desenvolupar un enfocament intercultural i, en particular, les capacitats per a la negociació/mediació de cadascú.

Pel que fa a les relacions del mediador amb els alumnes, el tipus de relació que s'instaura sembla diferent a la relació clàssica professor-alumne, com de tota relació fixada i estandarditzada. Aquesta nova relació es defineix en funció de diversos eixos: escoltar personalitzat, el fet de cercar solucions, etc. Tot i que veiem que pot exercir també un rol més disciplinari, esdevenint una forma d'imposar la regla establerta però de forma més suau. El mediador es converteix en un agent de control que utilitza una manera de control social diferent, que procedeix no tant d'una imposició vertical no justificada sinó del propi col·lectiu.

En canvi, respecte a les relacions amb els pares, la percepció general és que les famílies (implícitament o no) són portadores d'un handicap cultural, és a dir, les famílies són percebudes com deficitàries en l'àmbit cultural, social i escolar, per tant, la seva relació amb l'escola és extremadament negativa i està marcada per la desconfiança. En aquesta situació, l'estratègia dels mediadors és la de conquerir la confiança dels pares i d'implicar-los en la socialització escolar dels joves i de sensibilitzar-los de la importància d'aquesta escolarització.

La característica diferenciadora dels mediadors del col·lectiu immigrant vers el col·lectiu gitano és que alguns dels primers treballen en programes integrals que pretenen afavorir la inserció de la població immigrada d'origen estranger, amb vocació transversal o interdepartamental. Aquests programes integrals no solament van adreçats a la població immigrada sinó que treballen la sensibilització i la igualtat com a eix metodològic. Per valorar la qualitat d'un servei de mediació intercultural assenyalaríem l'augment del nivell d'autonomia dels usuaris, el nivell de satisfacció tant dels usuaris com el dels professionals i la resolució de casos, amb el canvi d'hàbits en uns i altres. Aspiracions que revelen un criteri pragmàtic de la resolució de casos que contrasta amb la recreació de noves formes i regles de convivència que seran treballades i consolidades a més llarg termini. En síntesi, pel que ens han comentat els mediadors gitanos la seva intervenció rau més en el dia a dia, sense preocupar-se d'anar més enllà; en canvi, en el discurs dels immigrants (sobretot dels magribins) si que hi ha la voluntat d'aprofundir en la seva tasca i descobrir altres reptes, preguntant-se sobre si la seva intervenció serveix realment per a quelcom.

1.3.5. La relació del mediador amb altres professionals.

Al veure que no està gens definida la figura del mediador intercultural vam pensar que seria interessant esbrinar la competència interprofessional, és a dir, l'establerta amb professions afins (com el treballador social, educador de carrer, etc.), així com la imatge que pensen que tenen d'ells els altres professionals, les interferències i competències en les accions així com les resistències a la seva intervenció.

El mediador dins de la institució escolar, basada tradicionalment en rols, entra en conflicte amb alguns actors escolars, i s'ha de definir, a la vegada, en relació amb aquests i contra aquests. Ha de ser capaç a un mateix temps de desenvolupar empatia i, també, distància en relació als rols escolars clàssics[469].

> "(...) la gente no sabe qué es mediación, si servicio social, si yo como estoy trabajando con servicio social o si yo trabajo como enfermera o como maestra, resulta que yo no soy médica, ni profesora, ni asistenta social, ni nada de eso, soy mediadora. Entonces tengo mi profesión, yo sé cómo situarme dentro de mi trabajo.

[469] No hi ha un rol definit en el sentit clàssic del terme sinó que més aviat ha de ser capaç de comprendre i situar-se al mateix temps en el conjunt de rols que prenen els que l'envolten.

> Antes si la gente tenía esta idea, pero cuando empezamos a trabajar con ellos y explicamos a ellos y ven y los servicios ven cómo nosotras trabajamos como mediadores, ellos mismos han hecho la separación (...)" (MMDC00a).

> "(...) cal buscar la teva ubicació, dins les institucions, per exemple, en una escola... t'han de reconèixer on ubicar-te, qui et pagarà? El Departament d'Ensenyament? No! perquè no ets un professor, tampoc ets un assistent social... cal situar doncs la figura del mediador a l'escola per tu i pels altres!" (MMHM00b).

Respecte a la relació dels mediadors amb els professors, es desprèn de les entrevistes que aquests darrers tenen una concepció més convencional de les normes escolars i també més dificultats per acceptar un procés tal com la mediació. La introducció dels mediadors a l'escola té un impacte innegable en la relació pedagògica i en el rol dels professors.

Mentre trobem exemples de situacions on el mediador s'ha entès amb el professorat, també hi ha casos que mostren el contrari, retratant ben bé la complexitat en les relacions. Un dels entrevistats ens explica una anècdota que li va passar amb una mestra fa temps i que sembla que aquesta no li ha perdonat mai més.

> "(...) una vez me encontré con una maestra... que... se había peleado con un crío, peleado, peleado, no se habían pegado pero, pero la maestra también estaba fuera de sí y, me llamaron, me fui al centro... y yo hice mi papel, un crío... con 11 años, me parece a mí que tenía, un crío muy nervioso, porque estaba bastante... la familia estaba bastante desestructurada, ¿no? y yo cuando llegué al centro y vi al crío con los ojos fuera de casco, pues lo primero que hice es poner la mano así por el hombro y apartarlo de ahí donde estaba, ahí, bombardeando por su comportamiento, pero bueno, a ver, somos adultos y tenemos que tener un poco más de sensibilidad, ¿no? Entonces yo no lo hice por nada, no, no hice lo que sentía, ¿no? Yo para llevar un niño de ésos al huerto tengo que darle un caramelo, si no le doy un caramelo no lo llevaré nunca al huerto, ¿no? Entonces yo no podía ir allí y pegarle una bronca aquel niño, ¡no, no! por el amor de Dios. Ni lo haría, ni lo haré, ni lo pienso hacer en mi vida, ¿no? Entonces aquella profesora conmigo... yo me lo llevé, le puse el brazo por el hombro y lo aparté un poco, ¿no? Y bueno, lo calmé, lo calmé y yo aquel día ni hablé con el crío, bueno le dije cuatro cosas. Y hablé luego con el crío, ¿no? Y lo calmé, porque lo que yo no podía hacer era encender aquel crío. Entonces pues parece que aquella maestra lo interpretó a su forma. ¡Ostras! Incluso hoy parece que se acuerda esta señora del tema ese, ¿no? Entonces, claro yo hago mi papel, yo... además eso es como persona. Eso no hace falta ser mediador, ni ser gitano, ¿no? Como persona, yo pienso que un crío cuando está un poco nervioso, lo que hay que hacer es darle un vaso de agua para que se calme. Lo que no puedo darle es más veneno, ¿no? Entiendo que los profesionales que se envenan que es normal, ¿no? Porque hoy la gente joven ha cambiado y no es como antes, ¿no? No hay respeto, no hay ética, ni hay nada, ¿no? Ni interés en aprender. Entonces claro, eso crea unos

> nervios a los propios profesionales que les quita de sitio, y lo entiendo y lo respeto, ¿no? Pero también debemos ser conscientes, yo pienso que una persona cuando va a apagar un fuego tiene que saber que igual se... quema un poco, ¿no? Entonces seamos realistas" (MGIHL00a).

Per això i per altres motius creuen que s'ha de saber guardar molt bé el secret professional.

> "Entonces pues, yo el trabajo éste, a veces, tienes relaciones que con los profesionales, que tampoco puedes transmitirlas... es un secreto profesional, ¿no? Aquí tenemos que ser serios con esto. Entonces yo, a veces, he opinado que la directora se ha portado mal en un caso y lo que no puedo hacer: ¡oye, que la directora se ha portado mal contingo!, ¡por favor! Es que entonces tiraría todo mi trabajo por el suelo, ¿no? A ver si tienes ser serio en el trabajo y respetar las pautas de trabajo (...)" (MGIHL00a).

Quan els preguntem per la col·laboració amb l'equip professional de la institució escolar veiem que encara és massa recent la seva intervenció com per modificar el treball d'equip ja establert. També es deu al fet que se'ls demanen intervencions puntuals en situacions urgents que sovint no permeten una tasca continuada que requereixi i comporti major coordinació amb els altres agents de l'escola.

Hi ha hagut una confusió al principi, tant pels professionals com pels usuaris, per la manca d'explicació del seu paper. Concretament, pel que fa als gitanos. "(...) al principi vam haver de fer una reunió tots junts per marcar de què se n'encarregava cadascú, si no era impossible!" (MGIHM00a).

I més marcat respecte als mediadors magribins, ja que tots diuen que al començament han tingut dificultats perquè els professionals no sabien quin era el seu paper. Aquest ha estat un temps dur de redefinicions i limitacions. Algun mediador reconeix que, al principi, feien de tot i en alguna ocasió s'adoptaven les funcions dels treballadors socials. "Puc dir que fèiem de tot, allò d'oferirem un servei de... no sé... ens ficàvem inclòs dins un terreny social, dels treballadors socials, cosa que no havíem de fer" (MMHM00b).

D'altres s'aprofitaven d'ells perquè fessin tasques que no els correspon com a mediadors i així treure's treball de sobre. "(...) que a veces te encuentras con el profesional que te piden que tú hagas el trabajo de ellos, yo no soy mensajera para ir a avisar las familias y tienes

que ir llevar la carta a la familia, ¿entiendes?, pasan del trabajo de ellos que el mediador puede hacer estas cosas (...)" (MMDC00a).

Tot i així, després d'aconseguir fer-se un espai, la integració encara no és del tot plena. Una forma de veure el paper jugat dins l'equip escolar és que ens descrivissin en quin grau participen. En la gran majoria dels casos el mediador no participa en les reunions de l'equip i se'n sent exclòs i utilitzat com un instrument de l'entitat per arribar als usuaris. Als gitanos entrevistats aquest fet sembla que no els importa gaire, ni tampoc entrar dins un projecte per treballar en equip, sinó que prioritzen que la figura del mediador sigui propera, del carrer, que no que estigui en una oficina distant com un paio. En canvi, trobem immigrants que tot i que creuen que el mediador té la feina al carrer, prefereixen tenir un despatx i reunir-se amb l'equip per tal de coordinar actuacions conjuntes.

> "(...) ex... excluido, me encuentro excluido de todas las reuniones que están por los inmigrantes (...) bueno, para ellos el mediador no comparte ideología de ellos, los inmigrantes son una fuente de trabajo, para mí no, son unas personas que necesitan ayuda para integrarse y mejorar su situación, para ellos son objetos que hay que utilizarlos para su beneficio personal, un tema de alfabetización, como tema de cursos banales (...) el mediador de una ONG es un abuso, sacar propuestas... me di cuenta hace ya unos años... cerré la puerta con llave bien fuerte (assenyala a la boca) (...) De momento lo dejo pasar... espero que Dios me ayude que consiga un trabajo que tenga libertad en trabajar y ayudar al colectivo y ayudar a los profesionales, y llevar mi trabajo en buenas condiciones" (MMHM00d).

Sobretot creuen que és degut al fet que no són professionals reconeguts com ells, sinó simplement una eina per atansar-se als usuaris.

> "(...) pueden dudar de tu profesionalidad; hoy estás, mañana no estás" (MMHL00b).

> "Los profesionales no te toman en serio (...) te ven como un medio para conseguir lo que ellos quieren (...) te ven como una herramienta para conseguir algo (...) no está aceptado (...) no piensan que tú no puedes hacer solo, sino que tú estás en medio, explicando las dos partes y .. tú no eres uno, uno que da soluciones, y los profesionales no te toman mucho en serio, porque te ven como una herramienta para conseguir algo. Y la parte autóctona, los inmigrantes... te ven como compatriota, ¿no? y entonces muchas veces dices que no, que yo no estoy aquí para defenderte, sino que yo estoy para intentar que os entendáis los dos, ser un poco neutro... Pero cuesta mucho porque todavía no... no hay reconocimiento, los profesionales no nos toman muy en serio... y tampoco la gente inmigrante no está muy conscienciada con eso y nos ven como, en el fondo, como vendidos o... traicioneros porque defendemos a lo mejor una posición que... " (MMHC00b).

Tanmateix quan l'entitat on treballen és una organització social que col·labora amb immigrants, i no un servei de l'administració pública, aquesta considera important la incorporació del mediador en projectes comunitaris. En general els que treballen per mitjà d'associacions o fundacions estan satisfets i treballen considerant-se un més de l'equip.

D'antuvi, els col·lectius d'immigrants es confonien per la multiplicitat d'actors sobre el terreny i trobaven que dificultava l'acollida en lloc de simplificar-la, una situació que accentuava l'absència d'un codi deontològic i un estatus mal definit.

> "Puc dir que fèiem de tot al principi, allò de... oferirem un servei de... no sé... ens ficaven inclòs dins un terreny social, dels treballadors socials, cosa que no hauríem de fer (...) ens ficàvem sense que ens demanessin (...) no sóc assistent social, ni sóc... no puc solucionar problemes. Jo sé que puc intervenir per facilitar que es trobin dos parts enfrontades" (MMHM00b).
>
> "No teníamos un código deontológico para saber lo que teníamos o no de hacer" (MMHL00b).

En el moment en què s'hi han aplicat correctors, a aquesta circumstància, un cert nombre de professionals (entre ells els treballadors socials) els consideren ja complementaris. Seguint la teoria de Cohen-Emerique (1994; 1998) mentre que els professionals són especialistes de fora, els mediadors estan a la vegada dins i fora però al costat dels usuaris. Viuen els mateixos problemes, saben fer i tenir una capacitat d'escolta activa i d'orientació que no tenen els treballadors socials. "Nosotras estamos más en contacto con el inmigrante, conocemos lo que pasa dentro de él y a la vez estamos fuera, como estamos trabajando en la sociedad, lo que quiere la sociedad, los autóctonos... es diferente de un trabajador social" (MGDC00).

Els mediadors gitanos es queixen de la manca de complementarietat amb els altres professionals. Dos d'ells comenten la necessitat que l'equip de professionals de l'escola conegui i s'adapti al col·lectiu minoritari i no sempre sigui a l'inrevés, ja que ells mateixos podrien aportar les pròpies experiències (MGIDC00; MGIHM00b).

Creuen, i això no és exclusiu dels gitanos, que seria molt interessant que, als equips professionals, hi treballessin professionals dels col·lectius minoritaris. Aquest fet, a més

d'anar sensibilitzant els altres professionals sobre la necessitat de tenir en compte i valorar la diversitat cultural, facilitaria el coneixement mutu. "(...) treballadores socials i bueno... gent que que pogués participar... de la nostra ètnia, és que això és supernecessari, que hi hagi gent del nostre col·lectiu treballant, no? (...) Per això, jo repeteixo fa falta gent del nostre col·lectiu per poder participar i com més serem més riurem, no? (...) més col·laboració de gent nostra (...)" (MGIHL00a).

Per altra banda, també hi ha una xarxa de *partenaires* externs a la institució escolar que activa el mediador i amb els quals es coordina. Concretament, els mediadors gitanos col·laboren, entre altres, amb els mossos d'esquadra per vigilar l'absentisme escolar.

> "Treballem amb diferents col·lectius... els mossos d'esquadra... ara tenim... hem fet un pacte... de, per exemple, si han d'anar a buscar amb algun xaval o algo, ens criden a nosaltres... avui, per exemple, avui n'he anat a buscar dos" (MGIHM00a).

> "(...) es una oportunidad para el profesional para aprender y conocer el... a través del mediador conocer la realidad de este... usuario y también la realidad de su país, sobre su origen y nación... hay una intersección importante, es que claro, en una intervención si hay (una entrada) de información es importantísima, y si todo el profesional, o algún profesional y te aseguro que hay muchísimos, la mayoría de ellos escuchan atentamente y retienen un poco de esa información, seguramente que, que claro sabemos que .. seguramente en condiciones normales... prescindiría del mediador, ya tendría la información que le podría dar, salvando el obstáculo del idioma" (MMHM00a).

Alguns reconeixen que al començament els professionals es dirigeixen a ells amb reticències, però quan porten un temps canvien d'opinió. "En principio sí... porque no se explica muy bien las funciones del mediador, pero cuando prueban el servicio y ven que no es nada de lo que estaban pensando... cada vez más sensibilizados (...) al principio era difícil el trabajo en equipo" (MMHL00b).

Per la seva banda, els immigrants diuen que al principi noten temors per part dels professionals en el sentit que creien que el mediador podria patir cert etnocentrisme i, en conseqüència, esbiaixar la traducció i la interpretació del que uns i altres diuen. Per alguns professionals dels centres, acudir a un mediador els genera desconfiança perquè creuen que pot exagerar una part de la informació o que potser se li escapin alguns detalls significatius o bé que intencionadament els amaguin o tergiversin. "Al principio era difícil, tenían

miedo que te quedaras con información, que tú dijeras otras cosas (...) tenían tabús tanto el colectivo como el equipo hacia mi intervención como mediador (...) Al llevar años en el trabajo cambia" (MMHL00b).

Per això alguns opten per utilitzar altres mediadors naturals, com germans dels nens, oncles, etc. figures que, en canvi, són molt criticades pels mediadors professionals com reflecteix aquest extracte d'entrevista.

> "(...) pues los niños saben leer, entonces entramos en dar papeles superimportantes a niños, que no tendrían que dar, las relación tiene que ser... no tiene que ser a través del niño, tiene que ser directamente con los padres, intentar hablar si quéreis tener una relación, si no... pero desde luego poner al niño es un cambio de papeles impresionante del asistente social o la maestra hablando de ti a ti, con la niña y dejando de un lado a la madre, es que no puede ser..." (MADC00b).

El discurs de valoració de la tasca que fan els mediadors es projecta també en la imatge que creuen tenir:

> "(...) porque realmente así me lo ha reconocido muchísima gente, que ellos trabajan más a gusto con un mediador que solos porque a veces (que ellos no te entienden y) que ni tú a él, a ver ¿cómo resuelves ese problema? Y no solamente eso, ya te digo (acomodarnos) exactamente en atender a ese usuario o explicar o traducir el que dice el funcionario, el profesional, sino ir más allá, ir más allá es un seguimiento, dinamizar, detectar los problemas antes que se produzcan, porque si, si nosotros actuamos cuando ya hay una demanda, pues no estamos haciendo bien nuestro trabajo, trabajo aparte de atender las demandas, entonces pues, trabajar para que haya menos demandas" (MMHM00a).

Però, com ja apuntàvem, les relacions professionals i humanes no són sempre fàcils. Així n'hi ha que creuen que no tindran cap problema sempre que s'emmarquin en el paper que els correspon, vagin acompanyats per professionals autòctons i no entrin en competència amb ells.

> "El mediador tiene que ser consciente de sus limitaciones, él no es ningún profesional que no sea la mediación y me explico: no es un educador social, ni un trabajador social, no es un psicólogo, ni un pedagogo... y por lo tanto el trabajo del mediador siempre, siempre, siempre que tienen que estar acompañado de un profesional de turno, sea cual sea el ámbito (...) y las dificultades que se pueden encontrar, que no haya una sintonía, una buena sintonización entre el profesional y el mediador. Que el mediador se siente a veces, que no está allí, simplemente a, me

> refiero al mediador... formado, que sabe de qué va y todo eso. Sí. Si miro, más vale como traductor simplemente, entonces... eso es una... o que el profesional se sienta que el mediador se excede de sus funciones, se está opinando sobre una actuación determinada, que no le corresponde, lo que se llama (celo) profesional, no que está haciendo una función que no le corresponde, está dando un diagnóstico, está dando, yo qué sé, una solución que el mediador no tiene por qué dar soluciones (...)" (MMHM00a).

I d'altres, al contrari, critiquen la forma de treballar d'alguns professionals cap als usuaris més desfavorits. "(...) algunas personas las desecho, porque es una persona (professional) que no le gusta... está en un sitio que no le corresponde (su trabajo)" (MBDM00).

Els mediadors gitanos valoren tenir una bona relació amb els professionals del camp educatiu (mestres, treballadors socials, etc.), tot i que a l'hora de treballar junts reconeixen, en general, que els costa bastant. "Si! me respecten... seria interessant treballar en grup, tots plegats" (MGIHM00a).

Una altra opció és adequar-se més al que els diuen els treballadors socials que han de fer a fi d'estalviar-se problemes o malentesos amb ells. "Perquè els assistents socials és un altre treball diferent (...) hi ha unes normes que s'han de seguir per tots" (MGIHM00b).

El que treballa per el Departament prefereix ignorar les competències i rivalitat amb altres professionals i reivindica una millor coordinació entre alguns serveis. "No, no me he preocupado nunca de eso, por lo tanto (...) Con los servicios sociales deberíamos ligar un poquito más la relación. Sí se supone que en el próximo curso lo tendremos más ligado esto" (MGIHL00a).

En ocasions, també el mediador fa pinya amb algun professional amb qui comparteix les idees, això sí sempre un professional «extern» a l'escola. Per exemple, un entrevistat manifesta com amb alguns ha tingut enfrontaments però quan calia eren aliats. Creu que, en moltes ocasions, si no haguessin treballat plegats no se n'haguessin sortit i els professionals haguessin deixat d'intervenir en aquest medi. "(...) algunas veces la iban a echar pero yo dije que también me iba... a la semana volvía a estar aquí (...) yo tenía la razón y ella me pidió perdón (...) una chica muy buena, muy cariñosa, pero es muy buena persona, pero como ella hace falta que nazca otra (...) Yo le digo: ¡aguanta!... es muy duro" (MGIHL00b).

Aquest sobretot valora que no l'hagin enganyat, ja que, té un fort recel contra la societat paia. "Estoy agradecido de la (nom de persona), porque no dice mentiras... si yo le digo la verdad, no le engañaré ni a usted ni a nadie" (MGIHL00b).

El reconeixement mutu i el tracte cordial són, per molts, els elements bàsics perquè la relació entre els diferents agents implicats funcioni: "Y te sorprende ver cómo la gente incluso con la que tú te relacionas, tú te rodeas... yo soy una persona que, no voy a decir buena, buena, pero intento tratar a todas las personas como son, personas, y cada persona tien sus derechos como persona" (MGIDC00).

Els mediadors són especialment sensibles a la qualitat de les relacions personals i qualsevol incoherència en el comportament dels professionals pot obrir una esquerda en la comunicació. Per exemple, la mediadora gitana que s'inicia en el tema ens explica el cas següent sobre la poca predisposició dels serveis socials per atendre una marroquina i que ha erosionat amb el temps la confiança que diposita en alguns autòctons.

> "(...) te vol a contar un caso que no debería, pero te voy a contar: hace unos días en el lugar donde yo trabajo vino una mujer que era, que es marroquina como decía ella y la derivamos... al servicio que hay aquí en (nom de localitat) en el cual cuando hay una persona que no tiene medios se le hace, se la ayuda un poquito en según que ámbitos, ¿no? A esta mujer se le destinó a una iglesia que hay, a que le diesen ropa, ¿no? que recoge ropa de los vecinos y cada semana la gente destinada de servicios sociales va allí a buscar ropa, ¿no? esta mujer vino al servicio el día después de de haber ido mandada por el servicio de buscar ropa y la chica me comentaba que venía muy dolida porque le habían tratado ¡muy mal! Porque... por ser marroquina, ¿no? le dijeron ¡siéntate allí! Llegó la primera... la dejaron sentada la última, todo el mundo entró a coger ropa, a ella no la dejaron coger ropa y le dijeron: ¡Mora de no sé qué! Ella (en)tonces dijo que se defendió: No soy mora, soy marroquina... no soy un perro, soy una persona, Si yo vengo la primera ¿por qué no me dejan entrar a coger ropa? No la dejaron entrar a coger ropa. En este caso comentó la asistente que ella pensaba irse a hablar con esta monja, cuando se supone que son monjas... que intentaría hacer este papel de mediadora, aunque sea asistente social porque a esta persona no se la atiende igual como a las otras personas que necesitan el servicio" (MGIDC00).

En aquest cas la mediadora gitana comentava com hagués actuat ella, i es posava en el paper de la «víctima» del professional de la societat autòctona.

> "Si me hubiese llevado para hablar con esta monja, aparte de explicarle para qué está ella allí y que no debería tener ningún prejuicio, primero porque es cristiana y segundo por trabajar en este servicio... yo me hubiera enfadado bastante porque había marginado a esta persona, había hecho que su hija de cinco años le hubiese visto llorar a su madre, que eso a mí me llegó al corazón, ¿no? tener que ver a esta mujer cómo explicaba llorando lo mal que se había sentido, su hija se la quedaba mirando porque la mamá había estado llorando, o sea ya le estás haciendo ver a tu hija que va a tener problemas cuando sea grande, ¿entiendes? (...) si yo hubiese intervenido... me hubiese puesto bastante, a meter ese racismo... que vamos a ser conscientes dentro de unos años (...) el papel de mediador se va a utilizar bastante en este ámbito" (MGIDC00).

Si els mediadors gitanos presenten algun projecte per modificar la seva actuació, des de l'administració no se'ls accepta.

> "M'he trobat, per exemple, a (nom de localitat) que demanaven cursets educatius i cursets de formació professional, a llavors aquí, aquests mateixos (administració) no ho van veure així, i hi havia un bon projecte, sobretot jo vaig anar a parlar amb el conseller i que, realment, amb aquest campament era molt important començar a treballar els mediadors i aquí no ho van veure així, aquí es van equivocar... tècnics i la part política" (MGIHM00a).

En canvi, a l'inrevés és gairebé una ordre fer-ho: "(...) ells et diuen el que has de fer, el teu pla" (MGIHM00b). L'argument principal per justificar-ho és no tenir una formació específica (els que no en tenen) sense la qual, al nostre model de societat, no se'ls reconeix «professionalment». Contràriament, no veuen arribar la professionalització que molts desitjarien: «com un més de l'escola o del Departament» (MGIHM00a).

Per finalitzar l'apartat, assenyalarem que, davant la dificultat de comunicació amb els usuaris i els problemes ocasionats amb mediadors espontanis, es considera necessària[470] la figura del mediador com a suport a projectes específics (d'educació sanitària, de formació, etc.), però també generals (per exemple, els mestres i treballadors socials del programa d'educació compensatòria a l'hora de celebrar les reunions amb els pares; els serveis socials per fer acompanyaments, etc.). En alguns casos ja disposen de mediadors naturals, per la qual cosa es tracta senzillament de formalitzar aquesta relació i que, en lloc de ser un favor, sigui un servei reconegut. L'actual conjuntura de desbordament i de burocratització dels serveis socials fa que hi hagi poc temps per escoltar, aconsellar i acompanyar la

[470] Els mediadors que treballen per al Departament d'Ensenyament es queixen que les institucions escolars no sols demanen traductors, sinó mediadors perquè facin de connectors culturals.

persona. Aquests usuaris exigeixen un sobreesforç als professionals que pot ser una càrrega massa pesada i, en aquest context, es veu la figura del mediador com el salvador. Caldria definir bé el seu camp de treball, a mig camí entre el voluntari, l'animador i el treballador social, sobretot per evitar conflictes de competències. La mediació intercultural es podria entendre com la intervenció per a la resolució de conflictes interètnics, d'acord amb la demanda dels «contendents». Una altra proposta és la formació dels professionals de base, com treballadors familiars, formar equips per tractar amb usuaris culturalment diversos, o bé, una altra fórmula seria la de crear equips multidisciplinaris de professionals especialitzats en immigració que puguin prestar recolzament a l'atenció primària. Aquesta connexió i col·laboració es fa necessària per no duplicar esforços ni transmetre missatges contradictoris als usuaris ni fomentar el clientelisme.

1.3.6. La «professionalització» d'aquesta figura.

La necessitat creixent de la «professionalització» i la revindicació que sigui en millors condicions per part dels mediadors obre un interrogant quant a la seva consolidació com un recurs i la seva incorporació a les institucions educatives, de manera que ens trobem en el procés inicial de la definició pel qual passen totes les professions noves. La professionalització d'aquesta figura potenciada sobretot per l'administració, però també per altres institucions, obre el debat sobre la seva necessitat, els aspectes positius i negatius que comportaria aquest pas des de les expressions més espontànies i més informals, la necessitat de sistematitzar els continguts per formar professionals específics d'aquesta disciplina, així com si és necessari formar altres professionals del camp social i educatiu (treballadors socials, mestres, etc.) per millorar els resultats de la mediació intercultural.

En el nostre estudi la majoria dels mediadors entrevistats tenen clara aquesta necessitat de professionalització i equiparació amb altres estudis del camp social. Si distingim per col·lectius: els mediadors gitanos destaquen els aspectes positius que comportaria el reconeixement de la professionalitat dels mediadors per la societat, pensen que l'administració ha deixat escapar l'oportunitat de fer-ho amb ells però que ara se'n necessitaran molts altres per a altres ètnies:

> "El mediador sempre existirà (...) si en tot aquest temps, bueno el que és la societat, el que és l'Administració no ha pogut, no ha pogut esforçar-se una miqueta per poguer-se entendre amb nosaltres, ara és les conseqüències que estan pagant... encara que pocs ho poden entendre... amb les ètnies que han vingut ara, claro... normal! Eh! Vull dir que han perdut molt de temps perquè nosaltres hem estat aquí perquè ells puguessin eh!... estar preparats per poguer rebre lo que ara està entrant, eh!... i els que vindran, si això no ho han aprofitat encara hi ha temps ara, encara hi som... (riu) nosaltres aquí" (MGIHM00b).

El patriarca creu que els mediadors naturals de moment seran paral·lels als institucionals, però aniran perdent-se. "(...) de momento habrá, pero los hijos no sé si lo verán o harán lo mismo... No digo que mañana se va a perder la raza gitana... ellos siempre serán gitanos y mandará la ley gitana entre ellos... pero se perderá mucho, mucho" (MGIHL00b).

La jove mediadora gitana veu la mediació com un nou mercat per als joves del seu col·lectiu, ja que les feines habituals en què es movien (venda, recol·lecta de fruita, etc.) comencen a estar saturades per altres grups culturals com, per exemple, els marroquins, i en aquest camp veuen un «filó» laboral encara no explotat.

> "(...) porque hoy en día vender... que es lo que el gitano hacía, la venta ambulante ya casi se está perdiendo, ¿qué pasa? Los marroquís ¿no? los moros, por decirlo de alguna manera, que viven en España, que están en Barcelona, se ponen en la Rambla a vender... ya les quitan un poco de venta a los gitanos, ¿no? que es lo que se supone que venden así (en)tonces hay este aspecto de rivalidad, ya no se vende ¿qué hacen los gitanos? (...) para los jóvenes gitanos la mediación puede ser un trabajo" (MGIDC00).

En un futur no massa llunyà es creu que seran els joves gitanos que han rebut alguna formació els que podran mediar amb el seu col·lectiu, tenint la confiança del grup cultural, pel fet de ser gitano, també tindran una formació (que ara no tenen la majoria i s'utilitza contra ells per desprestigiar-los) que els permetrà exercir aquesta tasca en millors condicions.

> "Preparar als joves amb estudis perquè vagin a fer-ho. Però ara la pràctica ha d'obrir una mica el camí... el mediador sempre existirà, sempre existirà perquè les persones en si... hi ha poca comunicació... i s'entenen per telèfon, tot això no ho és, com la verbal. Per poguer apropar-se a l'altre es necessitarà un mediador i amb el poble gitano, caldrà que siguin de la mateixa ètnia, passarà molt de temps perquè hi hagi plena confiança amb un paio" (MGIHM00b).

Pel que fa a proporcionar formació en mediació a altres professionals, sols un, el que treballa des de fa més temps, ho creu idoni. "S'ha de fer formació en mediació i cultura gitana a les assistents socials i a les mestres (...) també tenir tècniques gitanes que, per desgràcia, en tenim poques" (MGIHM00a).

La resta, en canvi, aposta per introduir monitors a les escoles per controlar el seu col·lectiu, així com també creuen que es necessitarà més mediadors i monitors minoritaris per a altres grups culturals, com per exemple, els africans.

> "(...) parlem d'un col·lectiu gitano, però bueno els africans també necessitaran el seu grup, nosaltres aquí a Espanya, pues som la tira, els africans són quatre, n'hi ha quatre, no? Però bueno en comunitats, a veure, africans en un centre que hi hagi, que hi poden haver deu crios? Gitanos cent-cinquanta, imagina't la feina, no? Llavors, també crec necessari que cada col·legi que hi hagi majoria del col·lectiu crec que hi ha d'haver-hi una persona fixa allí, un monitor fix, perquè els professionals estiguin mitja hora tranquils, no? I que això seria superpositiu, en cada centre en què hi hagi majoria del col·lectiu gitano, tenir un monitor fix, perquè pogués col·laborar amb els professionals. Els hi estalviaria molts mals de caps, suposa que això també s'interpretarà i es valorarà, no? Bueno, esperem que sigui aviat, perquè tal com està corrent el món se'ns escapa una mica de les mans, no hi tenim pressa per arreglar aquestos problemes" (MGIHL00a).

Els mediadors magribins, per la seva banda, creuen que s'ha de professionalitzar però que també ha d'aconseguir la independència i l'autonomia de cada part, especialment de l'usuari.

> "Ha de ser una professió però no ha de crear la dependència del client, sinó que nosaltres tenim que desaparèixer després de fer una feina perquè l'objectiu principal és que el client sigui autònom (...) que jo li dongui les *herramientas* per funcionar aquí (...)" (MMHC00b).

> "Ha de reconocerse como profesional (...) está surgiendo mucho... que se esté contratando... a un mediador natural porque es muy conocido allí y no sé qué, es un peligro para la mediación intercultural profesional, ¿no? Porque esa persona necesita una formación, ¿no? porque es la mediación natural... tiene unos límites, ¿no? es que el mediador natural está siempre más con su colectivo que con... con... la sociedad de acogida... no puede ser una persona neutra, ¿no?" (MMDM00b).

En l'anterior transcripció podem veure com els mediadors naturals es perceben com una «amenaça» — prenen la feina— i com a «deterioradors» de la funció al no tenir una formació adequada.

D'altra banda, el pas a dependre d'una institució es percep com un increment de la distància respecte al propi col·lectiu, però si no es fa es creu que pot perdre's efectivitat de cara a la solució de conflictes, i, segons alguns interlocutors, s'ha de caminar en aquesta direcció.

> "... Si hacemos la mediación mal... si... no hacemos el trabajo muy bien, puede tener problemas en el futuro, y poder... siempre digo yo, sin mediador no pueden entender al inmigrante, siempre existe conflicto, rechazado rechazo para la sociedad de acogida, aquí nosotras como estábamos construyendo una casa, cuando está la casa mal hecha ya no necesita ni a la paleta, ni peones ni nada que... empezamos a... a encuadrar el ambiente, abrir las puertas a los inmigrantes, cuando ellos saben, ya está, yo pienso que no va existir problemas, ni conflictos, ni nada" (MMDC00a).

Els mediadors immigrants desitgen professionalitzar-se com a mediadors i destaquen que l'important és que el mediador sàpiga mediar, aquí inclouen la personalitat i el reconeixement de la comunitat, però també la formació. A diferència dels gitanos, que no hi reparen, destaquen que en el futur no sempre serà possible un mediador per a cada col·lectiu o comunitat cultural, per la qual cosa caldrà que encara siguin més adaptables.

La mediadora africana subsahariana creu que el mediador és un pas per arribar a la independència i autonomia entre les parts.

> "Una persona que le interesa la mediación no sigue utilizando el mediador siempre, una vez hay entendimiento entre ellos, tanto el profesional como el inmigrante que sabe, que pueden utilizar está abierto y ya está esta persona como creo abierta y que a partir de ¡mí! actuación que está persona se ha entendido ahora están trabajando conjuntamente si ¡mí! Entonces esto me considero buena profesional pero si todo el rato me tienen que llamar porque hasta ahora no consiste en entender: o yo me explico mal porque veo que ninguno de los dos me... se entiende porque todo el rato yo... yo estoy hablando contigo y con esta mujer y yo estoy tú le habla a ella, si ella no entiende yo le explico lo que tú le dices, lo que tú no entiendes si tú dices esta mujer ha venido y no me quiere darme la mano y no quiere y no te puede decir por qué... no te quiere darte la mano o porque ella no quiere venir, está harta de venir aquí sólo a la entrevista pues yo te puedo explicar por qué, porque no quiere, porque una mujer no puede estar hablando a solas con un hombre, tu esto es parte cultural, no es nada malo que hace él, ella no se siente cómoda de esta manera por tanto

necesita yo, que estoy con ella (...) no está cerrado con un hombre en un despacho (...) tú debes entenderlo (...) no puedes prescindir de esto" (MGDL00).

A tot això, s'hi afegeix l'esmentat problema que comportaria la institucionalització (es percep com a distant) i, en conseqüència, la funcionarització del mediador.

"Jo ho veig... molt d'aprop que serà institucionalitzat això i quan estigui... així ja podem plegar (riu) almenys jo!... clar perquè si et marquen el que has de fer, lo que no has de fer i, quan, i un... i això ja em diràs caus en un control. Quan és natural al menys funciona, almenys aquí amb mi ara... si jo enganyes... seria distanciar-me... no pot, no pot ser institucionalitzat, tu diràs si no com podràs fer-la, esperant que et vingui a buscar... o esperant que... la cita hagi de venir... a buscar l'oficina... pots esperar tota la vida" (MMHM00c).

"La figura del mediador se tiene que potenciar... porque teniendo en cuenta que este siglo es problemático, por las redes de la inmigración, es una pieza clave (...) cuando se acabe la primera generación, ahora está la segunda" (MMHL00b).

També perquè es corre el risc de la dependència de l'usuari i del professional, com un esglaó més de la cadena social.

"Por supuesto estoy de acuerdo también que la figura del mediador no se perpetúe, que no se perpetúe, ¿no? Que no tienda a extenderse, o sea tiende a desaparecer, quiero decir: ¿Por qué? Porque si no, si no el usuario y el profesional serían unos independiente dependientes del mediador, cosa que no se llegaría a ser (debería hacer). Pienso que eso tiende a estar a desaparecer en el tiempo, claro (...) aunque insisto, con eso no, no se pretende perpetuar la profesión de mediación, porque eso ya sería (ir muy lejos) quería decir que, seria que no hemos avanzado en nada que siempre vamos a estar en un mismo sitio, sino la profesión de la mediación es para intentar llegar a una meta, y una meta, ¿y la meta cuál es? Que tanto... que formamos una sociedad única, una sociedad sin, sin divisiones que esto del inmigrante marginado, inmigrante y todo eso y nosotros pues somos los ayudamos, somos los que hacemos muchísimo, entraremos en un concepto que sería el correcto, el concepto de ciudadanía. Y ciudadanía y que todos tenemos derechos y obligaciones que todos, pues, podemos acceder a los servicios sin necesidad de esa, de esa persona" (MMHM00a).

"(...) y también que ellos aprender en el futuro no siempre existirá el mediador. Que ellos saben que un día no van a llamar a Badia para hacer la mediació, pueden ellos aprender a hacerlo, hacer sus cosas solos" (MMDC00a).

"Estos servicios alternativos no tendrían que ser para siempre, lo mejor es que si hay servicio social pues que tenga relación, ahora,si les cuesta tener relación, entonces si se hace mediación para que estén en contacto con el servicio social... porque si no

> serían dos mundos distintos y no, no hay integración... seguirán viviendo aquí y los otros no les verán nunca más y no solucionas nada así" (MADC00b).

Quan al futur, i ja en alguns casos s'hi refereixen com el present, es pot arribar a situacions com quan s'institucionalitza la figura i arriba a ser un intermediari que en lloc d'ajudar i facilitar una comunicació directa es posa entremig a fi ja de justificar i mantenir el seu paper. Evidentment, com s'ha citat en altres ocasions, també hi ha el perill de dependència de la institució o de la comunitat o de l'individu amb el qual s'està mediant.

En definitiva, encara que no tots, alguns no veuen la mediació intercultural com un «fet o via eterna», perquè és contradictori plantejar-se una via de normalització de la vida social entre diferents cultures i que, per l'altra, aquesta tasca sigui perpètua. Suposaria que les societats estiguessin en conflicte permanent i no ha de ser així. Sinó que la mediació és un procés de transició per a la normalització de les relacions multiculturals entre totes les societats que conviuen en un mateix context. La mediació intercultural pretén resoldre les dificultats amb la comunicació, no solament entesa des del punt de vista de traducció lingüística, sinó amb altres paràmetres de comprensió dels significats que té un determinat tipus de comportament, etc. És important, per tant, dotar de certs mecanismes de mediació perquè la persona del col·lectiu minoritari pugui prendre decisions autònomament i alhora treballar per la disponibilitat al canvi i a la negociació de les persones autòctones. Ha de tenir una durada mentre calgui però no convertir-ho en continuat. El problema és que això xoca amb la «funcionarització»; no obstant, tampoc trobem que sigui un obstacle ja que segurament sorgiran altres situacions en què s'haurà d'intervenir (per exemple, amb els nouvinguts).

> "Yo creo que mediador habrá, pero habrá menos (...) ahora estamos trabajando con la primera generación, cuando llegaremos a trabajar con la segunda, el caso de Francia, habrá menos, pero siempre habrá (...) Yo creo que sean profesionales será mejor que los naturales, porque ahora yo... si llevas un mediador que ha hecho un cursillo de mediador y tal... quizás bien, hace mejor que yo" (MSHL00).

Pel que fa a la necessitat de formació d'altres professionals en el camp de la mediació, l'ideal de les tres quartes parts dels immigrants és que les tècniques de la mediació les utilitzi tothom que tracti amb el públic, perquè millora el seu treball.

> "Yo entiendo que hace diez o quince años la formación que tiene la gente de aquí, a todos los ámbitos, es para trabajar con gente de aquí, ¿no?, raras veces veías uno de otras culturas y claro... eran muy válidos en su día el sistema, ahora todo necesita una transformación, un sistema para que se vea sus deficiencias, tiene que venir uno de fuera... los sistemas de aquí son muy homogéneos, tiene que haber una cierta flexibilidad, ahí está el problema, no es el problema que vengan gente de fuera, sino hasta qué punto el sistema puede acoger... hay mucha gente que tiene buena disposición, sensibilizada... están limitados" (MMHL00b).

Això no treu que segueixin apostant per una figura professional i remunerada, entre altres coses, com diu l'anterior entrevistat, perquè hi ha persones que tenen limitacions per fer-ho.

> "La perfecció no hi és... conec tres persones més que s'hi dediquen, un faria fins les 12 hores de la nit, jo no ho faria, tinc la meva família, potser un dia, però no per costum. S'ha de ser més professional, no ets la Teresa de Calcuta! (...) s'ha de fer cobrant i en unes condicions" (MMHM00b).

> "Les generacions que vinguin no es trobin el que hem trobat nosaltres (...) que els ajudin uns mediadors professionals" (MMHL00a).

> "Ha de reconocerse como profesional... y cobrar" (MMDM00b).

> "Al principio cuando comenzó no teníamos como objetivo final un mediador intercultural profesional, ¿no? Era claro que era una persona que tenía que cobrar porque ya estaba, estaba harta (...) no tienes por qué hacer este trabajo a la administración sin que sea remunerado, ¿no?" (MADC00b).

Els mediadors magribins creuen que si s'aconsegueix més especialització i suport institucional podrà professionalitzar-se. Fins ara es feia molt utilitzar diferents tipus de mediadors naturals, però era una pràctica que comportava alguns punts negatius com indiquen els següents fragments de les entrevistes:

> "Si no hay estrategias de acogida bien estudiadas tendrían que pasar por aquí (es refereix a la mediació intercultural professional) o passen per la mediació natural (...) que puede se buena pero tiene sus puntos negativos (...) un niño no puede mediar como mediador natural entre su madre y la profesora mientras se está hablando de él; un niño no puede hacer de mediador entre el médico y la madre o el padre; la vecina no tiene por qué saber la problemática con tu marido, son cuestiones... ahora que la vecina te acompañe al mercado ¡me parece muy bien!; que te acompañe a hacer papeles ¡me parece muy bien!; que te acompañe o que traduzca ¡me parece bien!... yo creo que la gente lo hace" (MADC00b).

> "(...) la falta de respaldo institucional es importante y eso me refiero a la falta de contratación directa, como, como la expedición de títulos oficiales y de alguna manera una tutela de la profesión, porque... aunque insisto, con eso no, no se pretende perpetuar la profesión de mediación, porque eso ya sería (ir muy lejos) quería decir que sería que no hemos avanzado en nada, que siempre vamos a estar en un mismo sitio, sino la profesión de la mediación es para intentar llegar a una meta, y una meta, ¿y la meta cuál es? Que tanto... que formamos una sociedad única, una sociedad sin, sin divisiones, que esto del inmigrante marginado, inmigrante y todo eso y nosotros pues somos los que ayudamos, somo los que hacemos muchísimo, entraremos en un concepto que sería el correcto, el concepto de ciudadanía. Y ciudadanía y que todos tenemos derechos y obligaciones para todos, pues podemos acceder a los servicios sin necesidad de esa, de esa persona (...)" (MMHM00a).

Els líders naturals han jugat en ocasions papers importants. Especialment des de l'administració es busquen interlocutors dins del col·lectiu i es potencien figures que suposadament podran solucionar tots els problemes. Són experiències que sovint fracassen perquè no aconsegueixen la confiança ni del col·lectiu —potser no eren ben bé líders— ni de l'administració.

> "Hay el peligro de que el líder no sea en realidad líder, se haya autoproclamado líder (...) tiene dinero, o está trabajando o está en contacto... trabaja en la administración de una manera u otra... la gente acude a él porque es la persona que está más cerca de la administración... se autoproclama líder y habla en nombre de la comunidad" (MADC00b).

> "Aquí no se trata de líder, hay muchos líderes que no tienen el reconocimiento que piensan los autóctonos, ¿no? dentro del colectivo (...) Yo con líderes peleo cada día (...) El líder... hay mucha gente, que tiene una tienda o dos, tiene un coche nuevo... pero a veces no tiene contacto con la gente de su colectivo" (MMHL00b).

La mediadora xinesa i la brasilera aposten per una preparació i formació per ser un bon professional per les dues bandes, sobretot perquè és un camp molt nou. I, com en altres casos, es pensa que la mediació que fan no ha de ser obstacle a l'increment de la formació específica dels professionals dels serveis socials.

Els dos de «segona generació» veuen clarament la mediació com a professió: s'ha de formar per ser professionals, ja que creuen que té futur.

> "Al principi és com fer una ajuda amb aquestes persones, però comença a ser ja un treball, no? (...) a mi m'agradaria professionalitzar-me en el camp educatiu" (MMDM00a).

> "Siempre se necesitará la mediación, será una profesión... pero en el futuro habrá menos que ahora" (MMHC00d).

Però també hi ha els que diuen amb més claredat que no creuen que els professionals de la societat d'acollida hagin de formar-se en mediació. "No tendrían que hacer formación en mediador (...) tampoco tienen que estudiar mediación (...)" (MADC00b).

Això sí, la necessitat de formació sobre immigració i interculturalitat, més que mediació, al conjunt dels professionals és una de les demandes més freqüents tant pels professionals com per les entitats no governamentals. La raó resideix en el desconeixement que la societat majoritària té de les societats d'origen dels immigrants. El motiu, en alguns municipis és que aquesta experiència és nova i recent. Per alguns, sí que haurien de fer un reciclatge[471], ja que ni a la carrera ni després han tingut formació sobre la immigració i interculturalitat, i necessitarien un altre enfocament per treballar amb usuaris d'altres cultures.

> "(...) en la carrera de trabajo social... no hay nada, nada, ninguna asignatura que toca el tema de la inmigración (...) o sea, se debería poner a los profesionales un poco al día... como un reciclaje" (MMHL00b).

> "(...) les tendrían que formar en trabajar con gente de otras culturas, ¡nada más!... ahora se están haciendo cursos para acercarles un poco a la cultura de origen, pero, a veces, también es peligroso porque les acercan tanto al teórico de la cultura, que no tiene nada que ver con la realidad que se vive en el país de origen, ¿sabes? Pero entonces encuentras gente hablando de la poligamia, cuando en Túnez ¡está prohibida!... yo creo que es enseñarles más a... otro enfoque de su trabajo con la población diferente (...) quiero decir cómo enfocar las cosas y que sepan el porque de una... reacción u otra porque su origen... y si sabes puedes intervenir mejor" (MADC00b).

D'entre els mediadors magribins, el que porta més temps actuant com a professional no veu gens clar el seu futur:

> "La figura professional del mediador no té molta vida, no? no es pot anar sempre necessitat un mediador darrera, ara sí que es necessita perquè durant tota la vida

[471] Respecte als continguts haurien de tractar les societats d'origen i els processos migratoris (causes, estratègies, adaptació, etc.). Obrir noves vies de formació relacionades amb metodologia i tècniques de treball amb població immigrada i aprofundir el treball en àmbits concrets.

> humana s'ha fet una mediació natural, no? posar-se en les dues parts, i aquí, doncs, es necessita més ara, informant els recursos als immigrants, els seus deures, els seus drets, explicar les funcions administratives, alfabetitzar inclòs, assessorar... per mi també són mediacions, val la pensa explicar-lis i ensenyar-lis i així demà ho faran, és per això" (MMHM00c).

La categoria professional dels mediadors és un dels debats que encara estan per iniciar-se en l'àmbit públic (però en el que ja pensen en privat). La majoria d'ells —tal com hem vist— voldrien ser professionals de debò, tot i ser alguns conscients que la seva intervenció no ha de durar sempre. Es suposa que en el moment en què les seves funcions i el seu paper estiguin ben definits es podran unificar els criteris respecte a la seva equiparació professional, com ells mateixos demanen, una altra cosa és que la resta d'agents considerin que han de ser professionals —el que en pensa el professorat ho analitzarem en pàgines posteriors. Alhora cal també tenir present que, almenys, a parer dels mediadors, els professionals de l'escola han de rebre millor formació[472]per conèixer la diversitat que tenen a les seves aules. Per alguns —que volen «reservar-se» el seu camp de treball—, no obstant, no és necessari, que aquesta sigui en mediació intercultural.

1.3.7. L'acceptació del terme «mediador intercultural».

Els mediadors gitanos i immigrants entrevistats ens defineixen la mediació com un pont entre cultures, que proporciona les claus i les representacions culturals i socials de diferents societats: minories i societat d'acollida. La mediació intercultural, per tant, ha d'explicar la racionalitat de les cultures en contacte, de manera mútua, en un ambient apropiat de comunicació i predisposició de les dues parts a la mediació d'una tercera persona. El mediador intercultural, inserit entre usuaris individuals i serveis comunitaris, ha de reivindicar, lògicament, la igualtat dels usuaris als seus serveis, distingint, però, la reivindicació per a usuaris concrets de la reivindicació política. Aquesta última és natural, en tot cas, en les organitzacions d'immigrants o en el recolzament d'aquests. Encara que sembli obvi el mediador no s'ha d'ocupar d'aquest aspecte, sinó de l'usuari concret. Això explica que la figura del mediador correspongui a un perfil professional innovador, a la vegada que preparat per actuar en contextos de desigualtat, i un motor professional de

[472] "El problema principal... es los profesores, han hecho un curso con poquitos pero cada vez se apunta más gente... pero falta el trabajo con los padres... a muchos profesionales la interculturalidad no les interesa, es una piedra en el zapato" (MBDM00).

transformació de la societat intercultural, però no que hagi d'actuar com a portaveu polític de la immigració o d'algun grup. Per molts d'ells, els mediadors han de ser, acceptant la desigualtat existent d'accés i gaudi dels serveis, portaveus dels usuaris en àmbits multidisciplinaris i instauradors d'una comunicació que resulti comprensible a les dues parts.

La mediació no és una professió reservada a un col·lectiu determinat de persones estrangeres o per ser d'una determinada professió afí, sinó que és un recurs per arribar a trobar-se i conviure en harmonia. Això sí, la realitat, la potenciació d'un determinat perfil de mediador fa que es desenvolupi entre els d'uns orígens, i no d'altres, i unes minories i d'unes característiques i no d'altres.

Actualment el terme «mediador» s'utilitza en dos sentits, per una banda, la mediació en els conflictes de qualsevol tipus, com una alternativa a la via judicial, i, per l'altra, la mediació intercultural, que no necessàriament implica conflicte sinó una traducció i un acompanyament per millorar les relacions i la comunicació entre autòctons i immigrants. D'altra banda, s'utilitzen també variats termes com animador sociocultural, intèrpret social, intèrpret comunitari... però hi ha diferències entre aquestes denominacions i la de mediador intercultural que no sempre s'observen a la pràctica quant a les funcions que es considera que han d'exercir. Per exemple, el mediador marroquí que treballa en el camp del lleure. "Estic treballant com a mediador intercultural (...) però això de la figura del mediador encara no està reconeguda professionalment i estic contractat com a tècnic expert en dinamització sociocultural o algo així (...)" (MMHC00b).

El perfil d'intervenció sovint és similar si bé es constata que el nombre de funcions que s'espera que compleixi un mediador és més ampli que quan la figura professional anomenada és una altra. En general, els mediadors entrevistats creuen idònia aquesta paraula, tot i que a vegades les funcions que estan realitzant escapen al significat literal que comporta —en la línia de l'esmentat desconeixement del que poden i han de fer—. A més, cal matisar que s'ha d'afegir «intercultural» o «cultural» i no utilitzar mai el terme mediador sol, perquè es podria confondre amb altres mitjancers (jurídics, familiars, etc.).

Al preguntar als entrevistats si els agrada aquest terme, si els és indiferent o hi estan en contra, o si volen proposar-ne un de nou, la majoria diuen que els agrada o bé que no hi havien pensat mai, però que sí que respon a les seves expectatives, tot i que a vegades les seves tasques no són ben bé de mediadors.

Diferenciant les entrevistes, en general, els gitanos s'inclinen per aquest terme o bé diuen que no ho havien pensat mai. Tres dels cinc creuen que és el més adequat per definir el que estan fent (encara que no sigui del tot així).

> "M'agrada molt... m'agrada molt, és que mediador vol dir fer de pont, és la paraula exacta" (MGIHM00a).
>
> "(...) yo creo que la palabra mediador está muy bien (...) yo creo que está bien este nombre" (MGIDC00).
>
> "Mediador és exactament la paraula més correcta... té a veure amb alumnes, professors i famílies" (MGIHM00b).

Les dos respostes restants, la del patriarca i la del mediador del Departament d'Ensenyament, diuen ja els va bé per definir el que estan fent, però que els dóna completament igual el terme amb què se'ls anomena.

> "Me da igual ésta que otra palabra" (MGIHL00b).
>
> "Jo penso que és imprescindible (...) el nom de l'acció és indiferent, no? Jo penso que la paraula és molt adequada, perquè les dos parts deuen interpretar que la mediació és per beneficiar a les dos parts, no?" (MGIHL00a).

Quant als immigrants, es repeteix el mateix que amb els gitanos, uns hi estan d'acord i algun altre no ho havia pensat mai. Aquest fet no treu que no diguin altres termes que els podrien identificar: «catalitzador», «facilitador de la comunicació», «assessor cultural», «intermediari», etc. diferenciant-ho, evidentment, del simple traductor o intèrpret lingüístic, pel fet que poden anar més enllà.

> "(...) yo lo defino como un catalizador, un catalizador o un facilitador de la comunicación entre el usuario y el profesional, eso, es no quiere decir que el trabajo del mediador solamente se limita a traducir literalmente lo que dice cada uno y cada cual, sino, tener conocimientos que lo dice la opinión de un profesional y por si fuera

> poco, no ampliar, no ampliar (conocimiento) de la realidad del usuario esté en el campo en que esté (...)" (MMHM00a).
>
> "No me desagrada... podría ser interlocutor cultural pero la palabra no es lo importante, sino las funciones" (MMHC00b).
>
> "Pel que faig m'agrada més intermediari, perquè mediador, amb qui medies? Seria interessant entre dues parts, mediar significa diferents coses... intermediari en quan a forma i funció" (MMHL00a).
>
> "Para mí, en una palabra es un puente entre dos personas, dos comunidades, dos culturas diferentes. Pero a mí no me gusta (el terme «mediador»), para definir utilizaría un asesor cultural, o intercultural. Con la mediación lo que hacemos es decir que hay un conflicto, pero nosotros el trabajo que hacemos no es sólo eso, queremos ser también preventivos. Hacemos la mediación, asesoramiento a profesionales y acompañamiento a usuarios. Por eso desde asesor se puede hacer todo ello" (MSHM00).

En concret, a la major part dels magribins els va bé que se'ls anomeni «mediadors interculturals» perquè els indica que poden fer quelcom més que traduir literalment la informació de l'altre. "Es que mediador para mi, lo que entiendo de mediador, es el medio, es el que tiene que estar entre dos, te digo la verdad, nunca no he pensado el nombre de mediador, pero (...) tiene la intención" (MMDC00a).

Però també consideren que realment no s'està fent de mediador, ja que, els immigrants no estan en igualtat de condicions. De fet la que sol·licita sempre la mediació és l'administració, per tant, és una relació asimètrica i descompensada. També l'adjectiu que acompanya a «mediador» és difícil de distingir: «social», «cultural» o «intercultural».

> "(...) ese era mi caballo de batalla, porque no estaba de acuerdo con ninguno que decía, las características de la mediación o las condiciones de la mediación, para que si diera una mediación en condiciones tiene que ser... igualdad por las dos partes, igualdad en todo, que que de todo, en todos los ámbitos. Pues digo, vaya, así no estamos haciendo mediación, ¿por qué? Porque el inmigrante, el inmigrante nunca pide la mediación, sino el que pide la mediación es la administración (riu). Y y no estamos en igualdad de condiciones, porque el que el que necesita siempre es el inmigrante, el que resuelve y el que da es el otro. Y claro y... y el otro requisito es que el mediador se ofrece a las dos partes y a las dos partes si, si convencen o están de acuerdo es para que otro medie y en este caso el mediador no se ofrece, si no se solicita, y se solicita por una parte sólo para la administración o por... por una parte es que... por eso... es difícil que sea mediador, mediador así... tal cual, pero no, mediador en el sentido de que intervenga en una situación entre dos personas y

> intentar, pues mira, que las dos personas o que las dos situaciones se acerquen o se pongan de acuerdo o que lleguen a un buen puerto, pues pienso que sí, podría llamarse mediador, ahora a mí me preguntas si es social o intercultural o cultural o o como digan, eso ya es, eso ya es... bueno difícil" (MMHM00a).

> "Perquè moltes vegades els mediadors no fan més que intèrprets o traductors lingüístics, però no fan traductors culturals (...) i a més moltes vegades treballen interessos de l'Administració, perquè l'Administració vol... perquè l'immigrant és el problema per no porta el seu fill no sé qué, no sé on i el mediador ha de fer que els pares facin lo que l'Administració vol i el mediador està pagat per aquesta Administració (...) perquè no hi ha neutralitat, es parteix d'una idea, com ha de ser la cosa i intenta imposar aquesta idea, això no és mediació per mi" (MMHC00b).

Tot i els anteriors discursos, per dos mediadors marroquins el terme no és del tot adequat si no s'especifica intercultural, o sigui, s'ha de dir «mediador intercultural».

> "Si la passes a l'àrab... mediador... no, no... no existeix, ha de ser una composició de paraules i tal de, de... d'adjectius per formar aquesta... aquesta paraula i per això no em convenç. S'ha de buscar, sempre els hi he dit, s'ha de buscar una paraula o un terme que sigui una mica, una mica... que recolleixi el sentit d'aquesta feina (...) en àrab, per exemple, diuen *uazet*, *uazet* és, és... és mediador però és... el *uazet* és la tercera persona, una tercera part i una tercera part moltes vegades no està enterada del tema... o... ha entrat allà perquè és una tercera persona o algun interès que l'ha ficat allà, sobretot en el tema econòmic i tal. Les terceres persones o els (inter)mediaris o els comissionistes o els que estan al mig, d'un... principi o al final, són aquests, no? I aquesta feina no és així? M'agrada més, quan li afegeixen a la mediació: intercultural" (MMHM00b).

> "Si la palabra está bien, pero me gusta más mediador intercultural, porque mediador es una palabra muy amplia" (MMHC00d).

Un altre mediador marroquí, el darrer que citem abans de referir-nos a les algerianes, crítica el terme al considerar-lo una imposició des de dalt. "Mediador a mi no m'agrada, però què diràs? (riu) segur que inventaran una altra paraula, un altre terme. No és que no m'agrada, és lo que hi ha, però quan dius mediador de qui, de qui demanen" (MMHM00c).

Les dues mediadores d'Algèria destaquen el paper de la mediació en societats que no estan acostumades a poder parlar, dir el que pensen. "El mediador intercultural... viene del país de origen, ayuda a la comunicación cuando no hay y en la sociedad de acogida, en las escuelas... hay mediador en todo, en políticas, guerras... nosotros somos mediadores

interculturales... esta palabra le va bien porque va más allá de la comunicación" (MADC00a).

Quant els mediadors subsaharians no són tan crítics amb el terme com els magribins. "Antes se nos llamaban trabajadores interculturales... para facilitar la comunicación entre inmigrantes y actores sociales, para mejorar la convivencia... no me he parado a pensarlo" (MGDL00).

Els agradaria esdevenir bons mediadors associant la paraula a funcions que ja coneixen.

> "Al llegar aquí, había llegado un señor que me gustaba mucho que era el mediador de la República y era un hombre que siempre, no diré que lo he adorado, he estudiado su biografía, para estudiar su camino, era un hombre recto, se notaba hasta en sus hijos, toda su familia... al llegar aquí he pensado en este señor... y eso me ha gustado aunque la palabra no sea (d)el mismo nivel" (MSHC00).

Valoren el terme «mediador» perquè els sembla que incorpora connotacions que van més enllà dels intèrprets, traductors lingüístics o culturals... tot i que de moment les funcions i tasques que s'estan portant a terme no corresponguin totalment amb aquesta concepció. Tot i això, alguns prefereixen que el terme prengui més rellevància. "Yo me considero también un embajador de mi país" (MSHC00).

D'aquesta forma, encara que alguns entrevistats no s'havien plantejat mai si caldria canviar aquest nom, la resta creu que defineix força bé la tasca que volen o haurien de fer. Això sí, en alguns casos el que s'hauria de millorar és el que es fa realment sota aquest enunciat ja que fer de traductors no és el mateix que fer de mediadors. En síntesi, el que cal fer és, com ja hem anant posant de manifest en altres apartats, anar aproximant progressivament el discurs —el que s'entén per mediador intercultural— a la pràctica quotidiana— el que s'està fent sota aquesta etiqueta.

2. Els formadors i els coordinadors de la formació dels mediadors interculturals a Catalunya.

En aquesta part de l'estudi, com ja hem indicat abans s'han realitzat 17 entrevistes d'arreu de Catalunya, concretament 9 han estat a formadors i 8 a coordinadors (alguns dels quals també eren, a la vegada, formadors)[473]. Gairebé la meitat dels entrevistats treballen en entitats que contracten i retribueixen els mediadors, tot i que en alguns casos són contractats de forma puntual. Així, les entrevistes es van realitzar en entitats amb variada situació, tant aquelles que realitzaven formació en mediació intercultural, com d'altres que promovien la inserció laboral dels mediadors —en el propi servei o bé ofertant la mediació a serveis externs—, així com centres que inclouen ambdós aspectes. La selecció dels entrevistats s'ha realitzat seguint el mateix criteri d'assolir el més precís coneixement de la realitat, per això s'han entrevistat persones de totes les entitats que hem detectat que hi són implicades. És evident que per la novetat encara no són moltes.

L'aproximació al tipus de mediació que s'està duent a terme en aquest moment —i el seu desenvolupament futur— es concreta i es dibuixa en la diversitat de respostes i d'enfocaments que apareixen del mateix terme. Hem intentat posar en comú la reflexió i el debat sobre quin és el treball que es realitza en l'àmbit de la formació en mediació intercultural, aquest fet creiem que és important, ja que estem en un procés de construcció d'un nou espai de treball i d'un nou marc d'intervenció social. Som conscients de la dificultat per arribar a conclusions unitàries entre tots els entrevistats, però, si podem emmarcar les actuacions i les reflexions comunes, ens serviran per enriquir-nos davant les experiències exposades. Així, aquest document és fonamentalment descriptiu, s'intenta palesar-hi i recollir el ventall de respostes, reflex de la diversitat d'opinions, entorn de la mediació i la seva pràctica. Tot això hauria de ser una eina útil per a la discussió i el debat en un àmbit en què, ara per ara, malauradament, hi ha moltes més preguntes que respostes.

[473] En aquest punt voldríem fer constar que el nostre interès era entrevistar a persones que formessin als mediadors interculturals, però ens vàrem trobar que en algunes entitats i/o associacions no hi havia un equip estable, amb la qual cosa vam optar per fer-ho amb les persones que coordinaven la formació i que, en algun cas, també formaven en aquesta o en una altra entitat.

Malgrat haver plantejat preguntes molt generals per obtenir l'estat de la qüestió sobre mediació intercultural, no tenim cap dubte que els formadors i els coordinadors d'algunes associacions o entitats han tingut dificultats per ajustar-se al que els demanaven. En les converses mantingudes després de les entrevistes s'han expressat reflexions i dubtes sobre el perfil i el paper del mediador, els seus límits, la formació, la pertinència de la seva professionalització i el model més idoni d'intervenció.

Per agilitar la lectura i la interpretació de l'anàlisi, en algunes qüestions agruparem els formadors i coordinadors sota el terme «informants» o «entrevistats», i en d'altres, més específiques, distingint els que treballen amb el col·lectiu gitano i/o amb l'immigrant —es mantindrà separat o s'ajuntarà en funció de la pertinència, per a la més òptima explotació de la informació.

Per anar situant el lector, a continuació, assenyalarem les característiques més generals dels formadors i dels coordinadors que treballen, a temps parcial o temps complet, en aquest camp[474]. En aquest primer punt ens referirem, de forma molt general, a l'edat, gènere, procedència, en el cas dels d'origen immigrant: lloc on treballen, estudis o formació que tenen, temps que fa que s'hi dediquen i col·lectiu/s amb què acostumen a fer mediació; en un segon apartat, exposarem diverses opinions sobre la tasca de mediació intercultural: una posició s'inclina per un treball des de la ciutadania lligada a projectes socials o de convivència intercultural, mentre que l'altra pretendria potenciar la figura del mediador professional com un servei especialitzat. Entre les anteriors esbossarem el perfil real i el perfil ideal dels mediadors que formen o voldrien fer-ho. En tercer lloc, es presentarà la trajectòria de l'entitat i/o personal i la descripció de la formació que ofereixen, així com la valoració que fan d'altres experiències formatives que s'estan ofertant.

[474] Per les dades bàsiques dels entrevistats vegeu l'annex documental i estadístic, capítol VII, punt 2.2.

2.1. El perfil general dels formadors i dels coordinadors de formació en mediació intercultural.

Abans d'apropar-nos al contingut de les entrevistes als formadors que estan col·laborant en els cursos de mediació intercultural que s'estan fent a Catalunya, ens referirem de manera molt general a: l'edat, el gènere, la procedència, el lloc de treball, els estudis realitzats, el temps que fa que es dediquen a aquest tema i si tenen definit el col·lectiu (minoritari o no) d'usuaris de formació. És a dir, parlarem de qui són.

En primer lloc, si ens referim a la franja d'edat dels formadors veiem que és àmplia i es situa en un marge d'entre els 28 i els 55 anys. Concretament, n'hi ha un de 28, un de 33, dos de 34, una de 38, dos de 41, una de 47 i, per últim, un de 55 anys.

Respecte al gènere, aquest indicatiu es troba bastant igualat, és a dir, quatre homes i cinc dones.

Pel que fa a la procedència o origen d'aquests formadors, en el grup entrevistat hi ha una persona d'ètnia gitana, un immigrant (del Marroc) i set persones paies o autòctones. Com es pot veure la formació s'imparteix des del que podem considerar «grup majoritari», que és el que en gran mesura definiria que és la mediació intercultural a Catalunya.

Els formadors a més de fer formació, puntualment o habitualment, tenen un lloc de treball relacionat amb el que aporten de coneixements i experiència en el curs: a una fundació gitana de Badalona; a l'Associació d'Ajuda Mútua a Immigrants (AMIC), que pertany a un sindicat (UGT) de Barcelona; als serveis socials de l'ajuntament de Badalona; en una entitat sense ànim de lucre que porta a terme serveis de recerca i desenvolupament en l'àmbit de les polítiques socials a escala local i regional (l'Associació per a la Promoció i l'Estudi del Desenvolupament Comunitari de Barcelona); en una escola primària; en un centre d'educació secundària, més concretament en un institut de Barcelona (va ser el coordinador general del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya); en una universitat, concretament

la Ramon Llull de Barcelona (de les tres persones que estan en aquesta situació una d'elles és coordinadora del Centre Pau i Treva de la mateixa universitat).

Pel que fa als estudis inicials que tenen els formadors, de major a menor grau, el primer d'ells ha obtingut el doctorat en geografia (de procedència marroquí), cinc la llicenciatura en pedagogia (un d'ells està fent el doctorat en història de l'educació i dos tenen la diplomatura en magisteri), dos la llicenciatura en història (a més a més, estan acabant la tesi doctoral, un en ciències socials i l'altre en sociologia; un d'ells també té la diplomatura de magisteri) i el darrer està diplomat en magisteri. Com es pot veure el nivell formatiu és alt. A més, la majoria han estat alumnes, abans de formadors, en cursos de mediació, d'especialització en immigració i col·lectius en risc social; projectes europeus; postgraus en mediació; etc., de diverses entitats tant a Catalunya, com a la resta de l'Estat espanyol —fins i tot, amb l'entitat o institució on treballen han participat com a socis col·laboradors en projectes finançats per la Unió Europea.

Respecte al temps que fa que es dediquen a la formació en mediació observem que és bastant recent, ja que cap d'ells arriba a cinc anys. Aquest fet ens segueix posant de manifest la joventut d'aquesta formació, així com la potenciació d'aquesta figura. De més a menys, la persona que porta més temps fent formació hi du quatre anys, un altre tres, cinc dos, un aproximadament un any i mig i, per últim, un sols fa un any que s'hi dedica.

Pel que fa a la distinció en funció del col·lectiu al que es forma (gitanos i/o immigrants) n'hi ha dos que es dediquen, principalment, a formar el col·lectiu gitano, mentre la resta pot considerar-se intercultural (o, en molts casos, polivalent), formant tant mediadors gitanos, immigrants o paios o «autòctons».

Una de les curiositats entorn dels cursos es troba en el professorat que els imparteix. La majoria d'ells no estan adscrits a cap equip docent de forma permanent, sinó que alguns d'ells col·laboren, esporàdicament, en els cursos com a especialistes d'algun mòdul. Els únics que tenen un equip, més o menys, estable i definit és l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari de Barcelona, entitat pionera i promotora en aquest camp,

que forma principalment immigrants, tot i que també està col·laborant en la formació de mediadors gitanos. Alguns dels seus equips actuen en el territori a través de Plans Integrals com, per exemple, els realitzats al Vallès Oriental, al Tarragonès i a l'Alt Penedès, al Garraf, entre altres, des d'aquests s'impulsa i promociona els col·lectius d'immigrants i, així, la figura del mediador intercultural.

Seguint la pauta del punt anterior anem a situar, de manera molt general, els coordinadors de la formació i dels programes de mediadors interculturals. Així, la franja d'edat continua sent àmplia, situant-se entre els 27 i els 56 anys. Més concretament, n'hi ha un de 27, dos de 35, un de 36, dos de 38, un de 48 i, el darrer, de 56 anys. En segon lloc, respecte al gènere, s'esbiaixa cap al femení, no es troba tan igualat com en el cas dels formadors, ja que hem detectat dos homes i, en canvi, el triple de dones, sis. Pel que fa a la procedència hem trobat una persona immigrant (d'Argentina) i set persones paies o autòctones, fet que segueix demostrant que es tracta d'una formació que s'oferta des del «grup majoritari».

En l'aspecte laboral els entrevistats tenen contracte amb diferents entitats i institucions com ara: una persona treballa a la Regidoria d'igualtat i de solidaritat de Mataró, una altra al Programa Icària de Vic, un a la fundació GRAMC de Girona, un a la fundació SER.GI de Girona, un a l'Institut Municipal de Formació i Empresa "Mas Carandell" de Reus, un a l'Institut Municipal de Treball "Salvador Seguí" de Lleida, un al Programa d'Educació Compensatòria de Girona (i porta un màster a la universitat de la mateixa localitat) i, la darrera persona, a la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya de Barcelona que va encarregar la realització d'un postgrau a la Universitat Ramon Llull de Barcelona. En general, es tracta de persones vinculades a administracions locals o fundacions, tot i que també trobem persones relacionades amb institucions contractadores.

Els estudis que tenen els coordinadors s'assembla al nivell dels formadors, així, de major a menor grau, dos persones tenen la llicenciatura en pedagogia (i un d'ells, a més, la diplomatura en magisteri), un la llicenciatura en psicologia, dos la llicenciatura en història, un altre estudis d'educació especialitzada i fins tercer de pedagogia, un la diplomatura de magisteri, i el darrer la diplomatura d'educació social. Alguns d'aquests també

han rebut formació —cursos i postgraus— de mediació i resolució de conflictes; tot i que destaquen d'altres que ho han fet en educació intercultural, immigració, etc.

Pel que fa al temps que porten coordinant (i alguns formant), en general, porten més anys que els formadors. Concretant aquest punt de més a menys anys: la persona que més temps porta són nou anys, després li segueix una altra que en porta vuit, dos persones des de fa tres anys, tres de dos anys i la darrera sols porta un any. El temps d'implicació en el camp de la mediació ens indica que segueix tractant-se d'una tasca recent, tot i que no tant com al referir-nos als anteriors.

Pel que fa a la distinció que venim fent entre els que treballen en mediació amb gitanos i/o immigrants, sols n'hem trobat un que es dedica únicament al col·lectiu gitano, els altres set són coordinadors de projectes o iniciatives de formació amb immigrants (i, en algun cas, també amb autòctons o paios).

2.2. El perfil del mediador que volen formar i/o tenir en el programa en què treballen (imatge real i ideal).

Respecte a la tasca i a la figura «professional» del mediador intercultural, els formadors i coordinadors han donat el seu parer sobre el perfil que hauria de tenir el mediador i, per tant, la formació que voldrien oferir. Això ho han fet distingint, o no, els mediadors reals —que actualment estan treballant a Catalunya— dels ideals. A continuació presentarem el que han dit diferenciant entre una sèrie de punts, com ara: habilitats socials, treball en equip, edat, etc.

a) Habilitats socials pròpies del mediador intercultural.

D'acord amb el disseny del perfil ideal que hauria de tenir tot mediador, la majoria dels entrevistats, a més que destacar una sèrie de trets de la personalitat, aposten per potenciar les habilitats socials per ajudar a comunicar-se d'una manera socialment efectiva[475]. S'inclinen, doncs, per modelar els trets propis del mediador perquè es converteixi en una persona

empàtica, assertiva, pacient, comprensiva, equilibrada, etc. El fet curiós que hem observat, en contrast amb els mediadors anteriorment entrevistats, és que —en aquest discurs— sí que preval la formació per desenvolupar-les i millorar-les, a diferència de molts mediadors que les consideraven innates i consubstancials a la persona que ha de fer aquesta tasca.

Concretant més, gairebé tots els entrevistats destaquen, com a eix motriu de l'activitat del mediador, l'empatia, entre les altres habilitats, com quelcom indispensable per poder negociar entre dues parts culturalment heterogènies. Cal posar-se en la pell de l'altre per trencar i superar els prejudicis i, a la vegada, fer el procés invers, és a dir, convidar-lo a entrar en la nostra.

> "(...) Habilidades sociales y personales, es decir, por una parte es una persona muy comprensiva con una capacidad de entendimiento, de entender, de empatizar, ¿no? La palabra fundamental, la empatía es una cosa fundamental. Pero la empatía, estamos hablando que para la empatía, para entender lo que el otro está diciendo tiene que tener un recurso cognitivo, ese recurso se ha de alimentar con la formación, porque de buenas a primeras, todo ese tipo de habilidades no las tienes si no has recibido formación, de ahí que nosotros abordemos, optemos por esta formación (...) una capacidad que se adquiere con la formación, ¡eh! Con la formación a través de la introspección, de la reflexión, de la estroyección, me explico, ¿no? Una vez que tú tengas el colchón el resto de habilidades, por ejemplo, la escucha atenta, la empatía, la, la neutralidad, ¿no? Son temas que van asentándose sobre esa base que te he dicho de recursos personales, ¿no? Que esos recursos, malauradamente (desafortunadamente) son difíciles de conseguir. Por cierto, ¿no? De una forma natural" (FGIH00).

> "(...) que fos empàtic (...) sobretot que es pugui ficar en la pell de l'altre, en la seva situació (...) entendre la persona que tens davant teu (...) ha de ser més aviat empàtic per ajudar als altres, sobretot al col·lectiu minoritari (...) i que ells puguin entrar en la teva" (FED00d).

L'assertivitat[476] és entesa com un estil de comunicació que pot ser identificada i apresa, reconeixent i variant determinades errades que cometem a l'hora de comunicar-nos. Per no ser manipulat pels altres ni tampoc manipular-los, a fi que es sàpiga estar al lloc que pertoca sense decantar-se envers cap de les parts (FED00b).

[475] Mitjançant el desenvolupament d'una sèrie d'habilitats de comunicació que s'anomenen, genèricament, habilitats socials.

Una altra de les habilitats bàsiques de la mediació, molt relacionada amb les dues anteriors, és la capacitat de saber escoltar[477]. L'escolta activa comporta l'oblit del propi punt de vista i l'esforç per sincronitzar amb l'altre, per entendre tot el que ens vol comunicar. Per això, cal proporcionar contínuament respostes de reconeixement (mitjançant moviments de cap, assentiments, etc.), no interrompre'l, ni canviar de tema... Així, com observar i captar el llenguatge no verbal (gestos, silencis, etc.) de l'interlocutor, per entendre millor els sentiments de l'altra persona, que no sempre s'acompanyen i s'expressen per mitjà de paraules.

> "La capacitat de saber escoltar... l'escolta activa és molt important per un mediador (...) mirant també els gestos que fa la persona" (FED00b).

> "(...) tiene que tener... eh... todo el tema de la escucha, tiene que escuchar bien... eh... estar atento, tiene que saber en cualquier momento volver a canalizar el proceso porque, a veces, si podemos hablar de un tema pero después de cinco minutos podemos hablar de otro diferente, tiene que parar y empezar a reconducir el proceso (...)" (FMH00).

La paciència també és una de les característiques que hauria de tenir tot mediador. Però avui en dia sembla que aquesta habilitat estigui renyada amb el ritme imprès per la societat, on la pressa és sinònim d'eficàcia i de diligència. Els formadors creuen que cal disposar d'un temps d'espera per entendre tot el procés i no trobar solucions immediates i urgents als problemes, perquè sovint seran superficials i amb un impacte molt reduït (FED00b). "(...) Tiene que tener (tos) mucha paciencia, mucha paciencia... saber esperar, no actuar deprisa (...) entendiendo todo el proceso" (FMH00).

Un altre entrevistat hi afegeix que els mediadors haurien de ser persones moderades, racionals i poc impulsives en la seva feina. "Els mediadors han de dominar molt els sentiments, no ser persones molt impulsives (...) han de racionalitzar el procés" (CEH00a).

Altres aspectes a considerar, per la majoria de formadors i coordinadors entrevistats, són que el mediador hauria de ser una persona flexible, dinàmica, amb capacitat de negociar i,

[476] Es tracta d'un estil d'interacció que es defineix per l'intent d'assolir els objectius plantejats sense renunciar a la pròpia autoestima o malmetre la dels altres.
[477] "Només per mitjà d'aquesta actitud d'escolta ignorant podrem conèixer realment l'altre" (Carbonell, 1997: 142).

sobretot, hauria de saber manejar les situacions de conflicte (FED00b). Així com desprendre una gran dosi d'optimisme i confiança en el procés, respecte a la capacitat que disposen les parts en la gestió dels conflictes (FED00a).

Com sintetitzen els següents entrevistats, cal destacar, a més de tot l'anterior, la importància que el mediador sigui una persona imparcial però que, alhora, estigui compromesa amb les dues parts. S'insisteix molt en el punt que és impossible la neutralitat completa així com en la impossibilitat de separar les relacions entre minoria i majoria —que comporten també una militància i reivindicació per la seva condició de minoria— sempre que sigui oportú lluitar per l'autèntica igualtat de drets i d'oportunitats.

> "El mediador tiene que tener habilidades, conocimientos, ¡eh! a nivel personal tiene que ser una persona neutra, ¡eh! Es una cosa que ha visto que es una carencia, porque, por ejemplo, cuando va un mediador, suponemos que es marroquí y va a un colegio y se trata de una familia marroquí, pues, se ve claramente la intención de defender los intereses de éstos (...) también es la, la voluntad de la persona, del mediador de encontrar una salida al, al... (tos) conflicto, ¿no? Y si la mediación no llega a un resultado no significa esto que sea un fracaso del, del proceso, cuando fracasa una mediación tener la voluntad, no perder la voluntad... de volver a empezarla de nuevo... seguir insistiendo en que haya una solución a eso (...) debe reivindicar en ciertos momentos su condición de minoría para llegar a una situación simétrica" (FMH00).

> "Idees molt clares, que sàpigues molt bé, com situar-se al mig d'un conflicte, no donar la raó perquè són els uns o els altres perquè en aquell moment m'interessa, sinó situar-se de forma objectiva, estar compromès amb les dues parts (...) ser una persona molt objectiva i saber estar al seu lloc (...)" (CED00d).

Aquest punt, com reconeix en gran part dels entrevistats, sembla un dels més dèbils que tenen actualment els mediadors en exercici, ja que acaben afavorint sempre alguna de les dues bandes (CED00d, FED00a). En alguns casos, s'afavoreix clarament llur col·lectiu, la seva família, ja que si no es sentirien traïdors de la seva comunitat. Tal com diu algun dels entrevistats, no es pot «fabricar un mediador a la carta», sense sentiments, totalment neutral i imparcial. Per això, la situació es pot reduir, com s'està fent en molts casos, per part del mediador, a una defensa i lluita de la desigualtat de la pròpia comunitat.

> "(...) aquella postura imparcial del mediador tot el que expliquen els tècnics de mediació de conflictes (...) aquella actitud de neutralitat, de no prendre postura, d'intentar simplement posar les dues persones en contacte i que decideixin, tot això no és el que es demana per part de l'Administració als mediadors d'aquí, no? o si es demana jo no veig que si es demana sigui el dia a dia (...) És un problema cultural que, que s'ha de debatre molt i que s'ha de discutir i que s'ha de buscar espais de gestió del problema perquè hi serà. Aquestes persones, primer de tot, treballen per la seva família i que si tenen un benefici, una subvenció, si hi ha una beca per a llibres, els hi donen a la seva família, és que si no... perquè si no són absolutament traïdors a la seva ètica, a la seva moral... clar! i hi ha moltes situacions que s'han de resoldre, però el que no pots pensar tu és que aquell mediador que tu fabriques, que no serà ni carn ni peix, perquè no serà de la teva moral ni dels altres els hi fabriquis tu, i fabriquis aquest criteri, clar aquest és un dels problemes... o sigui no dic que els líders d'ells hagin, puguin, compleixin totes les funcions per ser mediadors, és cert és veritat que no és així, no?" (CEH00b)

> "En aquest moment jo crec que la mediació intercultural està més pensada en defensar... que és molt correcta, en defensar la desigualtat, però, després no... es perd la vista que en el terreny de la mediació l'estratègia és partir no de la defensa sinó del respecte de totes dues, juntament perquè guanyin, finalment, els que estan en... una situació d'inferioritat, però l'estratègia és no donar-ho a la primera de canvi, l'estatut de víctima o l'estatut de... jo recordo, per exemple... molts... en els quals s'ha fallat mediacions, en els quals el mediador s'ha posicionat a favor d'una de les parts, és veritat que és diferent... els mediadors de la pròpia cultura tindran molt difícil fer-ho (...)" (FEH00a).

En una òptica complementària, tal com ens diu un entrevistat, aquestes habilitats genèriques no es corresponen amb la majoria dels mediadors que estan actuant a Catalunya. Però, tot i això, els entrevistats reconeixen que no són habilitats específiques d'aquesta figura, sinó que també es necessitarien en altres professions del camp social. Afegeixen, però, que tot i així es poden anar remodelant i millorant per mitjà de la formació.

> "No potser qualsevol persona mediador, però com qualsevol persona tampoc pot ser assistenta social, o com qualsevol persona tampoc pot ser educador social (...) s'hauria de fer una evolució inicial que és molt diferent, molt professional (...) les persones mediadores no haurien de veure que la relació al final, treballar per aquesta contractació, sinó que, una mica (...) de lo que eren l'exploració d'aquests mateixos... personatges, que sortien, que n'hi han de la societat disposades a... jo crec que aquest és el perfil, eh! persones que estiguin disposades per las seva formació, per la seva pròpia voluntat, persones abonades a intervenir... és difícil!" (CEH00a).

Les habilitats es treballen en els cursos, perquè els alumnes s'adonin del seu comportament verbal i no verbal en les interaccions amb els companys, de l'ús educatiu de les normes, de

l'aprenentatge social, de l'autocontrol i de l'assertivitat (FED00d). Totes aquestes habilitats considerades necessàries es reflecteixen en els requisits demanats pels entrevistats per fer de mediador en l'àmbit educatiu. Entre altres destacaríem: la competència pedagògica pel que fa al coneixement del funcionament de les institucions escolars, així com dels programes i la normativa; l'autoreflexió sobre la pròpia cultura i la de la comunitat; les capacitats comunicatives i relacionals; la capacitat de previsió i gestió de conflictes i les habilitats individuals per la relació. A més a més, hem d'afegir pels mediadors immigrants competència lingüística i coneixement de la legislació en immigració.

b) La importància del treball en equip.

La meitat dels entrevistats afegeix a l'anterior punt que una sola persona difícilment podrà dominar totes les competències i habilitats necessàries per esdevenir un excel·lent professional per a les dues parts, per això s'hauria de considerar, cada vegada més, no sols treballar individualment com s'està fent, sinó fomentant un treball basat en la col·laboració i la complementarietat. Alguns informants, a l'hora de treballar, prefereixen un equip, com a mínim, de dues persones, format per una persona autòctona (catalana) i per un immigrant[478], amb coneixements i competències complementàries —cadascuna d'elles— per poder intervenir. Algunes experiències[479] ens diuen que cal cercar una mediació compartida per un equip format per persones pertanyents a cada àmbit, així es pot aportar sensibilitat i valors diversos. Cal buscar la complementarietat i l'efecte psicològic que es transmet quan l'equip mediador està format per persones de les diferents parts.

> "(...) Nosaltres no parlem mai d'una persona, en el programa (nom del programa), quan parlem de mediadors, parlem sempre com a mínim d'un equip de persones, un equip que vol dir, vol dir que les persones in... implicades si és la salut, doncs els infermers, els no sé què, qui sigui, més les persones que estan contractades per fer mediació, i les persones contractades per fer mediació si podien han de ser, com és la nostra societat, un d'aquí i un d'allà. Que correspon a criteris culturals, per què un equip? Doncs, perquè el català és, bueno el català, l'autòcton, ja no sé ni com dir-li, l'indígena, és el que qui coneix molt bé aquestes estratègies i aquestes estructures de poder camuflades que l'altre no té, ¡eh! I l'altre coneix molt bé les estratègies i les estructures de poder i

[478] Curiosament, els entrevistats no esmenten el col·lectiu gitano.
[479] Com per exemple el barri de Sant Roc a Badalona, Ca n'Anglada de Terrassa, entre altres (Essomba, 2001).

de relacions de la seva comunitat que nosaltres no tenim, per tant es posen en solfa... tota, la informació és a tot arreu, vull dir, és per tothom igual, no? (...) Primer de tot això, un equip i de dos a dues bandes, de dues persones dels dos llocs (...) si per exemple, fos Benestar Social, no voldria dir que s'ha de llogar dues persones per portar a terme el projecte de mediació, però sí que la mediadora treballarà colze a colze amb l'altre... colze a colze, vol dir que l'horari lectiu el comparteixen, ai! L'horari lectiu, l'horari laboral, es comparteix aquelles dues persones i que quan a l'espai x s'ha de fer una gestió hi van les dues persones, no hi va una, eh! I això ho fem tant per trencar amb una banda com amb l'altra, tant perquè si es fa una visita, que s'han de fer atencions individualitzades, si es fa una visitat a una casa marroquina, amb una dona, és bo que hi hagi una catalana i que es faci l'esforç de buscar un espai on podem enraonar totes i ens esforcem tothom a enraonar, de la mateixa manera que és bo a l'inrevés, que si es va a l'escola que hi hagi una persona marroquina parlant amb el mestre, que hi hagi algú que obligui també a apropar-se en la comunitat, o sigui que els esforços s'han de fer a dues bandes, no és poden fer només a una banda (...) i el marroquí també ha de fer l'esforç d'acceptar a l'altre, que som nosaltres" (CED00a).

"Penso que és molt important l'equip o sigui que els mediadors si poguessin treballar en equip, sigui equip de mediadors o sigui integrats en algun tipus d'equip, penso que és important, és important perquè estem treballant amb en el camp social i va bé, de vegades contrastar què està passant, per què passa, poder recollir les demandes i això una sola persona o sigui algú que treballi de forma aïllada, és molt difícil, molt difícil de treballar i de recollir... En canvi, en un equip sempre pot haver-hi, això, un *feed-back* que ajuda a veure la realitat i alhora anar... que a l'estar treballant directament també el pot ajudar a situar-se. Per mi, l'equip és fonamental" (CARD00).

"No és bo treballar sol, s'ha d'implicar molta gent, s'ha de buscar complicitat, jo crec que... s'ha de respectar moltíssim a les dues parts (...) equip... jo crec, no quan a gènere, sinó mixt quant a cultures (...) jo crec amb les comediacions, que on no arriba un, hi ha un equip" (FEH00a).

"Nosaltres quan treballem... treballem en equip, per tant, la mediació és una altra de les nostres estratègies d'intervenció però tot des d'una perspectiva molt de... pedagogia i educació social, doncs s'ha de provocar canvis en els diferents sistemes per assolir una transformació... treballem en equip... malgrat que una persona acabi fent la presència física (...) Nosaltres estem amb aquest projecte quatre persones: dos mediadors, la (nom de persona) i jo (...) per nosaltres és una estratègia més (...) El (nom de persona) fa molt temps que treballa amb nosaltres o que treballem junts (...)" (CED00c).

"Hauria de ser com la situació de molts professionals, la situació que t'agradaria ideal... en el mediador encara més... la situació és... l'autonomia, autonomia no vol dir que vagis tu al teu aire, perquè moltes vegades s'està confonent que el mediador o mediadora sigui autònom amb que treballi sol, un mediador o mediadora que treballi sol ja no és un mediador, sinó que és el punt del triangle... per això ha de ser amb tots els professionals que treballen en el camp social... autonomia és que es pugui moure en

> funció de les necessitats... si tu treballes amb persones hi ha una sèrie de coses que et fan falta si tu treballes... tindràs un marge de llibertat i d'adaptació amb aquestes persones sense oblidar el teu entorn i la sensibilitat, que... en el camp social... si treballo amb persones amb exclusió social o en risc... hi ha una sèrie de coses que s'ha de ser flexible, perquè les persones allò com et deia abans... con sangre... ara no me'n recordo... a força de pals, el sistema educatiu d'abans, *la letra con sangre entra!* Això nosaltres no podem funcionar així, cal autonomia i flexibilitat total i absoluta, treball en equip com un membre més de l'equip (...)" (CED00b).

Sobre la importància del treball en equip, es creu necessari delimitar i acotar molt bé les funcions de cada un dels professionals que treballen amb el mediador per configurar un projecte comú, d'aquesta manera s'evitaran malentesos i desconfiances entre uns i altres. Els coordinadors comenten que en les primeres intervencions es detectava una manca de comprensió i de reconeixement de la figura de mediador per part d'una i altra «banda»: agents socials i educatius i usuaris immigrants, societat d'acollida i comunitat minoritària, etc. car ha costat bastant que s'acceptés l'entrada de persones foranes a les institucions. S'observen, doncs, reticències per part dels professionals que els mediadors participin a la «seva feina», els ajudin a pal·liar llacunes, etc. (CEH00a).

Entrant més al detall en aquest darrer punt, si distingim la resposta per col·lectius d'intervenció etnoculturalment diferencials, els informants no creuen que hi hagi problemes de competència amb els professionals per part dels mediadors gitanos; però, en canvi, pel que fa als mediadors immigrants sí, sobretot amb els treballadors socials que se senten amenaçats per la seva intervenció. En algunes ocasions, han sorgit conflictes amb el treballador social perquè aquest s'ha vist relegat a un segon pla, ja que les seves expectatives en relació amb el mediador eren que únicament fes el paper d'intèrpret i, en cas necessari, es posés a favor seu i, en d'altres, perquè se'ls ha derivat casos que els mateixos professionals no saben resoldre.

> "Sí... perquè no està massa clar el que és un mediador, no se sap quines són les seves funcions, ni el camp que ha de treballar... els altres se'l poden mirar amb recel o passar-li tots els casos que els altres professionals no saben resoldre (...) però amb els mediadors gitanos no passa tant" (CED00e).

> "Costa molt que els mediadors intervinguin, poc a poc s'hi han d'anar acostumant (...) costa introduir aquesta figura a l'equip professional d'una entitat, institució, associació, etc. (...) s'ha d'anar trencant motllos (...) alguns creien que el seu paper era, únicament,

de traductor o de missatger seu i han vist que no és així" (CEH00a).

"(...) és qüestió de definir perfils, eh! i, en aquests moments (...) estem construint el perfil, estem introduint la figura professional aleshores, clar!, és lògic que en un primer moment es produeixen friccions fins que no es defineixin competències" (FED00a).

Alguns entrevistats comenten que hi ha professionals que estan més sensibilitzats que altres per fer demandes[480] al mediador. A vegades, pot donar la sensació que els professionals que sol·liciten la intervenció d'un mediador no estan prou qualificats per fer la seva feina; ans al contrari, segons el parer de l'entrevistada, aquestes són persones més obertes, perquè detecten i volen corregir una mancança que tenen.

"El que és cert és que hi ha professionals que estan més sensibilitzats en un moment donat, fins i tot, han vingut, com et deia abans, han vingut de seguida a fer la demanda, continuen fent la demanda de mediador i que veuen la necessitat de un... professional mediador en el seu equip de treball, és veritat que, encara, és poca gent... potser és una mica a veure... com de vegades ens costa fer-nos una crítica en el treball, a veure, jo si vull fer la meva feina ben feta fa falta que hi hagi una altra persona en aquest equip, un mediador o mediadora... això no vol dir que jo sigui una persona incapaç, incapacitada, inepta... al contrari, penso que és una persona oberta, que està detectant una mancança (...) diuen: Com ha de venir un mediador a ensenyar-me a mi?... costa treballar en un equip ja fet... crec que es pot aprendre molt d'un mediador i fer *feed-back* amb ell... però, en general, tenen por i desconfiança" (CED00b).

Respecte al darrer punt, els entrevistats argumenten que els professionals i els usuaris haurien d'anar entrant en relació amb el mediador com un nou recurs a la seva disposició[481] (FMH00).

Malgrat reticències i dificultats, el mediador inserit en un equip i treballant de forma coordinada pot enriquir el seu treball, dins d'aquesta visió interdisciplinària es poden ampliar els criteris, visions, coneixements i competències dels companys a fi que esdevingui una

[480] Quan preguntem als entrevistats quins són els professionals que més es coordinen i demanen la intervenció dels mediadors, la resposta és, bàsicament, els dels serveis socials i els del Programa d'Educació Compensatòria (tant mestres com treballadors socials).

[481] Tampoc s'ha de caure a utilitzar aquesta figura com a darrer recurs amb la idea que ho resoldrà tot. El seu treball ha de formar part d'un equip i se l'ha de considerar un professional més, amb unes parcel·les molt definides i acotades.

intervenció coherent i constructiva. També es fa l'incís que no cal utilitzar sempre el mediador si hi ha altres recursos[482] a l'abast.

El mediador té la responsabilitat, en exclusiva, del procés de la mediació intercultural, sense fer-se càrrec del treball social, tractament sanitari, etc.; és a dir, ha de col·laborar i complementar-se amb els professionals de la societat majoritària però sense substituir-los, amb l'obligació de no interferir en les funcions, tasques o relacions dels altres membres de l'equip. Es subratlla l'afirmació que estem en una societat que tendeix a evitar els problemes i responsabilitats, delegant-los en d'altres. Així mateix, socialment existeix poca, per no dir nul·la, educació en la gestió dels conflictes tant individualment com socialment. Tal com ens comenten, centrant-nos en l'àmbit educatiu, s'ha utilitzat aquesta figura des dels centres per treure's responsabilitats de sobre, fent-li llegir els informes, fins i tot, arribant a suplir la figura del professorat davant les famílies. "El tipus de feina que feia era llegir els informes dels mestres als pares... o sigui el mestre ja no havia d'entrevistar amb aquests pares, li donava l'informe al... i ell feia l'entrevista amb tota lògica al pare explicant-li, doncs, el rendiment del nen, jo penso que és això és absolutament el que és pretén amb la mediació!" (CEH00b).

La formació també és important en la definició del rol i el reconeixement del mediador. Si aquest està ben format la relació amb l'equip té més possibilitats d'establir-se d'igual a igual. El repte, pels entrevistats, no és sols definir les àrees i les funcions a desenvolupar pels mediadors, sinó elaborar estratègies d'acció conjuntes que ho facilitin. S'apunten, entre altres, possibles col·laboracions del mediador intercultural en l'àmbit educatiu: en els programes i serveis educatius ordinaris d'atenció a les minories ètniques i culturals, en els mateixos equips i departaments d'orientació escolar dels centres educatius i en equips interdisciplinaris externs (CEH00b, CED00c). En síntesi, no es tracta de crear xarxes paral·leles, ni tampoc elements de distorsió de la convivència dins la societat, sinó que les persones que requereixen atenció especial puguin gaudir de la mateixa qualitat de serveis dins la xarxa normalitzada.

[482] Concretant-ho als centres educatius existeixen els programes i els serveis educatius externs que ofereix el Departament d'Ensenyament o bé les mesures internes que s'han d'incorporar a les institucions per atendre la diversitat (CED00c).

A més de formació també creuen que cal recolzament. Els informants insisteixen que cal fer quelcom per no esgotar les capacitats del mediador, és a dir, arribar al seu límit. Una forma de treballar aquesta qüestió és oferir ajuda professional. Creuen que aquesta mesura podria prevenir les situacions d'esgotament i d'estrès que comporta aquesta feina. Els coordinadors aposten per ajudar els mediadors a través de: la supervisió —consistent en sessions periòdiques d'acompanyament psicopedagògic a càrrec de persones especialitzades—, la clarificació del paper i la funció de la mediació —precisar els límits, trobar solucions per a casos complexos, etc.—, com la potenciació de la coordinació i reunió amb altres mediadors i professionals.

> "Uns espais mensuals de supervisió en el sentit de formació permanent, no tant en el sentit d'anar a avaluar res, sinó ser present i acompanyar, hi ha aquest llibre, aquest recurs (...) parlar amb altres mediadors" (CED00c).

> "(...) faltaria trobar persones molt equilibrades, perquè aquesta tasca, doncs, penso és molt dura i ha de cremar molt (...) fa falta que siguin persones molt equilibrades per fer aquesta tasca i llavors a la pràctica trobar aquest perfil deu de ser difícil de trobar (...) aniria bé fer reunions entre ells per saber el què i com estan fent les intervencions" (FEH00b).

En aquest sentit, una iniciativa que serveix per elevar l'autoestima i la salut mental de tots els mediadors consisteix a potenciar la seva promoció interna dins el mateix servei.

> "(...) i que només es promocionen els autòctons aquí no? i això sí que tota la gent que ha passat s'han anat... tots estan... ja no treballen en el (nom del projecte), estan amb altres condicions laborals i estan molt més bé, perdó molt més bé, estan fent feines més... més còmodes, és més còmode treballar en els jutjats de (nom de població), perquè et criden i no sé què i l'únic que has de fer és de traductor o intèrpret, no? No et genera conflictivitat interna. La mediació comunitària genera... és necessita maduresa i salut mental. I això és una feina que, a veiam, necessita repòs, eh! També, necessita que la gent pugi reposar perquè també se'ls carrega molt en aquests, la mateixa comunitat carrega molts en elles, a les mediadores i la gent que fa mediació i nosaltres el que sí que ens ha passat és això, que les persones han anat deixant les tasques que fan, un mica per tota aquesta dinàmica..." (CED00a).

c) L'edat dels mediadors.

L'edat és una característica en què els entrevistats han coincidit a parlar dels mediadors interculturals. I per aproximar-nos hi hem distingit entre tres qüestions: en primer lloc, saber l'edat dels mediadors que coneixen; en segon lloc, la que es requereix per als cursos que s'estan fent; i, en tercer lloc, la que consideren ideal o òptima per exercir de mediador. La mitjana d'edat de la majoria dels mediadors que estan treballant, segons els informants, es situaria en uns trenta-cinc anys per al col·lectiu immigrant, incrementant-se considerablement en els gitanos, als cinquanta anys, en correspondència a la mitjana d'edat que tenen els mediadors entrevistats. Al parlar d'una edat mínima per poder realitzar els cursos de mediadors veiem que pel col·lectiu gitano es concreta a partir dels divuit anys, per realitzar la formació base (el seminari), i es va augmentant fins als vint-i-un anys per al postgrau —tot i que va accedir-hi algun jove que sols en tenia divuit. Cal dir que en cap dels dos casos es va establir limitació d'edat màxima; la mitjana d'edat dels assistents als cursos es situa al voltant dels trenta anys.

> "La franja d'edat no es va acotar... sí que va... es va parlar de gent a partir dels divuit anys però no vam acotar res (...) persones joves" (CED00e)
>
> "La mitja d'edat seria d'uns trenta anys... fins i tot teníem una persona que era mediador natural, els demanàvem majors de vint-i-un anys (...), pel segon any algun era més jove" (FED00c).
>
> "Ara potser també sortiria una mitja de vint-i-set o vint-i-vuit anys perquè tenim joves i ja grans (...) l'edat mínima era divuit anys (...) havien primat els vint-i-un (...)" (FED00d).

També és cert que es segueix diferenciant entre gitanos i d'origen immigrant. Pels primers aquesta es situaria més tardanament en correspondència als criteris de jerarquia interètnica. Però els entrevistats veuen el perill de la identificació del mediador amb la figura d'àrbitre o jutge, per això, no consideren que sigui bo que el mediador tingui més de cinquanta anys; però, a la vegada, tampoc ho és que sigui massa jove (menys de vint-i-cinc anys) ja que no seria escoltat. Tot i que també afegeixen que no els agrada generalitzar i prefereixen tenir en compte amb l'edat la maduresa de la persona.

> "La edad... pues mira, yo creo que, vamos a ver, a mí (no) me gusta hablar de edad, lo que sí que ocurre. Yo pienso que una persona en nuestra cultura que sea mayor, como tío, ¿tú sabes que es *tío*? Pues una persona mayor que se la vea como *tío* no es bueno como mediador, porque vas a escuchar lo que él te dice, pero tú como cliente, pongamos el caso, no vas a poder producir mensajes, vas a aceptar lo que él te diga, a ver me explico, quiero decir, que tú tienes que encontrar una persona ac... accesible a ti, si tú como cliente estás... tienes ahí una persona, con una actitud y le debes obediencia, respeto, pues claro, tú no vas a poder decir lo que piensas, luego se va a dar la vuelta y eso no va producir ningún cambio en ti, bueno yo haré lo que delante de él tenga que hacer, pero luego haré lo que quiera, ¿no? Se trata de poder sacar a la luz, como... sacar a la luz todo lo que esa persona lleva por dentro que es la única manera de hacer cambios. Entonces, ha de tener una edad que sea posible eso, cuando hablo de gente mayor, pues yo hablaría que bueno, a partir de los cincuenta años, ya sería complicado y antes, lo que quieras, menos cuando son excesivamente jóvenes que tampoco tienen, no pueden, no tienen la base de respeto tampoco, ¿no? Es decir, que yo pondría que menos de veinticinco años también sería, por decir algo. ¡Eh! Porque hay gente, por ejemplo, que con veintitrés o veintidós años tienen una madurez que ya entra en la casa y lo ve de otra forma, ¿no? O sea también es mucho la parte personal. Pero, por arriba que no influye tanto el respeto que los demás no puedan decir nada, y por debajo de cierta edad que tenga el respeto suficiente para que puedan tener en cuenta sus opiniones o su reflexión" (FGIH00).

També, en la mateixa direcció, es pot buscar els avantatges de la joventut. Un formador gitano apunta que és millor formar persones joves ja que aquestes acostumen a tenir un caràcter més dúctil i flexible, amb moltes ganes d'aprendre; en canvi, els adults són més difícils de modelar i canviar, sobretot quant a les seves creences i estereotips. "Els joves tenen més ganes d'aprendre i estan menys contaminats que els altres; els grans, els adults tenen les coses més fixes (...)" (FEH00a).

En l'altre col·lectiu del nostre interès, l'immigrant, l'edat de realització dels cursos de mediació base es situa des dels vint-i-cinc fins als quaranta-cinc anys, tot i que aquests paràmetres poden ser, en realitat, bastant més flexibles[483] que els que indiquen aquests marges.

[483] A partir de les entrevistes realitzades als mediadors localitzats en la primera part del nostre estudi, veiem que s'han superat les limitacions d'edat per sota (s'han realitzat a individus amb vint-i-tres anys) i per sobre (també a persones de quaranta-vuit i cinquanta anys).

> "Demanem que siguin gent immigrant, majors de vint-i-cinc anys, vam posar majors de vint-i-cinc anys per posar una edat, això no vol dir que siguis flexible si ve una persona que compleix una sèrie de requisits fins a cinquanta anys per buscar un límits, perquè si no és més complex, més de quaranta-cinc i les edats les hem ficat més amb el tema de la maduresa, que hi ha casos de la mediació complexos que o tens una experiència personal o no... l'edat emocional a vegades no es correspon amb l'edat cronològica però havíem de ficar algun criteri" (FED00e).

Pel que fa als mediadors immigrants, tant els formadors com els coordinadors situen la franja d'edat òptima entre els trenta i els quaranta-cinc anys, tot i que matisant —igual que els formadors gitanos— que depèn més de la maduresa i de la personalitat del mediador que d'una edat prefixada (CED00b).

d) El gènere dels mediadors.

En general, els mediadors en exercici que coneixen els entrevistats són tant homes com dones. Sols s'observa una diferència destacable en el cas dels mediadors gitanos, on coincideixen a dir que hi ha més homes.

Per altra banda, respecte a quin gènere es considerat més apropiat per intervenir i els motius d'aquesta preferència, la totalitat dels entrevistats creuen que no s'ha de fer distincions. Així s'afirma que es pot ser mediador intercultural tant sent home com dona. A més a més, els coordinadors, per la seva experiència, veuen millor la formació d'equips mixtos que atenguin les múltiples necessitats que es puguin presentar en els diferents àmbits (CARD00, CED00a). De fet, un coordinador que treballa amb el col·lectiu gitano, a l'hora d'escollir mediadors per a la seva entitat, va optar per fer discriminació positiva a favor de les dones perquè creia que a les dones els seria més fàcil poder entrar dins la dinàmica familiar gitana. Tot i que, passat un temps d'aquesta iniciativa, es qüestiona si no hagués estat millor escollir també un home pel fet que la seva intervenció fos més influent en el grup familiar.

> "Una es una mediadora que es una chica, nosotros optamos por una chica, por esa facilidad, por entrar en los espacios más familiares y tal. Y la otra es una educadora, pero también viene a ser una función de mediación, depende cómo lo veas es más educadora pero, en realidad, también porque media entre niños y escuela, ¿no? (...) la

> mediadora tiene más facilidad para entrar en una casa, porque es una mujer. Pero como quien toma la iniciativa es el hombre, si es un hombre, o sea el padre, es decir, un hombre, tiene otro tipo... entrará menos en casa, por lo tanto, será menos educativa su función, pero, puede que, en cierto, momento ser más decisoria, ¿no? Ahí estamos, en esa reflexión si es mujer o hombre (...)" (FGIH00).

Pel que fa als d'origen immigrant, en general, els informants creuen que també hi ha d'haver presents els dos gèneres. Com apunta algun entrevistat, en determinades administracions, al contractar mediadors s'ha tingut en compte que la proporció entre homes i dones sigui similar.

> "D'aquí, de tota la gent que es va presentar, se'n va seleccionar quatre, un noi senegalès, una dona gambiana, una dona marroquina i un home berber, o sigui, també marroquí. Ens pensàvem que era important la divisió home/dona perquè entre ells ho fan, per tant, vam pensar que això era important i tenim aquests quatre (...) Jo prefereixo un equip una mica variat, perquè... et trobes amb demanes i demandes, i a les senyores no els hi pots enviar un noi jove, a fer una mediació, perquè elles d'entrada no ho entenen. Pot ser d'aquí deu anys ho podrem fer, però ara mateix no, perquè si han de parlar d'anticonceptius, han de parlar d'avortament, la feina que tenen per entendre-s'hi. Només fa falta que els hi enviem un noiet, no l'accepten de cap de les maneres. Per tant, jo sóc més partidària d'un equip, vull que hi hagi homes i dones i de diferents edats" (CARD00).

Però existeix, gairebé, un consens entre els entrevistats en el sentit que a l'hora d'actuar el mediador immigrant, si és possible, ho faci amb el seu gènere de referència. Sobretot aquest fet depèn de la procedència dels destinataris de la intervenció, definida pels mateixos mediadors en forma de binomis oposats: ciutat-camp[484], àrab-*imazighen*. Tot i que també una formadora assenyala que cal ressaltar les importants migracions internes que experimenta el Marroc, en els darrers anys, que dificulten el manteniment d'aquesta distinció. Malgrat aquests canvis és evident que encara existeix aquesta distinció: "Amb la comunitat marroquina diria que un home sigui mediador amb homes i la dona sigui mediadora amb les dones, perquè hi ha una diferència de gènere molt gran i llavors... depenen d'on siguin els orígens, també és diferent de l'àmbit urbà o rural (...), darrerament al Marroc també tenen migracions internes i està molt més barrejat" (CED00b).

[484] Per ampliar els estereotips dintre dels marroquins, en referència a l'urbà i al rural, basat en els tòpics que hi ha dels camperols rifenys incultes i busca-raons, es pot consultar Colectivo IOÉ (1994).

Seguint amb la diferenciació de gènere, d'altres entrevistats creuen que aquesta té més sentit a l'hora de treballar en determinats o àmbits considerats de més fàcil intervenció per un o altre.

> "(...) hauríem de tenir en compte, homes, dones que fossin de la cultures que tenim en aquí (...) Hi ha temes que els poden resoldre molt bé els homes i hi ha temes que els poden resoldre molt bé les dones. A veure, si parlem de temes de maltractaments familiars i això recau el 99,9% sobre les dones, jo crec que una dona... fa molt, molt bé la seva intervenció... per la comparació i, ara, si anem amb aquestes cultures que estan encara més allunyades... jo crec que hi hagi la figura de l'home i de la dona" (CEH00a).

Una altra entrevistada, detallant més aquest punt, considera que hi ha dos àmbits en què és més eficient l'home: l'habitatge i el laboral. Però, en canvi, per a la resta creu millor la intervenció de les dones. Aquest fet és rellevant per a la seva inserció laboral, ja que creu que estan doblement marginades[485]: per ser dones i, a més a més, pel fet de ser immigrants procedents dels països pobres.

> "Si les dues mediadores estan sempre, a més a més són dues dones i també va ser una opció molt clara el tema de les dones, eh! (...) també ens plantejàvem el tema que fos home/dona, un home d'aquí i una dona seva, o un home seu i una dona d'aquí, a veiam, això és un vici, eh! Jo, per exemple, si el projecte de mediació comunitària estigués més enfocat o més treballat o tothom prioritzés el tema de vivenda, els Ajuntaments diguéssim, aquest any fem un projecte, ubiquem totes les hores de treball (...) deixem ja tot el tema de benestar social, d'educació, salut, lleure i totes aquestes històries i ens dediquem a tot el tema de l'habitatge, llavors sí que hi posaria un equip home, ho tindria claríssim, no en dubtaria (...) llavors hi posaria homes, és curiós, a veiam... per qüestions de llei, perquè qui fa el contracte d'un habitatge, d'un pis, són els homes, no són les dones i qui es mobilitza en la comunitat marroquina per la recerca de pisos, pues qui està gestionant aquesta xarxa amagada, perquè aquí sí que n'hi ha una de ben amagada, igual que amb el treball, en el món del treball, les estratègies de buscar feina són d'ells igual que nosaltres, les del... també són dels homes (...) La dona no hi entra, la dona marroquí treballadora és la gran visible, és la gran explotada, pateix tot el que patim totes les dones dues vegades més, com nosaltres. Nosaltres accedim al món del treball en aquests espais que ja són deixats que no sé què i se'ns utilitza pues, això amb mà d'obra fàcil, barata, dones i nens, no? Abans eren *mujeres y niños y ahora son inmigrantes, mujeres inmigrantes y se acabó* (...)" (CED00a).

Apostar per la discriminació laboral a favor de la dona té a veure, per algunes de les entrevistades, a trencar les tradicions pròpies del gènere femení, atribuïdes a la religió

musulmana que, en realitat, endarrereixen l'emancipació femenina[486]. Per això, el model de mediadora com a treballadora (amb cert estatus i prestigi dins del col·lectiu minoritari) seria un referent vàlid per a altres dones musulmanes, ja que aquestes, sovint, sols troben feina en el servei domèstic o resten a la llar (CED00d).

Entre els avantatges que s'apunten, la incorporació de dones (gitanes i immigrants) a la mediació es destaca, entre altres: la major motivació per la formació, la major experiència en el tema familiar, el desig d'integració en la societat (que acostuma a ser bastant superior al dels homes); i, a més a més, convertir-se en exemple de motivació i referent positiu per a la integració dels fills.

e) El coneixement de la societat majoritària per part del mediador intercultural.

Un altre tema que ens ha resultat interessant de tractar és la importància que té pels mediadors el coneixement de la cultura de la societat majoritària. Els entrevistats apunten la necessitat de potenciar el coneixement de la societat, principalment, pel col·lectiu immigrant, per poder-se moure i desenvolupar-se en aquesta. En canvi, els gitanos consideren que, gairebé sempre, han viscut a Catalunya i, per tant, ja haurien de conèixer els serveis i les ajudes[487], per la qual cosa els entrevistats no creuen tan necessari subratllar aquest punt.

> "(...) Jo penso que és una mica diferent, perquè els gitanos que viuen aquí a (nom de localitat) d'alguna manera o altra coneixen la cultura on estan, el que passa és que ells volen mantenir... els seus costums, cosa que és molt respectable i molt raonable. En canvi, quan ve gent de l'Àfrica és que no tenen ni idea de per què fem les coses... hi ha unes coses que no entenen per què les fem ni com les fem i això és diferent... jo penso" (CARD00).

Tot i que, en la direcció contrària, un entrevistat gitano creu que aquest fet no és del tot cert, ja que sempre s'han produït friccions amb la societat paia que han fet que el col·lectiu gitano

[485] La majoria de les dones entrevistades insisteixen a parlar de la segregació dels espais públics i privats pròpia d'algunes minories ètniques, el predomini masculí en el primer àmbit i la dependència i submissió de la dona vers l'home.
[486] Aquest protagonisme laboral pot entrar en conflicte amb l'adjudicació de papers per gènere que presenta la cultura tradicional d'origen, sobretot per les dones casades o per les que provenen de zones rurals.
[487] En general, els paios consideren els gitanos uns «professionals» dels serveis d'ajudes i d'assistència de la societat majoritària (CED00e).

s'encasellés en la seva comunitat i no s'acabés d'integrar mai en la societat majoritària (FGIH00).

Els entrevistats adverteixen del perill que pot comportar tot aquest coneixement i integració del mediador en la societat majoritària, s'ha d'evitar que l'acabi engolint i sigui considerat pels «seus» com un traïdor. Així, els mediadors gitanos, malgrat estar integrats, aparentment, en la societat paia, tenen pors i reticències que des del propi col·lectiu se'ls vegi com «apaiats», si s'endinsen més del compte —a ulls de la seva comunitat— en la societat majoritària. "(...) ells tenen l'expressió: ¡*estás apayado*! Fins i tot als gitanos que s'acosten molt amb els paios els diuen: ¡*tú te has apayado*! Quan intenten imposar, doncs, coses de la cultura dominant que potser són coses de calaix, no? però ells els veuen molt apaiats (...)" (FED00d).

Aquesta situació es reprodueix també entre els mediadors immigrants, als quals no agrada que els diguin que s'han tornat occidentals o europeus. Una estratègia d'evitació és l'afirmació —fins i tot, fent-ho ben evident als altres— i preservació de la cultura i identitat, per exemple, a través de la participació en festes (FED00b). És comú entre els formadors la creença que si bé els mediadors han d'estar integrats a la societat catalana, no han de deixar mai de banda els orígens. Cal trobar el punt mig per arribar al procés d'adquisició dels patrons culturals catalans sense la pèrdua i l'anorreament dels propis.

> "Un altre tema que aquest costa molt és ¡eh! Persones, sobretot pel tema de... la persona extracomunitària, que hagi fet un procés, o sigui, que no sigui un assimilat, que sigui una persona que visqui bé la seva cultura, que no idealitzi l'occidental de torn, que sigui crític amb els seus, però que també sigui crític amb nosaltres. De la mateixa manera que, per l'altre cantó, se li demana que sigui crític amb la seva societat i que també sigui crític amb els altres. Res de relacions paternalistes ni relacions de protecció ni envers uns ni envers els altres, ni de submissió, ni de prepotència, per aquests cantons" (CED00a).

Coincidint amb aquest punt, alguns dels entrevistats valoren que el mediador immigrant hagi viscut un temps a Catalunya, entorn dels cinc o sis[488] anys, estada prudencial que, en principi,

[488] En algun cas s'han acceptat persones amb permanència en el país d'acollida d'almenys de tres anys.

ha de ser vàlida per conèixer com funcionen les institucions i els serveis a la nova societat: "(...) almenys, han d'haver passat un temps a Catalunya, entre cinc i sis anys per conèixer el funcionament dels serveis" (FED00e). Però, d'altres entrevistats, en una vessant més assimiladora, sense definir o acotar el temps al país de destí creuen que s'ha d'atorgar més importància al coneixement de com funciona la societat majoritària perquè els usuaris s'hi adaptin amb més facilitat[489].

Coincidint amb la citació anterior i, específicament, pels mediadors immigrants, els informants creuen que se'ls ha de proporcionar en els cursos suficient formació dels recursos i serveis de la societat d'acollida perquè els immigrants se'ls adreçaran a fi que els expliquin i els resolguin les seves mancances, per això se suposa que el mediador es sap espavilar sol i els pot ajudar en aquest sentit.

> "(...) perquè a part de cert coneixement sobre l'entorn nostre, clar, si acudim amb aquella persona és que sabem que s'espavilarà i es buscarà... per fer-lis un acompanyament, ajudant-los... perquè aquest intercanvi que fa falta quan estàs en un procés migratori, no? que això aniria molt amb les xarxes informals que hi ha entre ells, que sempre existeixen, això també passa... no solament amb magribins, no sols magribins o senegalesos perquè són senegalesos, els nostres immigrants quan van marxar també creaven aquestes xarxes informals i sort d'això, no? (...) no només una persona que en sap, perquè hi ha gent que tenen bagatge sobre l'entorn i que se saben moure's per si sol n'hi ha! Però hi ha d'altres persones que no acudiran amb aquesta persona perquè no se'n refien, perquè no hi ha aquest reconeixement, perquè ja et dic el control social és molt important, llavors, *¡el que se mueva no sale en la foto!* Això és una realitat com un temple i llavors... ells se'n refien molt, parlen molt i... el coneixement de l'entorn, no solament de l'entorn on vénen sinó de l'entorn amb el que estan, ara (...) que s'espavili (...)" (CED00b).

En síntesi, la finalitat seria arribar a una integració cultural i social en la societat catalana però, a la vegada, evitant la pèrdua de referents culturals identitaris propis dels col·lectius minoritaris (CEH00b, FEH00b).

[489] Perquè no sols la coneguin sinó que puguin transmetre la normativa a les famílies minoritàries, en un desig d'obtenir la submissió dels immigrants als costums pel que fa a la vida pública i acceptant que puguin mantenir els seus costums en els àmbits privats."És important, és molt important, perquè, de vegades vénen, bueno, la majoria de vegades tenen un paper així, bastant complicat, no? Perquè... a veure en aquí de vegades ens movem per lleis que costen d'explicar o per costums, o per exemple, això de l'escola, si el mediador no entén que és necessari, la documentació, les fotos i el no sé què, és molt difícil que ell ho pugui transmetre a la família. Per tant, jo crec que és bastant fonamental que es conegui la cultura d'aquí a part de la pròpia, eh!" (CARD00). "Hauria de transmetre la normativa al col·lectiu perquè complexin com fem tots (...) a casa poden mantenir la seva cultura, llengua... però aquí tots tenim drets i deures" (CED00d).

Dins d'aquesta «integració cultural», una condició indispensable al referir-se als mediadors —tot i que els entrevistats sols ho fan explícit pels immigrants[490]— és el domini i la competència, oral i escrita, de les llengües oficials del país d'acollida (tant del català com del castellà). "(...) és important que el mediador conegui el català, a nivell oral i també escrit (...) no sols el castellà" (CED00d).

Però la realitat és que els formadors constaten que, al baix nivell d'instrucció dels mediadors, s'hi afegeix un pobre domini de les llengües del país d'acollida (especialment de la llengua catalana; encara que, per alguns immigrants, fins i tot, del castellà). El fragment següent, extret del discurs d'un formador, redueix a un cinc o un sis per cent del total dels mediadors en exercici els que tenen un coneixement satisfactori de les dues llengües oficials de Catalunya.

> "Tienen un nivel bajo, sólo un cinco o seis por ciento responde a este perfil como mucho (...) el otro noventa y cinco por ciento no tiene perfil de mediador (...) ahora mismo lo que he visto últimamente es que, por ejemplo, en el tema del seguimiento local, al primero que pille le hace de mediador. Tienen poco conocimiento del catalán y hasta tenemos un mediador... incluso tiene problemas de comunicación en castellano" (FMH00).

Alguns dels entrevistats que tenen al seu càrrec mediadors immigrants han insistit en aquest punt, sobretot per l'aprenentatge del català, aconsellant als mediadors que assisteixin a cursos de normalització lingüística. Com indica la majoria d'informants, s'ha anat millorant i s'ha potenciat l'ensenyament de l'expressió oral del català per part dels mediadors, tot i que ara caldria passar a fer-ho amb la part escrita. Si hi ha quelcom d'encoratjador és que existeix un interès per part dels professionals per anar aproximant-se a la societat d'acollida a través de la seva llengua. A més, més enllà de l'aprenentatge lingüístic, es vol anar cap al coneixement de l'entorn social —en el sentit que els mediadors puguin aprofundir en la cultura pròpia de Catalunya—, per la qual cosa creuen que és necessari dominar el català.

[490] Creiem que s'obvia el cas dels mediadors gitanos al considerar que dominen, si més no, una de les dues llengües oficials a Catalunya, la llengua castellana.

> "(...) perquè la majoria de les qüestions... que es parlen aquí són en llengua catalana... per això no pot ser que... bueno, va ser un criteri amb el que més punts hi havia, van anar a cursos de normalització lingüística, aquells que no tenien massa coneixement de la llengua, bueno, a l'igual que fem tot un respecte a la cultura d'origen procurar respecte a la cultura autòctona, en aquest cas Catalunya, pues, té una doble lingüística i cultural, per lo tant, es té que saber això" (FED00e).

> "(...) després del teu horari laboral faràs (...) normalització lingüística, aprendre català, en aquesta comarca no pots continuar parlant en castellà només, aprendre català i comunicar-te (...)" (CED00a).

Sembla doncs que, principalment pels d'origen immigrant, també, però, pel conjunt de mediadors interculturals en el seu conjunt, el coneixement de les llengües (d'origen i destí) es considerat bàsic ja que sense aquest és ben difícil una comunicació fluida. Així, una formació entesa en sentit global ha de tenir ben present —a tots nivells— aquest dèficit circumstancial a través de la capacitació lingüística i de la comprensió cultural de la nova realitat.

f) L'origen o procedència del mediador intercultural.

A diferència d'altres modalitats de mediació en què les parts involucrades tenen un bagatge cultural similar i es reconeixen, mútuament i implícita, com a pertanyents a la mateixa cultura o al mateix món sociocultural, en la mediació intercultural el bagatge i la identitat cultural del mediador són aspectes a tenir molt en compte. Tot i que podrien donar-se tres tipus de situacions: la primera, que el mediador sigui bicultural en relació als dos bagatges; la segona, que no pertanyi a cap de les dues cultures i, per últim, la tercera, que pertanyi a una d'aquestes. Sovint, és la tercera la que predomina. En aquesta qüestió, pel que fa a l'origen ètnic dels mediadors, que els informants coneixen, prové en tots els casos[491] de llur col·lectiu minoritari, és a dir, es tracta de gitanos o bé d'immigrants. Del segon grup constaten l'existència de mediadors africans, i més concretament marroquins i subsaharians, i en menor mesura llatinoamericans i xinesos.

Respecte a la qüestió de si aquesta procedència o adscripció ètnica hauria de ser decisòria per a la seva contractació, és a dir, si el mediador ha de pertànyer, obligatòriament, a la comunitat

minoritària en què ha d'intervenir, la resposta dels entrevistats és molt més crítica que el que ens deien els mediadors. A igualtat de capacitat personal i professional de les persones sembla, per alguns dels entrevistats, que ser bicultural seria el més idoni, tant que assegura un coneixement directe i una experimentació vivencial de les dues «lògiques» culturals en interacció; per aquests, la manera de procedir del col·lectiu minoritari posa en perill la neutralitat, equidistància o imparcialitat que hauria de tenir el mediador. Per això, valoren *a priori* els avantatges i els inconvenients que la premissa de ser un mediador intercultural procedent del col·lectiu minoritari pot comportar: si bé els avantatges són fàcils de suposar (proximitat, coneixement interioritzat de la cultura, domini de la llengua d'origen pel que fa als immigrants, etc.), els inconvenients girarien entorn al fet que el mediador es troba en situació de minoria cultural, per la qual cosa sovint tindrà pressions cap a l'aculturació per part del grup cultural majoritari i, en menor mesura, també les que la seva cultura pugui exercir a la inversa (CEH00b, FEH00b).

Distingint per col·lectius, en el cas dels gitanos, hi ha un discurs ambivalent, de cara a la conveniència de ser gitano per intervindre en aquest grup ètnic. En ressaltarem dos fragments —a títol d'exemple. Per una banda, el discurs d'un coordinador i formador procedent del col·lectiu minoritari, que si bé creu que potser serà millor una persona de la mateixa ètnia per la confiança que li tindrà la comunitat, a la vegada, creu que li crearà dependència vers el col·lectiu, ja que la identitat gitana[492] és omnipresent a tots nivells. Per això, a ulls de la comunitat no podrà deixar de sentir i pensar primerament com a gitano, independentment que actuï en un paper de mediador. Per altra banda, el discurs d'una coordinadora paia que creu que aquest fet és indiferent, veient avantatges i inconvenients alhora, perquè si bé el mediador coneixerà millor una part amb què ha de mediar —situació que segurament li implicarà una dependència— alhora també haurà d'intervenir amb l'administració, que potser no la coneix tant (el mediador no haurà d'intervenir entre dues parts gitanes, paper que ja assumeixen els patriarques, alguna vegada els *tíos* o, en darrer terme, el consell d'ancians).

[491] Menys en els de comediació amb paios o autòctons.

[492] "(...) se genera por una competencia étnica activa que es la que poco a poco va dando cada vez mayor sentido diferencial a los contenidos culturales" (Teresa San Román, 1986: 101), tot i que l'antropòloga es refereix a la cultura gitana creiem que pot ser transferible a altres cultures minoritàries.

> "El mediador con el pueblo gitano, la primera cosa que yo te tengo que decir es que, primera cosa, de momento el mediador o mediadora debe ser gitano (...) el hecho de ser gitano... ser gitano es importantísimo, ¿por qué?, porque si existe una diferencia de códigos culturales y lingüísticos... la familia, que ya por si tiene desconfianza hacia el mundo exterior, en quien va confiar será en una persona de su misma cultura. Así yo pienso que, de una manera transitoria, en primer momento, tiene que ser una persona gitana la que haga esta función, ¡eh! Cierto es que ha habido ciertos momentos en los que los gitanos han hecho de mediadores y no lo han hecho bien, pero por ese acercamiento al que he aludido antes, ¿no? Otro tema importante es que el hecho de ser gitano es importante, pero tiene al mismo tiempo sus contraindicaciones, es decir, si la familia gitana dice: yo no quiero llevar mi niña a la escuela, ¿no? Porque si yo la quiero casar con un gitano y si está allí, puede enamorarse de otro que no sea un gitano y yo puedo tener conflictos, ¿vale? Y no quiero en mi propia familia tener conflictos y te dice: pero tú eres gitano y me entiendes, o sea, tú estás defendiendo una idea social que la educación es igualitaria para todo el mundo, pero el hecho de ser gitano es una imposibilidad, ¿sabes? Hay cierta imposibilidad, porque la familia gitana te está... te está poniendo en evidencia, te está diciendo bueno, pero tú estás entendiendo con lo que yo te estoy diciendo. Si dejas de ser gitano en ese momento, se van alejar de ti y de tus planteamientos" (FGIH00).

> "Pot tenir avantatges i inconvenients... el fet de que tu tinguis, tu siguis gitano tens els mateixos referents culturals que la persona; però, què mediaràs?... el mediador no mediarà entre gitanos... sinó entre un gitano i l'administració, entre un col·lectiu i un altre, però no entre el propi col·lectiu ja hi ha els *tíos* (...) aleshores que siguin gitanos... ja coneix una part. Com inconvenients també li pot crear alguna sèrie de compromisos... no escrits però sí que el fet que tu siguis gitano i estiguis mediant potser que l'altre gitano o l'altra gitana al ser tu de la seva ètnia hi hagi un cert compromís de fet (...) el fet de l'objectivitat... d'estar al marge" (CED00e).

Però pertànyer al col·lectiu minoritari no sols pot ser contraproduent pel que serà entès des del grup de referència, sinó que també pot confondre els professionals sobre el paper d'aquesta figura, derivant-li més casos dels que li pertoquen, senzillament, pel fet de ser una persona de la mateixa ètnia (FEH00b)."El fet que un mediador sigui d'ètnia gitana també afavoreix aquesta història, no? (...) els problemes d'absentisme, de violència, de qualsevol tipus (...) de que quan arribi se li passa aquestes històries sense tenir en compte la funció que té, senzillament perquè és gitano" (CED00e).

A la vegada el fet de ser un gitano format com a mediador comporta aproximar-se en dos aspectes claus al propi col·lectiu: és més fàcil que assoleixin la confiança i que la transmetin i perquè comparteixen vincles d'unió dels codis culturals i lingüístics.

> "(...) por una parte, nosotros por el hecho de ser gitanos nos acerca a nuestro pueblo y al mismo tiempo tener formación... orienta que ellos confíen por el hecho de ser gitano, al mismo tiempo, el hecho que nosotros hayamos llegado a tener formación pues hace que ellos crean un poco también más en el hecho educativo. Esa formación que nosotros también tenemos nos sirve también de eje, de vehículo para que la sociedad mayoritaria y la escuela, por tanto, respeten al pueblo gitano y vean que por el hecho de ser gitano te aíslas de la educación, de la formación, porque nosotros por ejemplo hemos podido llegar a ser profesores de formación, luego ellos pueden llegar a pensar, ellos, me refiero a la escuela, pueden llegar a pensar que es factible el hecho de que la formación formal y los gitanos pueden estar unidos, ¿no? Además otro elemento importante la escuela no tiene estos mecanismos de relación, por esa dificultad de códigos culturales y lingüísticos y bueno... y en nosotros pueden contar una vehículo de relación importante" (FGIH00).

Pel que fa als immigrants, els entrevistats no són tan crítics respecte al fet que el mediador provingui del mateix país d'origen. La raó és que els mediadors no sols tenen relació amb el seu col·lectiu, el marroquí amb els marroquins, la xinesa amb els xinesos, etc., sinó que cada mediador coneix, es connecta i treballa amb persones de la cultura majoritària i minoritària de diferents procedències. Però els que aposten per això creuen que d'aquesta manera coneixerà des de dins la cultura d'origen, sobretot els valors i els referents culturals més enllà de la part lingüística, que seria més propi d'un traductor que un mediador.

> "(...) és millor que sigui del mateix col·lectiu amb el que media, coneixerà des de dins la cultura i podrà mediar millor que una persona que sols conegui la llengua" (CED00d).

> "(...) ha de saber perfectament com funciona aquesta cultura i ha de saber les invisibilitats que tenen molt poder, si no malament rai, no?(...)" (CED00a).

L'elecció preferentment d'immigrants per les institucions obeeix a una opció de discriminació positiva dels col·lectius més desafavorits, amb la doble funció de sensibilitzar els professionals i, a la vegada, garantir la igualtat d'accés i utilització dels serveis per part dels usuaris minoritaris (CED00d). Però també és possible identificar alguns perills per ser membre d'una minoria ètnica: fer de portaveu, considerar-se un referent (ser considerat expert en temes culturals), entre altres. Però el més acusat, el tindran en l'aspecte identitari. Es creu que a l'immigrant li serà més difícil, en comparació amb l'autòcton, mediar, ja que haurà de replantejar-se personalment més els temes de forma ambivalent, debatent-se entre prendre

part d'algun tret característic de la societat d'acollida o conservar-ne el d'origen, tant en les relacions socials com en l'àmbit familiar.

> "(...) penso que la persona que és immigrada ho té més difícil que la autòctona, eh! Perquè té tot aquest, a veiam, ha de repensar molt més totes les coses, perquè ha d'anar ubicant contínuament lo seu que valora i tal i lo nostre, que li va arribant i això no s'acaba mai, aquest procés és una cosa que es va fent cada dia, diàriament i és durillo, quan ho expliquen ells, és allò durillo, durillo, a més a més s'hi van sumant complicacions, no? Com els meus fills els hi transmeto jo la meva cultura, que és la meva cultura, que és de la meva terra que és allò que valoro com a positiu i sé que haig de transmetre i allò que no vull transmetre, perquè és negatiu, perquè no va bé, té les seves històries, és complicat eh! a mesura que van canviant els imams de les mesquites, continuadament és una altra vegada tornar a generar discursos i reflexions i debats sobre aquest tema, no? L'imam que diu, jo què sé, n'aterritza un que... diu, jo què sé, que les dones (...) millor que es quedin a casa, que no vaguin a fer formació, au doncs, una altra vegada buscar en el Corà si és cert o no és cert si... i és un rummm rumm continuat i això demana un cert interès i a mi m'agradaria veure'm com m'hi poso. O amb els nanos que només parlen català i no... i no parlen el berber entre ells i tot plegat i que són les preocupacions de casa, és complicat... les adolescents que volen sortir, les robes que ens volem posar i que ens agrada i allò que no volen... continuar i... no, no (...)" (CED00a).

La importància d'aquest fet, pels que hi aposten, ve determinat perquè un mediador que pertanyi a l'ètnia minoritària, que conegui la trajectòria del poble gitano o que hagi fet el procés de migració, llavors compartirà certes experiències considerades claus per al col·lectiu, per exemple, la vivència personal del racisme i la marginació. Aquesta història traumàtica, compartida per mediador i usuari, facilita la discussió de situacions angoixants en una búsqueda conjunta de noves formes de transformació positives, així com alternatives i solucions a les situacions problemàtiques actuals (FED00c, FED00e). A més, una de les qüestions que compleixen la majoria dels mediadors immigrants i que se'ls demana en el procés de selecció és que hagin viscut, en primera persona, la interculturalitat, el dol migratori i que l'hagin superat per poder ajudar els que ho estan passant malament. Sovint hauran de proporcionar recolzament psicològic a altres persones que estan patint haver viscut en carn pròpia aquesta situació, per això és condició *sine qua non* per entrar en molts dels cursos de mediació intercultural (com s'indicava, en la primera part de l'estudi, apostaven per aquesta, gairebé tots els mediadors immigrants).

> "Que hagin viscut en carn pròpia el procés migratori, que l'hagin experimentat en si mateixos (...) ha d'experimentar el dol migratori (...) una persona autòctona que només s'ha mogut dintre Catalunya, pues... hi ha un aspecte que no té, que és viure un procés d'immigració, d'una altra societat per entendre una sèrie de coses... bueno, però la gent d'aquí, a vegades, diu per treballar amb drogaaddicció no cal ser toxicòman (riu), ja ho sé!... no estic dient això! No! Es poden fer molt treballs, però en aquest sentit cal conèixer els codis culturals de la societat de fora i això no pot donar-ho els llibres sinó l'experiència de viure en un altre lloc, perquè si el mediador el que ha de fer és codificar o descodificar codis culturals això demana un mínim de coneixement viscut de l'altra cultura" (FED00e).

Cal afegir en aquest punt que a les persones nouvingudes la separació familiar els representa un dels esculls més durs de superar, que els fa preguntar-se si tot l'invertit en el projecte d'immigració els compensa. Les penalitats i els sofriments que han hagut i, encara, han de suportar al país d'acollida no és el que esperaven. Sentiments de tristesa, dolor, depressió, soledat, etc. són alguns dels símptomes més coneguts que tenen i el mediador haurà de saber proporcionar confort i seguretat per millorar la seva autoestima. Sentir-se valorats i estimats els proporcionarà un equilibri personal que millorarà la seva relació i evitarà la producció de conductes agressives i violentes (FED00b). Aquest coneixement dels paràmetres culturals no té per què implicar assumir la solució dels problemes, sinó sols el recolzament per a les persones afectades, de manera que trobin per si mateixes el propi camí (FED00a).

D'altres, en canvi, consideren més important que la persona tingui primer una capacitat de mediar i, en segon lloc, una sensibilitat i capacitat d'apropament cap a les dues parts biculturalment diferenciades (que alguns creuen que es pot potenciar amb una bona formació) (FEH00b). Per la mateixa raó, el mediador ha de mantenir i utilitzar la llengua d'origen ja que li servirà per poder-se comunicar amb el col·lectiu minoritari, traduint i interpretant els codis lingüístics de la comunitat d'origen a la societat d'acollida i, a la vegada, a la inversa. Tot i que, en aquest punt, una coordinadora discrepa de la importància de la llengua d'origen i afegeix que, en el seu servei, hi ha mediadores immigrants (de Gàmbia) que, a vegades, medien i no coneixen la llengua d'origen dels usuaris (per exemple, dels marroquins) però s'entenen perfectament, ja que es prioritza el fet de saber mediar correctament.

> "Els coneixements dels idiomes, jo penso que és important, però la gent quan fa de mediadors, hi ha vegades que ja s'entenen (riu), vull dir que de vegades, la que tenim aquí gambiana fa mediacions per gent que és marroquí, però és que arriba un punt que l'idioma no és important, sinó com, com es treballa i fer la funció d'intermediari entre els dos punts de vista, no? Per tant la formació acadèmica, la formació d'idiomes (...)" (CARD00).

La resta d'informants que sí creuen que la competència en la llengua minoritària és rellevant afegeixen igual que els mediadors entrevistats, que no n'hi ha prou per escollir un mediador que tingui coneixement i domini l'idioma[493] de la societat d'origen, per què sovint cal també fer una interpretació cultural de la informació que es proporciona. Malgrat això, en cas que es tractés d'un mediador autòcton que conegués la llengua del país d'origen del col·lectiu minoritari, l'única funció que faria seria la de traducció, una interpretació lingüística que també, en algunes ocasions, pot ser necessària però que deixa de banda els codis culturals imprescindibles per poder mediar. La traducció s'utilitzaria sols per atendre les persones immigrades nouvingudes i part de les que ja resideixen a Catalunya que no parlen o no entenen el català i/o el castellà.

> "Yo digo que no porque siempre considero que el idioma no tiene nada que ver con la mediación, cuando está el idioma, pues, un traductor lo puede hacer tranquilamente, solamente es transmitir lo que dice éste al otro y aquí en mediación no, por ejemplo, un español que entiende bien el inglés... o tiene el francés puede hacer la traducción de una familia de Nigeria o de Senegal por el colegio tranquilamente... pero cuando una persona sí que hace mediación, por ejemplo, con una autóctona con una no autóctona tiene que conocer también, yo insisto, el tema de conocimiento... tener alguna base de conocimiento de la realidad social, cultural... del otro país" (FMH00).

Cal també ressaltar que, en ocasions, s'han enviat mediadors àrabs a fer intervencions pel simple fet que es tractava de magribins, amb la idea implícita que com que gairebé tots parlen àrab s'entendran entre si. Aquesta uniformització de tots els nord-africans és nefasta, ja que després s'ha vist que a més de no tenir la mateixa llengua existeixen unes distàncies entre ells difícils de superar.

[493] Cal afegir que pel que fa al col·lectiu gitano els informants no han fet cap tipus de referència que el mediador conegui el romanó o caló per intervenir de manera més òptima amb el seu col·lectiu. Ja que, segons afirmen alguns entrevistats, s'ha perdut molt aquesta llengua, sobretot entre les noves generacions (CED00e).

> "(...) A lo millor el mediador, per exemple, la persona que fa de mediador, aquí a (nom de comarca), tothom és berber, bé la majoria de les persones immigrades, ara comencen haver-hi... negres, però ara, la majoria eren del nord del Marroc i gairebé tots, doncs el 99% eren berbers. Doncs el mediador era àrab, que ni tan sols es pot comunicar, no sé que els berbers el parlin en àrab, ni tan sols es pot comunicar amb els berbers (...)" (CED00a).

Per tot l'anterior, resulta lògic pensar que l'operativitat[494] del mediador serà major quant més gran sigui la proximitat lingüística i cultural amb els col·lectius amb què habitualment haurà de treballar, però sense deixar mai de banda la formació que hagi rebut en mediació. Com a síntesi dels dos punts anteriors, pel que fa al coneixement de la societat majoritària i minoritària, els entrevistats —en el cas dels immigrants— aposten per fer una revisió objectiva de les dues situacions[495] (del país d'origen comparant-la sempre amb la del país d'acollida). Una entrevistada afegeix el que ja hem avançat, que el mediador hauria de fer un esforç[496] de descentració per conèixer la pròpia cultura i poder relativitzar els punts de vista, entrant en el sistema referencial de l'altre i, a partir d'aquí, poder negociar entre les dues comunitats.

> "Però sempre treballant, el nostre treball sempre és la revisió del país d'origen, no? valors amb el país d'origen, situació amb el país d'origen i... amb el país d'acollida. Perquè si no fem una reflexió del país d'origen, el que fem és assimilació, no entra la mediació... llavors, quan medies, medies sempre entre una comunitat i una altra, per lo tant, no sabem com està l'altra comunitat, tant la de casa teva com d'origen i podem fer una descentració, per lo tant, havent fet un esforç de coneixement de la nostra pròpia cultura per puguer després relativitzar els punts de vista. Llavors, una mica, seguint el criteri o la metodologia de Cohen en temes de *descentración, aproximación al sistema referencial del otro y negociación* (...) Descentració n'hem a conèixer quina és la cultura d'origen per tal de poder relativitzar aquests punts de vista per poder entrar de nou amb el sistema referencial de l'altre, seria la societat d'acollida els valors educatius per poguer tenir elements de les dues cultures i poguer oferir una mediació amb negociacions entre uns i altres" (FED00e).

[494] A més a més, els informants fan constar que la majoria de mediadors en exercici dominen el francès i/o l'anglès, depenent de la llengua oficial del país d'origen.
[495] Pels mediadors que actuen en l'àmbit sanitari i en l'educatiu no sols es requereix el coneixement de l'idioma del país d'origen o del sistema sanitari o educatiu de destí, sinó que cal disposar d'informació actualitzada de les normatives i lleis que regulen aquests sistemes, així mateix si hi ha acords o convenis bilaterals formats amb altres països en la matèria sanitària i educativa, quins són els continguts, els beneficiaris, etc.
[496] Seguint la teoria de Cohen-Emérique (1989).

Respecte a si és millor un mediador de les mal anomenades «primera» o «segona generació», l'opinió dels entrevistats es pot diferenciar entre: una majoria que prefereix els mediadors de «primera generació» i una minoria que es decanta pels de «segona generació». Els primers argumenten que els mediadors han viscut el dol de la migració en carn pròpia i aquest fet vol dir que han pres consciència del que la migració comporta. Això hauria de permetre el desenvolupament de la capacitat d'articulació de codis culturals sense la pèrdua dels orígens —comportant l'assoliment de la necessària integració per viure en la societat d'acollida. Per la mateixa raó, un entrevistat afegeix que és important que es formin veritables líders associatius[497], gestionant ells mateixos els recursos que es destinen a la seva comunitat, en comptes de fer-ho des de la societat autòctona (CEH00b).

Pel que fa als que opten pels seus descendents, justifiquen la seva opció perquè representa el gran repte en el tema de la immigració[498], tant pel col·lectiu com per la societat d'acollida, ja que ells mateixos formen part d'un projecte de coexistència cultural[499], familiar (interiorització d'una cultura procedent dels pares) i social (en el sentit de la participació i coneixement de la cultura occidental). En aquesta direcció, un entrevistat obre la possibilitat que, en un futur proper, es contractin professionals dels col·lectius minoritaris, ja que aquests viurien en la carn pròpia el procés d'aculturació, prestant una ajuda inestimable en la descodificació de situacions complexes als usuaris i als companys dels serveis. "La segona generació serà un gran repte (...) Però, clar!... a partir del moment que tens una segona generació... ja tens mestres dels propis col·lectius o treballadors socials dels propis col·lectius, clar! La figura del mediador agafa una altra, una altra dimensió, que no l'agafa aquí en aquests moments" (CEH00b).

[497] Aquesta formació també pot comportar un desclassament de monitors i líders, que un cop assolit un nivell econòmic, social o professional idoni s'apartin del seu grup; però l'entrevistat creu que són riscos que cal córrer com d'altres que sempre existeixen (CEH00b).

[498] La «segona generació» presenta el dilema cultural de la immigració, en què apareixen qüestions polèmiques que marquen l'ambivalència i la coexistència de diversos sistemes culturals de referència. Aquest grup disposa de variats referents grupals: el de l'edat, el grup classe; el cultural, el magribí; el religiós, el musulmà representat pel grup de parents, veïns; l'extracte socioeconòmic, d'immigrants, treballadors, atur, etc. Cadascun d'ells maneja diferents sistemes de valors, normes i categories, a vegades excloents, a vegades paral·lels, etc. La família, sobretot el pare, és un agent fonamental de la reproducció cultural dins la família marroquí, és en qui més recau la voluntat i la defensa dels valors associats al país d'origen considerats tradicionals, sobretot quant a autoritat, submissió i manteniment dels papers sexuals.

Gairebé tots els mediadors que estan treballant, així com els que assisteixen als cursos de formació en mediació intercultural, pertanyen a la primera generació d'immigrants, tot i que s'observa un petit percentatge tant en els cursos com en contractes d'accions puntuals de mediadors de fills d'aquests. A partir dels discursos dels coordinadors deduïm que, per la seva experiència, els usuaris principals dels serveis de la mediació natural són persones de «primera generació» o en processos de reagrupació familiar. En canvi, la mediació formal serà d'utilitat, sobretot, per als fills.

La priorització o diferenciació entre mediadors gitanos i immigrants que hem realitzat a partir de les entrevistes no exclou en cap cas la incorporació de paios o autòctons —perquè ens entenguem—, però sí que matisen dues qüestions a considerar al voltant del tema: la primera fa referència a la participació de persones paies o autòctones als cursos de mediació intercultural i la segona, que complementa l'anterior, té a veure amb si els paios o autòctons poden o no mediar amb col·lectius minoritaris.

Especificant més, sobre la participació d'alumnes procedents del col·lectiu majoritari als cursos, distingirem, dues postures no excloents. En primer lloc, en els cursos adreçats als gitanos, tal com reconeixen els entrevistats, es van acceptar paios. En la selecció dels aspirants als cursos es va donar prioritat a la motivació i l'experiència o vinculació laboral de la persona amb la comunitat gitana.

> "De tot, gitanos i paios (...) Que treballessin amb la població gitana (...) que un 90% estan treballant ja en contacte amb... el poble gitano, no és una persona que et vingui gitano o no, de forma que hi vulgui treballar (...) estan treballant amb contacte a diferència d'altres amb la població gitana i que volen ampliar el seus coneixements envers... volen ampliar els coneixements si... no són gitanos de cultura, de procediment, per conèixer el poble gitano, i en el cas dels gitanos volen ampliar els seus coneixements per utilitzar-los a la seva tasca, la majoria estava treballant i hi havia algun que no, pocs que no ho estaven fent... i havia un interès propi perquè partia de la seva pròpia experiència personal" (CED00e).

[499] Centrant-ho en els joves marroquins, fills d'immigrants, en general, han viscut més anys a Catalunya que al Marroc, han passat pel sistema educatiu de la societat d'acollida i dominen correctament el castellà (els que van anar a l'escola, des de petits, també el català) i, fins i tot, poden mantenir relacions d'amistat amb altres joves autòctons.

Però, en segon lloc, els paios, tot i estar acceptats als cursos i obtenir la titulació pertinent, a l'hora de trobar feina es creu que ho tindran més difícil ja que els fallarà el prestigi i reconeixement social que es necessita per mediar amb aquest col·lectiu; en realitat, només pel fet de ser paio ja hi ha desconfiança.

> "(...) podria ser, però de moment no ho crec; amb el temps, seria molt estrany però podia haver-hi alguna persona (...) hauria de ser una persona molt especial (...) més endavant potser que hi hagi una persona amb aquest perfil, però s'hauria de treballar molt... en el tema gitano el prestigi social s'hauria de treballar molt... per la desconfiança cap a les administracions (...) un mediador no pots ser que surti com un bolet" (CED00b).

Per això, un entrevistat gitano aposta perquè el paio es vinculi i es guanyi, personalment i afectiva, el col·lectiu per després poder-hi treballar.

> "Hablando de la, de nuestra cultura, de nuestro pueblo tú tienes que hacerte con ellos, has de poder vincularte afectivamente, los gitanos tenemos la costumbre del vínculo afectivo, como no nos vinculemos afectivamente con alguien, no creeremos en la relación que nos aporta con el exterior, date cuenta que nosotros somos, dentro de las redes sociales, de las redes de socialización, hablaríamos de una parte microsistémica, de una mesosistémica y de una exosistémica, los gitanos tenemos muy fuertemente la relación microsistémica, las relaciones más internas, incluso de familia externa, de familia extensa, pero... mala relaciones en el exterior en ese sentido, todo eso son cosas a tener en cuenta, porque de lo que se trata es de, es de tener esos lazos, esos vínculos, que en realidad existen en esa familia extensa, es decir, vínculos de unión, vínculos de, de... afectivos emocionales. Entonces entras en esa relación, entras en una relación de que puedes entrar en su casa, puedes tomarte café con ellos, tomar café con una familia gitana es uno de los primeros pasos para luego poder llegar a tener un trabajo, como tú vayas a establecer una relación de trabajo sin establecer esa relación personal, la verdad es que lo tienes sentenciado, muchas veces, ¿no? Sentenciado el hecho que de condicionar a la familia, de decir, hay ciertas cosas que se tiene que cambiar, ¿no? Y desde el punto de vista más externo es difícil cambiar, tiene que ser poco, ¡eh! Un poco desde dentro, la primera pista es afianzar relaciones con la gente, que te conozcan en el barrio, que vayas conociendo a las familias, que si tiene alguna duda que la puedan consultar, ellos muchas veces, nos dicen, «quiero cambiar mi niño, mi niña del cole, ¿qué tengo que hacer? ¿Qué me recomiendas?» (...) el mundo educativo es tremendamente complicado para ellos, necesitan un nexo de unión que les acompañe" (FGIH00).

Succeeix el mateix cas a l'hora d'intervenir amb el col·lectiu immigrant. Per aquest col·lectiu

també s'observen dues posicions: per una banda, la majoria dels entrevistats es decanten perquè els mediadors siguin d'origen immigrant. Tot i que a la selecció no s'exclouen els autòctons, sempre que, se'ls demani experiència laboral amb persones immigrades. La condició per a la seva selecció, com passava amb el col·lectiu gitano, és l'interès i la motivació per aquest tema. Als formadors els és especialment interessant introduir en algunes sessions els punts de vista i les aportacions dels autòctons (sobretot per crear polèmica a l'hora de treballar els incidents crítics). Però els entrevistats separen clarament aquesta presència en la formació del que seria després la incorporació en el treball, específicament, com a mediadors interculturals.

> "Perquè, a veure, per exemple, la crítica... que faig jo, constructiva no? es fa que sigui constructiva perquè les persones aquestes que van venir al curs de mediació intercultural autòctones eren molt interessants, no sols hi van estar sinó que van participar... perquè moltes vegades es creava una polèmica que si no haguessin estat no s'hagués creat... perquè moltes vegades eren dues visions diferents i... va ser molt interessant... a veure, la mediació intercultural per a tècnics i professionals de diferents àmbits s'ha de fer, però una cosa és formar mediadors interculturals i una altra formar amb què és això de la mediació intercultural o que ha de ser la mediació intercultural és molt diferent (...)" (CED00b).

> "La cultura de la societat receptora tindria que estar present, perquè el primer any vam quedar... una mica rebentades... les formadores intentant incorporar en el curs, no? elements de la societat d'acollida, per lo tant, jugant un doble paper una mica estrany i esgotador, a partir del primer curs vam començar a incorporar dins la formació persones autòctones per tal de que poguessin donar els referents culturals d'aquí... i, per lo tant, eh, nosaltres treballem amb la formació dels incidents crítics, i per tant... es poden produir no només entre una cultura i una altra, sinó també amb la societat d'acollida i tots aquests incidents crítics són elements de prevenir i de formació, per això vam incorporar els autòctons (...) una altra cosa és que un autòcton pugui fer després de mediador intercultural!" (FED00e).

Per altra banda, aposten, en canvi, per situacions —en comediació— on intervinguin persones procedents de la immigració conjuntament amb persones de la societat receptora quan aquesta opció sigui factible: quan no sigui acceptada la persona minoritària, quan es demani explícitament, etc. com un recurs més a l'abast de la institució.

> "A veure... una persona autòctona que vulgui intervenir en el col·lectiu necessitarà sempre una altra persona que sigui del col·lectiu" (CEH00a).

> "Una cosa és que vinguin a la formació (...) Un altre cas és que si els autòctons poden fer de mediadors interculturals; nosaltres, a vegades, ho veiem en comediació o en situacions molt concretes o en situacions molt concretes en les quals... el mediador no pot ser de la cultura de... de la persona usuària perquè... o la persona usuària no l'admet perquè s'estigui treballant en allà o perquè... no es vegi convenient per alguna raó, per lo tant calia tenir també formats gent en temes de... mediació intercultural. Però no, en principi és secundari... està bé tenir-los, tenir-los també en l'associació per si en algun moment es fa comediació o per si es requereix un mediador autòcton, per lo tant, tenir recursos. Però la majoria de gent és mediador... immigrant" (FED00e).

La seva raó té a veure amb la millora de l'organització i funcionament de l'equip, que llavors és més multicultural o intercultural, garantint-se també l'aportació específica dels autòctons així com d'accés al treball, ja que és positiu perquè els autòctons també entren en aquesta categoria i tenen una sortida laboral (FEH00a).

Seguint amb la mateixa temàtica, quan demanem als informants que ens concretin la procedència dels alumnes dels cursos d'iniciació a la mediació intercultural aquests són, majoritàriament, del col·lectiu minoritari. Diferenciant: pel que fa a la mediació gitana, per exemple, el primer any que van fer el curs de postgrau, els gitanos eren més del doble que el nombre de paios i el segon encara més: "El primer any eren tretze gitanos i sis paios que van acabar (...) Aquest any (segon curs) hi ha més gent de població gitana que l'anterior" (FED00c). En canvi, pel que fa a la formació amb immigrants, s'observa el predomini (les tres quartes parts) d'origen estranger, amb representació dels diferents països, sobretot d'Àfrica (majoritàriament, fins ara, es tractava de magribins, procedents del Marroc i, en menor mesura, subsaharians). Tot i que, darrerament, s'estan apuntant en aquests cursos immigrants llatinoamericans i d'altres procedències (asiàtics). Per exemple, en un cas el 60% són marroquins i el 20% llatinoamericans.

Un fet curiós és que no hem trobat cap curs de formació en mediació intercultural on es barregin gitanos i immigrants, una possibilitat que consideren gairebé inviable sobretot els que formen el col·lectiu gitano. Una possible explicació d'aquesta circumstància ens la dóna una entrevistada: "La població gitana té molta susceptibilitat a l'hora de treballar amb altres col·lectius (...) seria difícil" (FED00c).

Així, gairebé tots els cursos que s'han adreçat als gitanos han estat encarregats per institucions de la mateixa ètnia i aquestes, en el seu disseny, no preveien la incorporació d'immigrants o, en algun cas, de paios que hi estiguessin vinculats (FED00d). Per altra banda, l'única explicació que hem rebut de l'absència de gitanos en els cursos de mediadors interculturals és que estaven pensats per a immigrants, els gitanos no hi havien d'estar ja que eren ciutadans, no estrangers: "Gitanos? No, en principi, aquests cursos estan pensats pel col·lectiu immigrant" (FED00e).

Continuant amb si els entrevistats consideren indispensable que els mediadors mantinguin la identitat cultural (llengua, costums, etc.) i en quin grau, hem volgut aprofundir en la referència religiosa. Observem que no és una qüestió significativa pel que fa als mediadors que treballen amb gitanos, sembla que no ho consideren quelcom rellevant tot i que el moviment evangèlic pren força —caldria veure si els usuaris ho tindrien en consideració i quina importància li atorgarien. En canvi, pels immigrants, la meitat dels entrevistats consideren essencial i positiu el fet que el mediador practiqui la religió[500]; ja que, pels musulmans, l'islam no sols proporciona una identitat religiosa, sinó també cultural perquè penetra en tots, o en quasi tots, els ordres de la vida quotidiana i de la relació social entre la comunitat. Així, els informants consideren necessari que el mediador compleixi algunes pràctiques, observades per la col·lectivitat, com ara: anar a la mesquita, practicar el dejuni al mes de Ramadà, seguir les prescripcions que fan referència a menjar porc, fumar, beure, etc. establertes pel codi de l'Alcorà per estar integrats en el seu col·lectiu. No obstant, sense que aquestes pràctiques, per part del mediador, es converteixin en una obsessió, formant una persona integrista i tancada, totalment contrària al que hauria de ser un mediador. Cal comentar que una quarta part dels informants puntualitza que potser no cal que practiquin fermament aquests preceptes però, almenys, sí que han de tenir relació amb grups islamites, sobretot per gaudir del reconeixement social de cara a la minoria que ho compleix.

> "Aquesta persona que tingui contacte amb grups islamites, no integristes, que estiguin amb contacte, perquè alguns mediadors àrabs no vol dir que ho comparteixin, però així

[500] Tots els informants, al parlar de religió i referir-nos als immigrants, identifiquen únicament la religió musulmana.

> tenen cert prestigi o reconeixement social (...) perquè hi ha una cosa molt important que no es parla massa que és el prestigi social de la persona amb la seva comunitat, el que s'està donant també que mediadors i mediadores no tenen aquest prestigi social... jo parlo sobretot de la població magribina (...)" (CED00b).

La resta d'entrevistats, més que entrar a apuntar que el mediador practiqui o no la religió del col·lectiu, creuen necessari guardar les aparences per no ser exclosos del grup. Apunten que hi ha hagut mediadors que han hagut de canviar la seva indumentària[501] a Catalunya per poder assolir el reconeixement i la confiança necessàries per poder intervenir i mediar, com ja havia confessat alguna d'elles.

> "Hi ha una mediadora que no anava vestida d'àrab, no portava el mocador ni anava vestida de llarg al Marroc, anava vestida com aquí, totalment occidental... arriba aquí... i què fa? Perquè pugui ser acceptada per la comunitat, aleshores ella ho té molt conscient, si jo anés així no em respectarien... llavors canvio d'indumentària" (CEH00a).

Situant-nos en la mediació intercultural a l'escola, el coneixement profund del sistema educatiu es considerat clau. I en el cas dels immigrants el de la societat majoritària i el de la d'origen, amb la finalitat de poder comparar-los i fer entendre similituds i diferències.

> "Cal tenir formació més bàsica i específica de l'àmbit educatiu, tenir un gran coneixement de l'àmbit educatiu del seu país, això és molt important per comparar els dos sistemes educatius (...) Abans hi havia el sistema francès, ara també, es fan convenis amb Canadà i, llavors, es segueix també el sistema canadenc, també entrarà amb aquests convenis la part francòfona del Canadà, que facilita moltes subvencions (...) tenir molta informació del sistema educatiu del país d'origen i del nostre, sobretot, ara que ha canviat bastant" (CED00b).

Sobretot, aquesta proposta és útil per al col·lectiu minoritari (gitanos i immigrants), perquè els progenitors, tot i estar escolaritzats al país d'origen desconfien de l'educació del país d'acollida, creuen que l'escola no educa perquè no transmet els valors i les habilitats que ells troben bàsics (com són: el respecte a l'autoritat paterna, el manteniment dels costums propis, etc.), així com per a altres l'important és incorporar els fills al món laboral ben aviat per poder ajudar i contribuir a l'economia familiar. Malgrat això, s'ha de partir que als progenitors

[501] Tot i que també la indumentària (gel·laba, mocador, barba, etc.) pot comportar una forta discriminació ètnica, ja que, per mitjà d'aquesta els musulmans exhibeixen uns signes que denoten, per associació, una determinada lleialtat i activisme religiós; per això, alguns d'ells sols els utilitzen, públicament, en festivitats religioses (Ramírez Goicoechea, 1996).

immigrants els interessa garantir que els seus fills aprenguin bé, almenys, la llengua castellana[502] perquè aquest aprenentatge els beneficiarà en la promoció i inserció laboral en la societat d'acollida. Però d'altres immigrants es situen des d'una posició diferent: no van tenir accés a una formació reglada als seus països d'origen; procedeixen de sistemes educatius molt diferents dels nostres (incloent-hi les diferències de grafismes o d'objectius de la formació) o presenten un nivell d'escolarització deficient, fet que a parer dels entrevistats fa que no mostrin tant interès i que siguin amb els que el mediador haurà de fer més esforç.

Per finalitzar, els entrevistats creuen que aquesta figura en el camp educatiu pot garantir una acció negociadora sobre aquells elements susceptibles de ser relativitzats per obtenir la integració i l'èxit escolar de nens i joves minoritaris en el sistema educatiu, tant en contextos educatius formals, no formals i informals, ja que s'observen disfuncions en la comunicació i comprensió entre institucions i usuaris, que poden ser en alguns casos malentesos o dificultats de comunicació i, en d'altres, inevitables friccions culturals.

g) Les condicions laborals dels mediadors interculturals a Catalunya.

Un altre aspecte a considerar és que, tot i que per alguns dels entrevistats la mediació presenta les característiques d'una nova professió, s'observa en l'àmbit institucional una gran desorganització i manca d'unitat entre els practicants d'aquest ofici que, en general, exerceixen en condicions laborals eventuals i precàries fent difícil que puguin sobreviure només amb això.

> "Un mediador que vulgui viure sols de la mediació... actualment en aquest país no podrà ser, li serà molt difícil" (FED00a).
>
> "Amb aquests moments no es pot viure sols de la mediació, has de complementar-ho amb un altre treball" (FED00b).

[502] Segons Eugenia Ramírez Goicoechea (1996) la jerarquia que estableixen per als idiomes estrangers és: anglès, francès i castellà. En el cas dels marroquins establerts a Catalunya: "(...) muchos acceden a la red pública en catalán, por lo que estudian y aprenden en esta lengua, algo que a muchos padres no les parece conveniente teniendo en cuenta la movilidad laboral y residencial, que puede hacerles cambiar de área lingüística. Pero incluso aquí, la lengua de la calle, de su barrio, donde residen lo más probablemente otros inmigrantes, éstos venidos de otras partes de España, es el castellano" (Ramírez Goicoechea, 1996: 92).

Els serveis de mediació que s'estan portant a terme arreu de Catalunya, els podem classificar, a partir de la descripció dels entrevistats, en quatre grups:

- El primer fa referència als plans d'àmbit supramunicipal, en què es desenvolupen projectes, adreçats bàsicament al col·lectiu immigrant, amb una implicació política i tècnica de diversos municipis;
- El segon, d'àmbit més modest, són els programes municipals que impliquen la coordinació de diversos àmbits de treball on es desenvolupen projectes planificats i adreçats a col·lectius minoritaris (gitanos i immigrants);
- Seguidament, destaquen els projectes que pertanyen a l'àmbit municipal o a un organisme, molt limitats en la seva temporalitat o en el tipus d'actuacions, dirigits a col·lectius en risc de marginació social i cultural;
- Com a darrer recurs, i el més utilitzat per les administracions, situaríem les accions o intervencions puntuals, de durada menor a un mes, relacionades amb la integració a la població majoritària o la seva sensibilització.

D'acord amb aquestes actuacions s'estableixen les condicions laborals i econòmiques dels contractes dels mediadors de menor a major rellevància. Distingint per col·lectius, pel que fa al col·lectiu gitano hem de tenir present que la majoria de contractacions tenen a veure amb el tercer i quart tipus; en canvi, pel que fa al col·lectiu immigrant s'observa alguna contractació en el primer, és a dir, en plans d'àmbit supramunicipal, i d'altres en el segon, en programes municipals. A més a més, els informants també coneixen mediadors immigrants que treballen en associacions minoritàries i en entitats no governamentals (FMH00).

Més concretament, endinsant-nos en les condicions de treball dels mediadors gitanos, el primer que es diu és que presenten moltes mancances. La majoria dels mediadors són contractats per les administracions locals sense cap tipus de previsió ni de continuïtat de futur, amb un contracte a mitja jornada, per resoldre els problemes que es poden ocasionar puntualment. Es mouen en accions o programes per prevenir i pal·liar problemes d'integració del col·lectiu (barraquisme, absentisme escolar, etc.) i, una vegada aquests s'han amortitzat, s'acaba la intervenció del mediador. Aquest fet impossibilita que es vegin resultats a més

llarg termini i que impliquin una transformació de les parts.

> "Fatal... fatal... pues mira, de momento han sido contratos de trabajos esporádicos, eventuales, que espontáneamente, que cada ayuntamiento, pongamos el caso o la Generalitat en algún caso aislado, ha considerado que en un sitio determinado sea utilizado un mediador, sea contratado un mediador (...) Contratos además a un tiempo muy parcial, que no son plurianuales, por lo tanto no se ven rendimientos de trabajo" (FGIH00).

> "Se'n parla més que no pas s'estan creant aquests llocs de treball (...) les condicions no són massa òptimes! (...) sense previsió de continuació" (FED00c).

> "Cal sensibilitzar les Administracions, Ensenyament... perquè la figura del mediador tingui una sortida real (...) sols són contractes puntuals" (CED00e).

Curiosament, cap dels entrevistats comenta el nombre aproximat de mediadors gitanos que estan intervenint en les institucions educatives així com tampoc ens donen cap xifra aproximada del sou mitjà que estan cobrant els mediadors per fer aquesta tasca. L'únic que afegeixen en aquest punt és que molts d'ells ho han fet, fins fa poc, voluntàriament i ara els han reconegut des de l'administració remunerant-los —però per sota del que es faria a un paio que estigués en la mateixa situació (FGIH00). No obstant, la majoria dels gitanos complementen el sou amb altres feines relacionades amb les associacions on col·laboren (FED00a). Per alguns, la raó d'aquesta infravaloració de contractes i salaris té a veure amb un problema administratiu, ja que la formació del mediador no està reglamentada i, per això, únicament se'ls pot pagar com si fossin monitors (malgrat que alguns disposin de la titulació requerida com a mediadors). "Y luego una formación que al no estar reglamentada, al no estar dentro de la formación formal, pues claro se pierde, o sea, que le pagas, como monitor, como... porque no existe todo... una trama no, es decir, bueno es diplomado, es... en fin para esto" (FGIH00).

La situació dels mediadors immigrants no és gaire millor. En aquest moment estan treballant com a mediadors interculturals a Catalunya, aproximadament, entre trenta i trenta-cinc persones.

> "Ah! Que no sé què... que et necessitem aquí deu hores al dia, pues agafen i contracten

> amb aquesta persona, per lo tant hi ha hagut una explosió de contractacions i amb això s'ha anomenat mediador intercultural (...) Respecte a la gent que han fet formació jo crec que hi han... unes trenta persones, trenta-cinc persones, no sé si tantes, que puguin estar treballant en aquest moment com a mediadors interculturals, per tant, la diversitat de situacions és enorme" (FED00e).

Com ens comenta el coordinador entrevistat, el que voldrien els mediadors immigrants és que fossin contractes a temps complet, amb una categoria semblant a la d'educador. Els coordinadors, que creuen en la professionalització d'aquesta figura, veuen òptim que el mediador tingués un contracte semblant al d'un treballador familiar amb jornada completa. "Hauria de ser una jornada completa amb un sou digne com qualsevol professional, quan té la formació, igual que el treballador familiar, el mateix sou i rang" (CEH00a).

Endinsant-nos en les condicions econòmiques reals, la mitjana del contracte ronda tres dies a la setmana, amb unes cinc hores per dia, cobrant des d'unes trenta mil pessetes mensuals a setanta mil per mitja jornada. S'ha d'afegir que els contractes són renovables sempre d'acord amb els projectes (CED00b). "Fins unes setanta mil pessetes per mitja jornada, i a vegades se'ls contracta per sols un terç de jornada, a hores... i fan més hores dels que realment els hi pertocaria fer (...) El contracte és renovable per projectes, quan s'ha finalitzat se'n presenta un altre" (CEH00a).

El condicionant de la renovació resulta penalitzador per al mediador, ja que ha d'operar en una situació de discontinuïtat i de precarietat respecte a la construcció del seu propi futur professional. "Sols es fan contractes per unes horetes... són molt inestables, periòdics alternant amb períodes d'atur... es va fer un intent de contractació laboral amb algun dels alumnes amb permís de residència, però al final van decidir que no el contractarien..." (CED00b).

Els entrevistats coneixen tan sols un mediador immigrant, a les comarques de Girona, que gaudeix de jornada completa i un sòlid contracte laboral. "(...) el que en té un és (nom de localitat) a jornada complerta pròpiament, és el (nom del mediador), és l'únic mediador amb contracte laboral (...)" (CEH00a).

Malgrat la diversitat de situacions laborals que ens descriuen els entrevistats, pròpies d'un col·lectiu marginal, trobem alguna excepció. Per exemple, els mediadors immigrants amb cert nivell d'estudis que treballen en plans intermunicipals formant part d'un equip[503].

> "La contractació de totes les persones que participen en projectes del programa (nom del programa) està gestionat per l'entitat (nom de l'entitat). (nom de l'entitat) té un conveni de treballadors i treballadores intern propi que mesura les hores de professional igual per a tothom, i les condicions laborals iguals per a tothom, per tant aquestes persones estan en les mateixes condicions laborals que tots els treballadors que estan fent... una feina que els correspongui, tots més o menys, a veiam, són gent que estan actuant en els mateixos àmbits i, que són condicions laborals correctes, no hi ha ningú i amb algú inclòs està per sobre de la categoria que li correspondria (...) estan en les mateixes condicions que estan tota la gent que treballa en el programa (nom del programa) (...) Fan mitja jornada, a veiam, el que passa, és que no és ben bé, és una mica més de mitja jornada, perquè (nom de l'entitat) té la jornada a trenta-set hores" (CED00a).

Actualment, l'administració i les institucions estan buscant persones formades que modifiquin actituds de les diferents parts. Malgrat que, es queixa l'entrevistada, no hi ha diners per fer gaires contractacions. "(...) està buscant gent formada i comencen a veure que la formació que estem fent nosaltres, pues, és de qualitat i els està modificant molt tipus d'actituds i que els està ajudant a entendre més moltes coses, però, bueno, la pega que posen és que no tenim diners per fer contractacions, etc." (FED00e).

Com s'ha comentat, les contractacions estan superditades als projectes i, quan s'acaben els diners, desapareixent els contractes (CEH00a). El problema rau en el fet que l'administració hauria de fer fixos els mediadors després de tres anys consecutius de feina, però que l'entrevistada no veu gaire clar que s'hi arribi en un proper futur.

[503] Tot i que aquests no funcionen encara en tots els plans. Però en els que sí ho fan gaudeixen de les mateixes condicions de treball que les dels professionals autòctons, tot i que, sovint, estan a mitja jornada. "(...) el perill és que, per un costat, volen que l'Administració els reconeixi i, és clar!, des de l'administració, la qual marca quina és la línia del mediador i el té allà per fer bonic (...) vull dir que les línies polítiques et manen, estàs molt lligat, molt condicionat i cada vegada més i els *lobbies* actuen... cada vegada són més forts (...) ara fa uns quans anys el tema de mediació era molt controlat ideològicament (...) línies d'ONG, línies de la formació d'esquerres, ara sembla que això del mediador és una mica, a veure, descafeïnat, no? els Consells Comarcals, bueno, que no tenen ni punyetera idea! Ah! Un mediador! El posarem... a veure no sé què, una mica, a veure, ja tenim un pla local, tenim un pla d'allò, tenim un pla d'intervenció i un mediador (...) jo crec que... és millor que abans de caure en mans de segons qui, perquè tu saps que... no farà absolutament res, que l'assumim nosaltres i, com a mínim, donar-lis unes orientacions... clares que són el que tingui (...)" (CEH00a).

> "Genera conflicte, tenen un conflicte els ajuntaments, perquè és clar, si van fent contractes, cada tres anys s'han de fer fixes i evidentment han de convocar una plaça pública. I jo no conec cap ajuntament que ho hagi fet, a hores d'ara. Convocar una plaça, perquè els mediadors puguin accedir-hi i puguin treballar com a funcionaris ordinaris, jo no en conec cap. Estan treballant sempre... d'altres maneres, però... i no sé si arribarà un dia, igual arriba el dia doncs, o no hi arribarà, no ho sé, no tinc ni idea, però de moment està això en condicions una mica així (...) estan en condicions precàries (...) perquè allò que prioritza la comunitat no és la que prioritza el polític, el polític sempre hi ha anat amb molta i amb molta precaució, no fos que els autòctons diguin que em gasto massa diners amb el tema d'immigració i tal" (CED00a).

Un altre problema és la naturalesa del personal immigrant; al ser estrangers no se'ls pot contractar directament, per això, sovint, es realitza per mitjà d'una empresa[504].

> "(...) en aquests moments, a veure, se'ls ha contractat a través d'una empresa, que és GRAMC i se'ls hi va fer un contracte d'un any, ara estan amb el segon any, que se'ls hi va renovar el contracte i a partir de setembre surt a concurs una altra vegada, on es podran presentar les empreses que vulguin. A partir d'aquí, canviarem una mica les condicions, perquè si volem que puguin estar contractats a jornada complerta, perquè la demanda que tenim és per omplir tota la jornada, segur. I bueno la idea seria millorar-los-hi la situació laboral el més possible (...) en el full del salari posa educadors (...) el mateix nivell que els educadors, per exemple, aquí estem a la C, els educadors, bueno en un nivell semblant" (CARD00).

Aquest fet, segons el següent entrevistat, comporta que, a més a més de la quantitat de papers que cal presentar, tinguin els problemes que genera el treball diari dels mediadors. L'entrevistat creu que hauria de ser la mateixa administració local la que es responsabilitzés de tot el procés.

> "(...) hauria de ser la pròpia administració local, les administracions comarcals... qui se'n fes càrrec (...) encara no és un fet que les administracions s'hi aboquin, que vulguin fer contractes i tal, aquí, a veure... a (nom de localitat) no hi ha ningú que tingui mediador (...) als mediadors que nosaltres tenim en aquí són via... projecte que ens ha finançat el ministeri que tal, que quan s'acabi s'ha acabat el mediador que la persona que està aquí no li podrem pagar està a mitja jornada o un terç, estem intentant amb consells comarcals, clar! Si vosaltres voleu mediadors els mediadors s'han de pagar, no és un voluntari, és un professional que hauria d'estar pagat igualment (...) La funció de la fundació, de GRAMC... ho tenim present, almenys una vegada l'any ho tenim present el fet de denunciar el fet de fer aflorar necessitats per tal que l'administració els

[504] Que és en aquest cas GRAMC de Girona. Els contractes són anuals i surten a concurs perquè es presenti qualsevol empresa que vulgui portar-lo a terme.

> conegui, ho han d'assumir res i el curiós és que vénen els ajuntaments i diuen els inconvenients: vosaltres! Els inconvenients vosaltres, perquè no volen... agafar la responsabilitat, em sembla molt bé, però els inconvenients no nosaltres... heu de ser vosaltres! Que heu de llançar-vos... perquè cada vegada més la contractació de serveis i tal, ningú vol assumir-ho, tothom es treu les puces de damunt, llavors, acabem dient m'imagino dos o tres persones del col·lectiu perquè vagin portant tota l'administració de l'ajuntament que no és la nostra feina! Feu vosaltres! No, no! nosaltres no tenim res a veure, quan hi ha un conflicte del treballadors de (nom de localitat) No, no! Escolti'm senyor, senyora regidor o regidora és un treballador seu, del seu ajuntament, si hi ha un problema laboral molt bé que nosaltres portem tota la paperassa, però si us plau! Per aquesta qüestió és vostè el polític! no som nosaltres! O és que també haurem d'assumir la política municipal per tal de poder parlar amb els treballadors, faci el favor! És vostè que marca les línies polítiques no som nosaltres!... vostè ens demana que nosaltres fem la formació doncs fem-ho! A nosaltres ens demanen que li portem aquesta persona molt bé! Però les línies polítiques, de decisió són seves! Això no ho entenem i no volem entendre i costarà molt d'entendre! Crec... crec que les dinàmiques haurien de ser així" (CEH00a).

Com ja hem dit amb els mediadors gitanos, l'existència de mediadors immigrants contractats (tant per les administracions com pels propis col·lectius) és escassa si bé, darrerament, col·laboren en d'altres llocs —associacions d'immigrants o entitats no governamentals— per complementar el salari (sobretot en el cas del gènere masculí). "(...) hi ha gent que està fent... com pluriempleo, vull dir i que dels mateixos mediadors que estan aquí, n'hi ha una que, per exemple, està treballant també a (nom de localitat) i n'hi ha algun altre que està treballant en altres, perquè clar el contracte és petit (...)" (CARD00).

A més a més, actuen puntualment com a traductors per al Departament d'Ensenyament, on cobren unes cinc mil cinc-centes pessetes per actuació. Els mediadors no consideren mal pagada aquesta intervenció, però sí que es queixen del departament per dos motius: per una banda, que és una feina molt puntual amb la qual no es pot comptar per viure i, per l'altra, el retard a cobrar, ja que se'ls paga a l'acabar l'any, independentment del període en què han hagut de fer la intervenció.

> "Alguns d'ells fan de traductors també pel Departament... per complementar el sou (...) són feines puntuals" (CEH00a).

> "El Departament d'Ensenyament lo que hace ahora es... ¡eh!... las reuniones anuales... que hace... los de Programas Educativos citan a varios miembros de asociaciones que no

> son mediadores para nada, para hacer todo el tema de la mediación o traducción en los colegios y estas personas les pagan unas cinco mil quinientas pesetas por... actuación y éstas, por ejemplo, si haces, por ejemplo, la actuación en enero tienes que esperar hasta diciembre para cobrar. No hay salario... puedes hacer cien actuaciones o puedes hacer dos. No puedes, no puedes contar con ello para vivir" (FMH00).

Una altra queixa, compartida pels mediadors gitanos, és respecte a l'horari que han de fer en l'entitat que els contracta. En aquest cas sobretot els inquieten dues coses: la primera és que en el contracte consta un horari però aquest no es correspon amb el que realment fan, per això consideren que hauria de ser més flexible (per trobar-se fora d'horaris amb el col·lectiu acomodant-se a les seves necessitats); en segon lloc, han de fer més hores de les que indica i estipula l'esmentat document (ja que, com que acostumen a viure al mateix barri o localitat dels usuaris, aquests els requereixen per fer-los consultes i demandes en qualsevol moment).

> "(...) genera un treball fora d'hores de professionals, la gent vol treballar de vuit a tres, tots, tant el tècnic de cultural com el tècnic d'educació, com el no sé què, no vol treballar a les vuit del vespre, perquè això és a les vuit del vespre quan el pare marroquí estarà a prop i quan els altres pares també de l'AMPA hi són en aquell moment i no hi són a les nou del matí perquè tothom hi està treballant" (CED00a).

> "Fan més hores del contracte, i a més s'han d'adequar als pares, a l'hora que surten de treballar, no és com una oficina" (CEH00a).

> "Veuen als usuaris pel carrer, el dissabte... i aquests aprofiten per fer-lis demandes (...)" (FED00d).

> "(...) I és que ells estan contractats tres hores al dia, és a dir, quinze hores setmanals, això és molt poquet perquè cada vegada s'està ampliant la demanda, com més es coneix el servei, més demanda tenim. I en aquests moments estem al límit, és a dir, estem sobrepassant de bon tros les hores que ells haurien de treballar" (CARD00).

Però, alhora, els mateixos mediadors també propicien aquests inconvenients, segons comenta la següent entrevistada. En la seva associació s'ha hagut d'analitzar com contenir-se davant les demandes dels usuaris ja que aquests venien a qualsevol hora i dia de la setmana a veure'ls i, fins i tot, acudien al seu domicili particular. En casos d'urgència, però, els entrevistats admeten que es podria fer una excepció.

> "(...) si el mediador s'equivoca un dia, i permet que la mare X, no sé què, entri a casa i faci no sé què i no sé quanto i tal, a casa seva serà la casa, la casa de la trucada urgent i, vindran a picar a l'hora que sigui a casa seva, vull dir que, parlem de professionalitat i no de... i d'intentar evitar certes actituds, i això, en les persones marroquines, per exemple, s'ha hagut de treballar molt aquest tema, perquè els hi ha provocat molta angoixa i s'ha tingut de treballar molt seriosament, de dir: no ets un mal company, pel fet de dir-li quan truqui a la porta, és clar que l'has d'obrir i li has de donar resposta, però li has de dir treballo de tal a tal hora i per tant vine demà, que ara a les 12 de la nit res és tan urgent i em véns a parlar del nano (...) una altra cosa és que passi una urgència, si hi ha una urgència és normal i a més en un poble, estem parlant d'un poble, sent urgència és normal que es vagi a trucar a casa de qualsevol, no pensis, una altra cosa és introduir un hàbit, perquè aquelles són les mediadores, es va allà en comptes d'anar als espais que s'han anat, vull dir que són... i si es va treballant així, una mica bé es va vivint... amb certa comoditat (...) una dona que va venir aquí a Catalunya, i no sabia on aterrava i volia tornar al Marroc, perquè no hi pintava, no, no hi veia futur i després es va parlar a veure com es pagava el bitllet de tornada i com podia fer el retorn i tal, evidentment es va demanar a l'ajuntament que pagués els bitllets, per això hi són els recursos, per això són els impostos que paguem tots i, des de l'ajuntament es va donar l'ordre que, de que no es fes l'acompanyament, que la policia ja la portaria en el tren i que la deixaria a Barcelona i que a Barcelona ja buscarien, que es busqués ella la vida i tota la mandanga. I, a més a més, es va donar l'ordre d'això que això, de què no, pues pel darrera, una vegada consultat (va acordar) passar l'ordre pels nassos, es va fer l'acompanyament fins un tros més avall, perquè ningú gosava en aquella senyora, era molt cruel deixar-la allà tirada, i a més en aquesta història, se li va buscar una mica de diners i no sé què i no sé quantos perquè fos una mica més suau tot aquest procés de retorn a casa, a casa seva" (CED00a).

D'altres entrevistats denuncien les condicions en què estan treballant els mediadors immigrants, tant econòmiques com laborals, i creuen que no les haurien d'acceptar. Els proposen fer el sacrifici de continuar estudiant compaginant-ho amb altres treballs, tal com han fet molts autòctons, per treure's una titulació adequada. Per això, creuen que la societat en comptes d'aquestes contractacions precàries i marginals hauria de potenciar i ajudar que la població minoritària es tregui titulacions i se'ls doni feina adient.

> "I a més a més, quina estabilitat econòmica i laboral? Estan cobrant una merda, han de saber... que falseges, potser estarien treballant a correus, potser per tu no és prou digne, però per mi sí! Guanyaria més pasta i potser no estudiaria nocturn com he fet jo i com ha fet qualsevol altre fill d'obrer i es trauria una diplomatura si fa el sacrifici, treu l'esforç i, evidentment, sinó el putegen pel fet de ser marroquí! (...) no perquè ells han de tenir aquesta formació (...) no hem de caure en relacions paternalistes (...)" (CED00c).

En síntesi, els informants consideren inadmissible la dinàmica de precarització que afecta els mediadors i l'atribueixen al seu origen o adscripció cultural. Únicament són requerits per les administracions per jugar-hi un doble paper: paternalista i, a la vegada, dominant. El grup cultural majoritari és qui posseeix el poder i els recursos per iniciar el procés d'integració i crear les condicions favorables perquè es produeixi, però l'únic que fa és cobrir les carències i llacunes que presenten els serveis així com els possibles riscos d'insubmissió de les minories al grup cultural majoritari (CEH00b).

Les circumstàncies negatives de la contractació, per molts dels entrevistats, milloren si els mediadors s'uneixen i formen associacions de tipus professional. Llavors, en el marc d'una associació, els mediadors poden treballar, col·lectivament i conjuntament, amb els companys a fi d'influir sobre la descripció del seu paper i la conducta dels col·legiats, controlar l'accés al seu cercle i promoure entre els beneficiaris i el públic un reconeixement i un prestigi necessaris per esdevenir una autèntica professió (FED00e).

La figura del mediador, encara molt recent al nostre país, però en altres amb una llarga trajectòria, es troba en un moment que intenta assolir la seva professionalització, direcció que alguns potencien. Per això, per tal d'unificar esforços i de compartir experiències es creu que s'hauria de tendir a la creació d'una cooperativa de mediadors, anant més enllà d'un nou jaciment laboral (FMH00). Per alguns, com els gitanos, aquest esdevenidor, ara per ara, sembla molt llunyà. "Lo ideal és que fossin autònoms (...) seria la visió ideal, però ara per ara és impossible (...) és complicat" (CED00e).

En canvi, pels immigrants ja és un fet, ja que a Catalunya, com en altres llocs d'Europa, Amèrica i Àsia, tenen la seva primera associació[505]. Més concretament, el dia 17 de desembre

[505] Tenim constància que se n'ha format d'altres, però no ens hi referirem perquè fan referència a altres àmbits que no inclouen l'educatiu, com l'exemple següent: "Sí, a veure, d'aquí (nom de localitat), hi ha un grup de mediadors que junt amb una doctora de l'hospital i... un representant del CITE de Comissions Obreres i informació pels estrangers, es van ajuntar tots i van constituir una associació de mediadors, llavors sé que a través d'ells s'està donant servei a l'hospital... que és un àmbit que des d'aquí no podem cobrir perquè no arribem, és impossible per temps i tot això (...) Estan a l'hospital de (nom de localitat) (...) Als metges sí i a més formen part del mateix equip. O sigui, són les mateixes mediadores del nostre equip (...) A (nom de localitat) estan treballant aquests quatre. Tot i que hi ha gent que s'estan formant com a mediadors a CITE, una noia que es diu (nom de persona), una altra que es diu (nom de persona), però en aquests moments a (nom de localitat) estan funcionant aquests quatre. Però el que passa és com són gent que hi té experiència, qui ha treballat amb ells, saben que treballen bé, estan molt buscats (riu)" (CARD00).

de 1999 es va crear l'associació Alcántara de mediadors interculturals, fruit de la iniciativa de persones vinculades a la formació i a la pràctica de la mediació intercultural, en el marc del programa europeu *Leonardo da Vinci* i de les accions comunitàries Horizon i Integra. Així, des d'una òptica interpersonal, el mediador actuarà en els espais de relació entre professionals i usuaris en el que s'anomena situació de triangle o posició tres, sense dependre de cap de les parts, oferint els seus coneixements, competències i actituds professionals a disposició de qui requereixi els seus serveis.

> "(...) llavors la motivació d'Alcántara va ser, bueno, construïm una associació de cara a aquell qui vulgui mediadors interculturals puguin recórrer a l'associació, l'associació en aquests moments està en *posición tres*, perquè no és ni d'una part ni de l'altra, ni és l'administració pública ni és... les entitats o les ONGs que la tenen, sinó que és una entitat professional de mediadors (...) El fet de constituir l'associació Alcántara, una de les... motivacions, no? era que... la dificultat de ser mediador contractat per una de les parts, llavors, quan una de les parts fa un contracte llavors al mediador li costa més... posar-se al mig (...) arrel d'aquest projecte i d'aquest curs es va crear un equip de gent motivada, de mediadors i mediadores motivats en continuar treballant en aquest tema, procurant pues... buscar-se al vida en aquest medi i vam començar a fer demandes d'autoocupació, vam fer un seguiment d'aquest projecte i vam acabar constituint una associació de mediadors i mediadores que es diu Alcántara que, d'alguna manera que inicia aquest procés és la gent del primer curs del Projecte Alcántara. L'associació Alcántara es constitueix el 17 de desembre del 99, una vegada ha acabat el projecte, l'associació va sol·licitar una ajuda a La Caixa per tal que aquesta associació estés, més o menys, finançada per tal d'anar preparant la gent en el desenvolupament de l'associació (...)" (FED00e).

L'associació Alcántara[506], a la vegada, ofereix propostes de seminaris de reflexió en temes de mediació intercultural. Per ser soci en actiu és necessari complir una sèrie de condicions, com ara: tenir formació en mediació intercultural, experiència professional, estar vinculat al col·lectiu en què es media, dominar la llengua del país d'origen i les llengües de la societat

[506] Aquesta associació compta amb el suport del Fons Social Europeu, la Direcció General d'Ocupació del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, la Secretaria d'Assumptes Socials, l'Institut de Migracions i Serveis Socials del Ministeri de Treball i Afers Socials i, per últim, la Regidoria de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona. Actualment compta amb 20 mediadors (FED00e).

d'acollida; llavors, a més a més, cal presentar[507] el currículum i l'acreditació de la formació realitzada en mediació intercultural (FED00e).

h) Les expectatives laborals de l'alumnat dels cursos en mediació intercultural.

Tant els formadors com els coordinadors destaquen que, al veure treballant gent procedent de col·lectius minoritaris com a mediadors, s'han desvetllat en els alumnes d'aquests cursos moltes expectatives de trobar feina i esdevenir professionals. Alguns dels entrevistats, des d'una visió molt pessimista, creuen que hi ha molta més oferta que, en realitat, demanda de treballadors en aquest camp. Aconseguir treballar-hi es creu que no hauria de ser l'objectiu dels alumnes, perquè no sempre hi haurà feina a llarg termini (sobretot els que aposten per una figura transitòria i que desapareixerà progressivament) i, a curt, el mercat de treball potencial sembla començar a estar saturat. Concretant per col·lectius, en aquests moments hi ha un munt de mediadors immigrants amb la titulació corresponent sense contracte, esperant a trobar feina; per això, alguns creuen que el que s'ha de fer per ajudar-los és canviar entre tots la societat, perquè no sigui tan injusta per a algunes persones.

> "(...) amb lo qual primer s'han despertat expectatives de feina en tot una colla de gent que no és evident que... la tinguin, en aquests moments trobaràs molts mediadors amb curset que estan esperant que algú els contracti" (CEH00b).

> "Què fem amb aquests nois? Que a més a més estan formats com a tals? Aquí és on fem una formació i els hi donem un títol, en aquest cas es podria justificar com a mesura mínima d'inserció laboral dels joves, però... No podem posar en joc la cohesió social per deu llocs de treball, no fotem! No fotem! (...) s'han de defensar els drets però no els privilegis (...) hem de canviar la societat pel fet que no sigui tan dura per alguns (...)" (CED00c).

> "Un dels problemes que hagut en la formació dels mediadors (...) una de les maneres, com a mínim hem aconseguit que les persones marroquines anessin allà era la promesa que estarien treballant tots a l'Administració, de que hi havia feina, que estarien treballant a l'Administració (...) aquí vam tenir uns conflictes espantosos. Per què? Perquè molta gent, que era més o menys reconeguts, van fer el curs, pensant que... i se'ls va anant repetint que treballarien que treballarien, i quan va ser l'hora de treballar i

[507] S'ha d'inscriure en una butlleta indicant el motiu d'interès de pertànyer a l'associació, així com pagar una quota de soci (de cinc mil pessetes l'any). L'associació Alcántara, com ja hem dit anteriorment, col·labora amb Desenvolupament Comunitari.

> de fer els contractes, ningú va fer els contractes a ningú. I aquella gent es va quedar allà així: *a mi este título ¿para qué me sirve?*, doncs, no et serveix per a res" (CED00a).

D'altres, des d'una postura més optimista, aposten pel futur dels mediadors com a professionals en el si de la societat. En el cas del col·lectiu gitano, els informants afirmen que se'n necessitaran, perquè fins ara hi havia alguns contractats però no estaven preparats i, per aquest motiu, les experiències no eren satisfactòries[508] (FGIH00, FED00c). Com a exemple, d'aquest canvi, citen un ajuntament d'una localitat veïna que va treure una convocatòria de plaça de mediador en la qual, explícitament, es requeria la titulació que ells ofertaven (FED00a, FED00d, FED00c). Els que es decanten per aquesta posició creuen que per això han de formar-se en mediació intercultural.

Tot i que apareixen demandes, en algunes poblacions, els més crítics informants no estan d'acord a ofertar més cursets de formació de mediadors interculturals si no hi ha demandes al darrere, ja que generarien frustracions innecessàries entre els col·lectius minoritaris (CEH00a). L'artificiositat de la figura la palesen alguns entrevistats quan diuen que només serveix per aconseguir subvencions (sobretot del Fons Social Europeu) des de determinades institucions.

> "(...) aquí a Catalunya el mediador va crear un subconscient, penso que hi ha hagut una campanya de subvencions europees facilitant l'emergència de mediadors, que ha fet que aquí comencessin a fabricar mediadors quan el context social, polític, intercultural és molt desigual dels altres llocs (...)" (CEH00b).

> "(...) de què estem muntant amb la mediació... a nivell de les administracions, qui està (controlant) les situacions, qui està enganyant i qui no està enganyant, entre cometes, eh! d'enganyar i no enganyar, perquè en principi ningú enganya, però, qui està... qui hauria d'estar capacitat, a veiam, em sembla que cal, qui està capacitat per fer formació, a donar els temes de mediació, que hi ha d'haver en la mediació i com es fa la mediació, això i qui dóna el títol i és reconegut el títol, perquè de moment tot el que hi ha és com estafes, jo ho visc com estafes, eh! Som aquells cursos ocupacionals que es fan per les dones i que després quan vas a treballar en un hospital et diuen, a no, pues aquí aquest títol no serveix per a res. Eh! I llavors, anar fent això en aquesta gent i no regularitzar-ho, no ningú que es dediqui a fer estudiosos seriosos, a saber què carai està passant i, qui està movent els fils, primera perquè hi ha molt diner públic, al darrera de tot això

[508] Els cursos que es realitzen a la Fundació Pere Tarrés disposen d'una borsa de treball per atendre les ofertes i les demandes: "La borsa de treball és comuna per tots els cursos... ens han trucat per demanar mediadors" (FED00c).

> també i em sembla que algú hauria d'aturar-ho i buscar espais on la gent que ho ha d'estar impartint i no sé què es faci valoració del que s'està fent del que s'està fent, això també és necessari, que ningú està fent avaluacions (...)" (CED00a).

Sintetitzant l'anterior, respecte a la possible contractació al finalitzar el curset en mediació intercultural, alguns coordinadors i formadors manifesten que el mercat de treball, en aquest moment, comença a estar saturat, sobretot a les comarques de Barcelona i a Girona i, en menys mesura, a les de Tarragona, tot i que va en aquesta direcció, si nó s'augmenten les demandes de treball per part de les institucions. En canvi, a les Terres de Ponent aquesta figura presenta un potencial mercat de treball, tant pel que fa als gitanos com, sobretot, pels immigrants magribins i subsaharians que, progressivament, han vingut a viure a aquestes comarques, encara que també, per altra banda, cal ressaltar que aquesta figura resulta desconeguda per l'administració i s'hauria de fer una campanya de sensibilització i promoció a tota la població (CED00d).

i) La formació del mediador intercultural.

La formació inicial dels mediadors és per tots els entrevistats (coordinadors i formadors) una qüestió bàsica per a la tasca que haurà de realitzar. Concretament, creuen que el mediador ha de tenir uns mínims estudis, alguns arriben a dir que caldria que fossin, si escau, de tipus universitari. També cal dir que per alguns formadors, tot i que la majoria de mediadors que treballen a Catalunya no en tenen (sobretot pensant en els d'ètnia gitana, però també alguns immigrants), no implica que no estiguin fent una bona feina —que podria millorar-se amb una formació adequada.

Malgrat l'anterior constatació, en el discurs dels entrevistats (sobretot dels formadors) no deixen de comentar que observen moltes diferències i llacunes —algunes difícils de superar— a l'hora de treballar amb els que no disposen d'uns mínims, com pot ser el domini de la lecto-escriptura o bé arribar a obtenir els coneixements equivalents al graduat en educació secundària obligatòria (encara que no disposin de la certificació).

> "Els mediadors que tenim són persones amb estudis primaris, alguns amb prouta feina

> saben llegir i escriure, hi ha moltes dificultats de comprensió (...) Però com més formats fossin, doncs, millor per això no ho trobem!... alguns just coneixen la lectoescriptura (...) Se'ls demana, com a mínim, un nivell mínim, ni de graduat... i un mínim a nivell de parla" (CEH00a).

> "Ha de tenir uns estudis mínims, no cal universitaris... d'altres també es formen de manera autodidacta, llavors tenen un nivell cultural i d'autoinformació important (...) hi ha persones que tenen un prestigi social però que no tenen una formació acadèmica, universitària, de batxillerat i tal, però hi ha una certa correlació (...) No vol dir que perquè no tinguin uns estudis universitaris no sigui un bon mediador, però el que sí que nota és els que tenen formació (...) Hauran de fer informes, treballar en projectes amb grups..." (CED00b).

> "Amb formació, (...) de... saber estar, no només és saber fer, sinó també saber ser i saber estar, i, llavors això només s'adquireix amb una formació bàsica, això només es té amb una formació bàsica, un mediador ha de ser una persona, els mediadors han de ser persones que dominin els ordinadors, que siguin capaços de fer actes, perquè és aquí a nivell tècnic, ha de tenir la mateixa formació que un tècnic qualsevol, un tècnic qualsevol li demanen una formació bàsica alteta..." (CED00a).

> "Es necessita un mediador preparat per fer informes... dominar la informàtica" (CED00d).

Preveient aquestes necessitats i carències, alguns coordinadors han ajudat al fet que els mediadors que treballen amb ells es formin en general i, en particular, en el domini de les noves tecnologies. Com el cas següent, la coordinadora va aconsellar la mediadora que aprengués, fora del seu horari laboral, informàtica d'usuari per elevar la seva autoestima i per trencar estereotips dels professionals del grup cultural majoritari.

> "(...) per exemple la (nom de persona), una persona que ho desconeixia tots els temes de la informàtica i tal, la primera que la va fer, és dir, després del teu horari laboral faràs (...) anar a un curs ocupacional que vam muntar d'informàtica per una gent amb un nivell molt baix, que ningú ho fa, un curs d'ordinador de... això domini de l'ordinador i, llavors, ara som els únics que, per exemple nosaltres, jo no sé fer anar el programa d'àrab de l'ordinador, i ara o i són ells, o aquí ningú ho sap, els d'aquí no l'entén ni *flowers*, i molt bé, molt bé... I evidentment que ens hi posem, sí, sí... per això et deia que tota la gent que ha treballat en el programa (nom del programa) ha fet promoció és que s'accedeix i es demana també, eh! I si, a veiam, no s'obliga, no dius si no ho fas no et contractarem, però sí que se li diu, a veiam, tu has de tenir tantes eines com tinc jo, per tant hi has d'arribar, una altra cosa és que tardis més arribar-hi o hi tardi menys, però no pots ser l'analfabet de torn, eh! perquè, també a mesura que dominis tot això, també els

> altres et visualitzen d'una manera o d'una altra, i llavors, és clar, una dona marroquina en un ordinador, conyo! Veure un marroquí amb un ordinador, o que quan presenti, per exemple, les ordenances municipals que es fan en àrab, s'utilitza la grafia àrab, però és berber, eh! I s'escriu en berber, a veiam, aquell paper fa un goig que enamora, vull dir, molt diferent que allò, tort... i això també trenca estereotips amb els autòctons d'aquí, no? que són tots una colla d'*atrasadillos*, que no tenen cultura, que no saben fer res, a part de que, a nivell personal, a veiam, a hores d'ara o la gent es va formant o aquí tothom es queda obsolet amb dos dies (...)" (CED00a).

Probablement, aquesta afirmació dels informants del baix nivell formació dels mediadors canviarà en un futur proper i es veuran cada vegada més persones amb estudis universitaris als cursos[509]. "(...) ara també tenim gent amb llicenciatura... cada vegada gent amb carreres, perquè veuen una sortida més per aquí que per un altre puesto (...)" (CEH00a).

Fins i tot, d'altres coordinadors prioritzent que el mediador tingui bona formació general (independentment de la disciplina de què procedeixi) a una formació específica en mediació, conscients que no sempre els mediadors han tingut ocasió de fer aquesta formació, apostant per fer-ho en un reciclatge i formació permanent conforme treballin.

> "(...) que siguin persones formades, però no necessàriament formades en mediació, formades, vol dir que tinguin una formació mitjana, ¡eh! No qualsevol persona i que formem nosaltres, a veiam, el perfil de la gent que hem agafat nosaltres són que provinguin del món de l'educació, gent que prové del món de sociologia, de l'àmbit de lletres, doncs, més o menys això (...)" (CED00a).

En aquests moments, apareix la necessitat d'un perfil de mediador polivalent i adaptable, que, gradualment, començarà a requerir una especialització que ampliï els seus coneixements inicials. El perfil que s'esbossa exigeix, per una part, tenir una formació general en mediació i assolir —de manera paral·lela o simultània— una formació més especialitzada per adequar-la a l'àmbit específic on s'insereix. La majoria d'entrevistats, quan se'ls demana el tipus de formació més adequada per als mediadors (si ha de ser general o bé decantar-se per una d'específica), creuen que hauria de ser en primer lloc comuna i general, per després, si escau, especialitzar-se (FED00e). En canvi, pocs d'ells aposten per treballar des del principi uns

[509] Entenent la formació en mediació intercultural, com ja hem remarcat, dins un projecte d'inserció laboral a la societat majoritària (sobretot per les generacions més joves).

continguts específics, d'acord amb el que es pensa fer posteriorment, entre altres coses perquè no és segur que s'hi pugui dedicar.

> "(...) tenint en compte que cada vegada dono més importància a la pròpia comunitat en la que ha de moure's les persones, cada vegada desconfio més de les formacions... així pensades en abstracte, eh! vull dir si he de treballar amb una persona de la comunitat gitana (...) hi ha unes característiques prou específiques en la comunitat com per que el 70% de la formació es centri molt sobre la comunitat concreta en la que has d'intervenir, en aquestes feines" (CEH00b).

En general, els formadors afirmen que l'especialització sols es donarà en aquells llocs on la figura ja porta bastant temps implantada i el volum de demandes que es generen en els diferents serveis exigirà la concreció dels mediadors en cadascun dels diferents àmbits. De moment, creuen en una formació general que servirà per cobrir les necessitats globals que presenten els col·lectius minoritaris.

> "Una família que acaba d'arribar aquí, que vol situar-se al país, que vol, doncs, aquí instal·lar-se mínimament i amb les dificultats i amb la problemàtica, inclòs psíquica, que això li representa, si s'ha d'entendre amb quatre mediadors, encara se li complica la vida, si hi ha un que li pot ajudar a obrir-se camí, a esbrinar una mica aquesta selva que per ella és el nou país, penso que seria millor un sol, el mediador polivalent" (FEH00b).

La proposta formativa que s'està desenvolupant es situa, bàsicament, a explicitar i proporcionar coneixements en els àmbits d'intervenció de més demanda, que serien: serveis socials, ensenyament, sanitat, habitatge, justícia, participació ciutadana, promoció de l'associacionisme, tècniques de dinamització comunitària, lleure, entre altres.

> "(...) a veure... en la sanitat, en els hospitals, necessitem un mediador, en aquests llocs necessitem un mediador a temps complert, sí que necessitem un mediador i a nivell escolar, evidentment! I, a més a més, a nivell d'ajuntament, amb la treballadora familiar, el tema de justícia (...) tot i que el que volen és traductors bàsicament encara que, a vegades, hi ha hagut algun jutge que inclòs ha permès que entrés l'altra persona fent un parèntesi que pogués intercanviar informacions perquè ell tampoc ho entenia massa... però puntualment, eh! (...) en ensenyament, en l'habitatge, hi ha molts camps a treballar (...)" (CEH00a).

Detenint-nos en els àmbits que més comenten els entrevistats en què hi ha demanda de

mediadors, destacaríem els relacionats amb: els problemes de lloguer d'habitatges, la dinamització comunitària i la participació ciutadana, l'educació i la sanitat.

- Tal com afirmen els entrevistats, els problemes d'accés a l'habitatge no són exclusius del col·lectiu gitano i immigrant, sinó que responen a una situació generalitzada d'escassetat d'habitatges de lloguer que s'agreuja, en el seu cas, per la inestabilitat laboral que pateixen i per una certa desconfiança de la societat paia o autòctona al moment de llogar-los-els. Es troben amb la negativa dels propietaris davant els tòpics que tenen interioritzats d'aquests col·lectius: una alta concentració de gent al pis, un baix manteniment d'aquest i la resistència que ofereixen els inquilins a l'hora de deixar-lo. Donada la gran demanda que es produeix en aquest sector, els propietaris poden fer cobraments abusius dels arrendaments (FEH00b). Per altra banda, els coordinadors creuen que, a més, s'hauria d'evitar la creació de guetos, motivada per la construcció d'habitatges[510], específicament, per a gitanos i immigrants, ja que aquests comporten la marginalització i l'exclusió progressiva de la societat (CEH00a).

- La manera d'associar-se els col·lectius gitanos i els immigrants exigeix una atenció particular al camp de la dinamització i la participació comunitària. Aquesta vinculació contribuirà a forjar la idea de comunitat, on paios i gitanos, nadius i estrangers actuaran conjuntament. Així mateix, fomentar associacions i agrupacions de col·lectius ajudarà a millorar el nivell d'arrelament, participació i negociació dels col·lectius exclosos amb el grup dominant (CED00a).

- L'especialització en el camp educatiu és una de les demandes més freqüents del mediador. Aquest àmbit es considera clau en la integració dels col·lectius minoritaris, basant-nos en l'opinió de la majoria d'entrevistats. Un dels aspectes importants és l'aprenentatge de la llengua i els costums locals, sobretot per les «segones generacions», adquisició que podria facilitar l'adaptació social del col·lectiu. Un segon aspecte a considerar, seria la integració dels progenitors en les activitats de l'escola, adquirint aquests, a la vegada, hàbits i pràctiques.

[510] L'habitatge és un indicatiu del nivell d'integració, que permet la incorporació al barri i la participació en les associacions de veïns.

> "Bueno, tot això està en procés de construcció, no?... la tardor passada vaig fer un curs de mediació intercultural en l'àmbit de l'educació una mica perquè vam veure que hi havia gent que ja estava treballant en els territoris i és que cada vegada hi havia més demandes a nivell d'escola, que hi havien proutes dificultats amb les institucions escolars com per començar a fer un petit curs, no?... més o menys especialitzat per tal que la gent pogués tenir elements, la gent que està intervinguent a l'escola pogués tenir més elements de treball, no? i poder fer una reflexió una mica conjunta entre tots i poder intervenir en aquest àmbit. La gent que es va inscriure aquest curs era gent que ja estava, que ha havien fet el curs bàsic de mediació intercultural... o gent que ja feia de mediador natural i que havia intervingut bastant en temes escolars. Vam acceptar aquest altre grup de mediadors, una mica perquè... hi ha demanda del tema... i al haver-hi demanda del tema i molta gent que no havia tingut el curs bàsic vam fer un curs una mica estrany, o sigui lo bàsic del curs bàsic, i després vam afegir temari una mica més... escolar... " (FED00e).

> "Desde mi punto de vista la mediación, la formación (tos) tiene que ser por ámbitos (tos), quien quiera ejercer el tema, por ejemplo, de, de la mediación en el ámbito escolar tiene que formarse profundamente en este tema (...) en estos momentos hay mucha demanda de este ámbito" (FMH00).

- Obrint la mateixa reflexió als informants sobre la necessitat de mediadors dins l'àmbit de salut i l'accés als serveis sanitaris[511] i, en tot cas, la proposta de separació de gèneres a l'hora de mediar, la resposta és doblement afirmativa (però no sols pel que fa als nouvinguts sinó també, en menor mesura, pel col·lectiu gitano): s'haurien d'incorporar mediadors interculturals i mediar d'acord amb el gènere d'intervenció.

> "(...) el funcionament del camp sanitari, quins drets tenen encara que no tinguin cap permís de paper, tenen el mateix dret que anar a l'escola, també tenen el dret a les urgències i als parts, i a les coses mínimes que també tens dret i els altres han de burxar per tenir una atenció sanitària correcta (...) és necessari pels nouvinguts i també pels gitanos (...) és important mediar d'acord amb el propi gènere de referència en aquest camp" (FEH00b).

En l'àmbit de la salut, sorgeixen diferents tipus de dificultats: problemes lingüístics[512], dèficits higiènics[513], uniformització[514] de tots els usuaris, desconeixement del sistema i dels

[511] Els entrevistats comenten que, en algunes zones d'Àfrica i d'Àsia, sobretot en la part més rural, en casos de malalties la població sol recórrer a la medicina tradicional abans d'anar als consultoris. El personatge del guaridor és un recurs obligat i, a la vegada, molt més econòmic que els hospitals. Així mateix, els nouvinguts confien poc a l'arribar a la societat receptora en la medicina tradicional (en els seus mètodes i tècniques de tractament), la reticència, sobretot, es deu a la manca d'infraestructures sanitàries adequades al país d'origen així com també als recursos personals que tenen per accedir-hi.

[512] Els centres sanitaris no disposen de servei d'intèrprets lingüístics, de manera que realitzen aquesta funció familiars dels usuaris, o bé també en algunes localitats i/o serveis han començat a fer aquest paper immigrants voluntaris (per exemple, a

recursos sanitaris del país d'acollida[515], entre altres. No tots, evidentment, són necessàriament característics de la cultura d'origen, sinó que alguns tenen a veure amb la situació de canvi cultural i adaptació social.

j) Tipologia de mediadors interculturals en el camp educatiu a Catalunya.

Lleida). En aquest àmbit és molt important assegurar-se que la comunicació funciona correctament, és a dir, que l'usuari pot trametre el més concretament la seva demanda al personal sanitari i que el professional pot confiar que el seu missatge li arriba perfectament i és ben entès per l'usuari.

[513] Sovint apareix l'estigmatització dels immigrants (compartida pels gitanos) que són considerats persones amb carències d'higiene, que provoca i justifica el rebuig per part dels autòctons. Però els dèficits higiènics són més atribuïbles a l'hàbitat que a les pautes culturals, llevat que sigui situant-se en la «cultura de la pobresa» (FED00a; CEH00b).

[514] El model hospitalari contempla el pacient com un objecte aïllat, sense tenir en compte els aspectes socials i culturals del seu entorn. En aquest context, la mediació intercultural és considerada com un mitjà d'adaptació dels serveis als usuaris, com a eina per fer valer els seus drets culturalment diversos i, a la vegada, per ajudar els professionals a atendre les seves demandes. Situant-nos en el col·lectiu gitano, sabem que aquesta comunitat basa la seva existència entorn de la família, entesa en el sentit ampli. Mercès a la seva família un arriba a ser el que és, per això, en els moments durs és bàsic poder comptar físicament amb el suport dels parents. Aquesta premissa, que és fonamental per al poble gitano, entra en contradicció amb el sistema establert, per exemple, comporta problemes amb el personal sanitari, sobretot en casos de malalties irreversibles o fins i tot de defuncions. En els darrers casos, de malalts terminals o difunts, l'elecció tant del pacient com la dels familiars és el d'abandonar el centre sanitari perquè els darrers dies el malalt estigui rodejat dels seus familiars més estimats, malgrat que això vagi en contra de totes les recomanacions mèdiques. En el cas següent, que ens presenta una entrevistada, una família se'n volia emportar el seu difunt a casa per vetllar-lo amb tota la seva família, però el personal mèdic no ho entenia i, per tant, no va donar el permís pertinent. Finalment, la família aconsegueix el seu propòsit «despistant» el personal sanitari: "(...) en molts moments necessites un mediador (...) ens explicava la (nom de persona), no? l'altre dia jo estava a urgències vaig tenir que portar un familiar meu a urgències i llavors va sortir una infermera esfereïda perquè hi havia un col·lectiu gitano que se'ls hi acabava de morir un parent i llavors ells volien el seu mort, se'l volien endur i el metge els hi deia que no i al final uns van entretenir al metge i els altres van entrar... embolicat en un matalàs, llavors la infermera va sortir esfereïda i llavors la (nom de persona) és el que els hi deia, és que el primer que hi hauria d'haver-hi és un mediador cultural, és que hi ha gent que el seu mort ha d'estar a casa, la figura del mediador cultural es necessita en molts llocs, en molts llocs perquè pensa que tot funciona a partir d'una cultura dominant i hi ha coses que a nosaltres ens semblen completament lògiques amb ells no els hi semblen lògiques perquè és una altra manera de fer, una altra manera de pensar, una altra manera de veure les coses, no?" (FED00d). En el cas dels immigrants, la qüestió no planteja cap dubte per a la majoria dels informants, l'àmbit sanitari és un dels principals àmbits d'intervenció del mediador intercultural. En els hospitals es troben a faltar espais per vetllar els morts, sense presència de símbols de cap religió. Un altre dèficit per aquest col·lectiu són els espais per practicar circumcicions, que diposin de garanties sanitàries i que permetin la celebració dels rituals tradicionals als països d'origen. Per això, sembla del tot necessari que els mediadors coneguin de manera específica el sistema i els recursos sanitaris del país d'acollida, per comparar-los amb els d'origen.

[515] La necessitat de mediació també té a veure amb el desconeixement que tenen els col·lectius minoritaris dels recursos socials locals existents, conjuntament, amb les dificultats d'adaptació al sistema sanitari català i les seves normes de funcionament que provoquen diversos problemes i malentesos. Per exemple, s'observen moltes dificultats de comprensió entre el pacient immigrant i el personal hospitalari (ens referim tant al personal sanitari com al personal administratiu) que es concreten en: l'horari de les visites, la presa de medicaments, etc. que fan necessari la intervenció d'intermediaris (CEH00a). Les famílies no estan acostumades al llarg seguiment que el nostre sistema fa dels pacients, per la qual cosa deixen d'anar a l'hospital quan marxen els símptomes de la malaltia, fet que estranya i, a la vegada, complica el seguiment posterior que han de fer els metges. Una incorporació normalitzada dels col·lectius minoritaris als serveis d'atenció primària requereix que es tingui una cura especial dels aspectes de prevenció i seguiment de les persones i de les famílies per tal de respondre adequadament davant dels problemes sanitaris específics d'aquestes poblacions. S'ha de posar un èmfasi específic en els aspectes pedagògics de les intervencions, per aconseguir la correcta comprensió i consecució d'uns hàbits socio-sanitaris concordes amb els de la societat d'acollida, especialment pel que fa a l'educació infantil, malalties de transmissió sexual, planificació familiar, etc.

Segons alguns entrevistats, en general, a Catalunya es poden trobar diferents perfils de mediadors[516] en el camp educatiu: els traductors, els «funcionaris» i els mediadors pròpiament dits.

(a) En primer lloc, a l'hora d'establir una tipologia de mediadors interculturals, els entrevistats veuen molt clarament que un perfil és del traductor o intèrpret lingüístic. Aquest és considerat útil i necessari, tot i que el diferencien per les funcions que realitza en comparació a un mediador. "Estem en disposició de crear una jerarquia conceptual, conceptual amb la qual puguem haver-hi persones que tinguin una funció de traducció única i molt necessària... però també podria fer d'altres funcions" (FEH00a).

Aquesta modalitat de mediació, si es pot dir així, consisteix, únicament, en el domini de les llengües autòctones i de la llengua d'origen per poder realitzar la traducció simultània del missatge (oral i/o escrit), en el cas que existeixin dificultats de comprensió lingüística per part dels interessats. Així, els informants reconeixen l'oferta, des d'un vessant oficial[517], d'intèrprets per pal·liar els problemes de comunicació —estrictament de caràcter lingüístic— a les institucions escolars, sent contractats, en moments puntuals, per l'Administració educativa, durant el període de la preinscripció i la campanya de matriculació dels alumnes nouvinguts.

Tot i reconèixer que aquesta funció és necessària i a la vegada és una de les demandes més freqüents per part dels professionals dels centres educatius al Departament d'Ensenyament, els entrevistats hi són molt reticents. Menyspreen aquesta iniciativa a partir de la pròpia experiència i dels resultats obtinguts en el si de les institucions escolars. Els seus arguments són: el desconeixement o la manca d'utilització d'aquest servei per gran part de les institucions escolars; el canvi continuat de traductors que s'acostumen a realitzar i patir; l'excessiva preocupació per la llengua catalana en detriment del xoc cultural; la limitació de la traducció que hauria d'ampliar-se cap a una interpretació cultural; l'existència de pors i recels

[516] Els entrevistats diferencien apart les persones de comunitats etnoculturalment minoritàries (gitanos i immigrants) que realitzen, en principi, de manera informal i espontània («natural») aquesta intervenció.

des de la comunitat minoritària vers aquest intrús en les seves vides, sobretot per les famílies de fora de Barcelona; el desplaçament de responsabilitat dels tutors vers aquestes figures; i, finalment, per tractar-se d'un servei amb poca garantia de «professionalitat». Detallant més les respostes anteriors dels entrevistats:

(1) Pel que fa a la possibilitat de contractar un traductor, no totes les escoles coneixen aquesta possibilitat que brinda el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya o bé, si la coneixen, la troben força problemàtica (cal sol·licitar-ho amb molta antelació, trucar-hi per confirmar, fixar dates d'entrevista, convocar els pares perquè hi vagin el mateix dia i hora que el traductor, etc.) (FEH00b).

(2) Respecte a les entrevistes amb els pares, els informants comenten que a la pràctica no sempre apareixen els familiars quan són citats, per la qual cosa el traductor hi ha d'anar en diverses ocasions (FMH00). Com hem mencionat, és destacable com determinats professors es queixen del continu canvi d'intèrpret, fet que dificulta més que ajuda la comunicació que s'ha d'establir (CED00b).

(3) Quant a la qüestió de la llengua catalana, per algun entrevistat darrere el traductor es veu la idea dels responsables del Departament que l'únic problema que tenen els immigrants és la llengua, el desconeixement del català per poder-se integrar al sistema educatiu, independentment de les friccions culturals que comporta, pensant que d'aquesta manera ja compleixen amb la integració del col·lectiu immigrant.

> "(...) això suposo que va lligat amb la idea que té... la major part dels responsables del Departament de que l'únic problema és la llengua i amb quan els nens i les nenes ja saben parlar català, doncs, ja està tot arreglat (...) llavors comencen els grans problemes, la llengua és un dels problemes, jo penso que no és l'únic ni el primer, llavors conseqüents amb això, doncs, parlen de traductors perquè l'únic problema que té la família urdu és que no se l'entén, però el demés, el xoc cultural que representa, això ja s'arreglarà sol" (FEH00b).

[517] L'administració educativa defineix aquesta figura com: "Persones que parlen diferents llengües i que poden actuar com a intèrprets amb la família i amb el centre en les reunions de matriculació o en les entrevistes escolars del centre" (Departament d'Ensenyament, 2001b: 32).

(4) A més, sovint, la traducció no es pot limitar al discurs literal, sinó que s'ha d'anar més enllà, convertint-se en una interpretació cultural del que signifiquen aquelles paraules en un entorn i una cultura específica, una «traducció sentimental».

> "(...) l'altre dia parlant amb un mediador cultural em parlava de traducció sentimental, no? i em penso que és molt interessant perquè les traduccions literals no contemplen el que hi ha de sentiments darrera, ni de cultura, ni de costums, ni de... d'allò, hem de donar cabuda a totes aquestes mediacions perquè el que volem és també prevenir el conflicte" (FEH00a).

(5) Com reconeixen alguns dels nostres entrevistats, el traductor no és massa acceptat per les institucions escolars de fora de Barcelona, els motius argüits són pors i recels de les comunitats minoritàries cap a una tercera persona totalment desconeguda per ells. A causa de les dificultats administratives que comporta aquest recurs, l'opció més habitual que utilitzen els centres d'altres comarques catalanes és aprofitar algun alumne que porti més temps a Catalunya i que tingui un bon nivell de comprensió perquè tradueixi[518]; en canvi, si es fa per part de les famílies es sol recórrer a parents o amics (mediadors naturals) que els acompanyen a fer la tramitació dels documents.

> "(...) perquè la germana, amb la parenta, amb no sé qui hi ha molta més confiança que amb un tio que ve de fora, que no saben qui és, que parla la seva llengua però que a lo millor resulta ser un enviat del Consolat... història rara, no? vull dir que també el problema del recel, a vegades, si no coneixen el mediador: què tradueix aquest? Què diu de mi ara? Jo no el entenc, no? en canvi, si és un familiar, si és algú d'aprop, sembla que la cosa té menys... aquesta és una altra qüestió a valorar dels mediadors: fins quin punt determinades situacions d'intimitat la gent no se sent molt... sobretot si tenen algú més a la família que podia fer aquest paper" (CEH00b).

> "(...) perquè moltes vegades el col·lectiu pot veure el mediador com un intrús perquè canviï i els diu això ho fas malament: atenció! Perquè aquí estàs amb una altra cultura, tu has d'entrar per aquí, però escolta: tu no m'has de dir res!" (CEH00a).

(6) També s'han «mal utilitzat» els intèrprets per part dels docents, ja que, seguint les orientacions del Departament d'Ensenyament, podien col·laborar en la traducció dels informes (a primària) o les notes (a secundària) de final de curs dels nens immigrants, però

[518] Alguns alumnes s'han negat a exercir aquest paper perquè a casa seva els ho han prohibit explícitament, tot adduint que si després passés alguna cosa seria per culpa seva (CEH00b).

aquest fet ha descarregat i desresponsabilitzat el professorat de la seva tasca, fent que els traductors assumeixin el paper d'explicar i interpretar els resultats a les famílies.

(7) D'altres entrevistats, de forma més oberta, critiquen que no pot exercir qualsevol persona la traducció sense una mínima formació en mediació intercultural, en el sentit que ho portin a terme persones formades i estables. Aquesta premissa entra en contradicció a com ho estan portant a terme els traductors, de manera itinerant o ambulant, com un simple servei d'interpretació lingüística que no garanteix les mínimes normes de mediació (FMH00). La falta de reconeixement o la ignorància de l'existència de mediadors formats fa que des de l'administració educativa s'elaborin programes d'atenció a la població minoritària que poden resultar insuficients o, fins i tot, inadequats i que comporten pocs resultats a la pràctica.

A més a més de les raons anteriors, alguns dels entrevistats opinen que, darrere la contractació de mediadors traductors per part del Departament d'Ensenyament, hi ha dues finalitats amagades: la de quedar bé amb les entitats i associacions d'immigrants i, a la vegada, tenir-les ben lligades (de fet aquestes també se'n beneficien per la part econòmica que els representa realitzar aquest servei).

> "És curiós això que faci només el paper de traductors perquè, bueno, no sé... qualsevol traductor a l'hora fa de mediador, vulguis que no, vull dir que és impossible separar-ho. Jo, em sembla que és una manera, potser és la meva visió crítica, una manera de tenir contents i enganxats a les associacions d'immigrants, que així, doncs, tenen una relació amb el Departament, aconsegueixen alguns ajuts econòmics i fan un servei que a lo millor, no podem negar-ho, en algunes necessitats concretes els hi va bé (...)" (FEH00b).

Una altra de les crítiques, vinculades amb aquesta tipologia d'interpretació lingüística, té a veure amb les informacions que s'han promogut sobre el coneixement i funcionament del sistema educatiu i les institucions escolars (amb diferents materials, com ara, tríptics[519], pla

[519] Cada any s'editen els fulletons informatius en català, castellà, francès, anglès, àrab i xinès adreçat a les famílies immigrades que tenen fills en edat escolar per tal de facilitar-los orientació i assessorament sobre el sistema educatiu, l'obligatorietat d'assistir a classe i els objectius de l'ensenyament obligatori (Castella, 2001). Fulletons que es distribueixen a través de les Delegacions Territorials, centres educatius, serveis pedagògics, Departament de Benestar Social, la Comissió Interdepartamental d'Immigració, organitzacions i col·lectiu d'immigrats, ajuntaments, subdelegacions del govern i consolats.

d'acollida[520], etc.), escrits en diferents idiomes, distribuïts per informar les famílies immigrants. Curiosament, com ens diu un dels entrevistats, aquesta iniciativa va sorgir al Departament d'Ensenyament després de veure que l'Ajuntament de Barcelona ho iniciava. "(...) en aquella època o un any abans l'Ajuntament de Barcelona va treure tríptics per Ciutat Vella per informar de la matriculació amb diferents idiomes, llavors això el Departament ràpidament al veure que l'Ajuntament de Barcelona li feia això va córrer darrera, almenys va servir per alguna cosa" (FEH00b).

El mateix entrevistat addueix algunes contraindicacions que comporta la difusió d'aquests tríptics de cara a la possible utilització dels progenitors immigrants, com ara: la no-adaptació als usuaris què van dirigits, ja que s'han fet en llengua àrab, quan la majoria no la coneix; així, com en altres llengües minoritàries (dels que hi ha menys percentatge d'alumnes escolaritzats als centres públics) i, finalment, el desconeixement de les famílies nouvingudes d'aquesta forma de comunicació.

(1) La primera raó és la traducció a l'àrab dels tríptics informatius, quan la majoria de la població immigrant del Magrib prové del món rural i és analfabeta, fins i tot, en el seu propi idioma;

(2) A més, s'han fet els tríptics en les llengües que, anecdòticament, menys percentatge d'alumnes hi ha en risc de marginació social i cultural: català, castellà, àrab, francès, anglès i xinès. "(...) els fulls aquests d'informació en algunes llengües, curiosament les llengües que més surten són les que més n'hi ha, no? català, castellà, anglès i francès (...) i ara xinès" (FEH00b).

(3) Per altra banda, el sistema de tríptics informatius no es coneix com a forma de comunicació en les societats d'origen de les famílies nouvingudes, per tant, s'hauria d'arribar a la població minoritària per altres vies pròpies dels mitjans de comunicació com, per exemple, la televisió, la ràdio, etc.

[520] El curs 2000/2002 el Departament d'Ensenyament va editar un model de Pla d'Acollida que compta amb cinc apartats: orientacions per elaborar el pla d'acollida, protocol per a la concreció de les actuacions, protocol individual, informació bàsica per les famílies i models de notes informatives a les famílies en diferents llengües.

(b) En segon lloc, a partir dels discursos, detectem la configuració de tres figures amb perfils molt heterogenis dins d'aquesta modalitat, els «funcionaris» (anomenats així en el sentit que són depenents del contractador): per una banda, la primera seria el *mediador àrbitre*, figura que ha estat vàlida en el si d'algunes comunitats per establir i mantenir l'ordre, però que és aprofitat per l'administració o institució per establir i mantenir l'ordre; la segona, el *mediador acompanyant*, amb situació semblant a l'anterior però que té més a veure amb l'ajuda, l'acollida, l'orientació i l'acompanyament entre persones del col·lectiu minoritari i; per últim, el *mediador interlocutor* que, en teoria, seria el mitjancer entre la minoria i la societat majoritària, però que a la pràctica deixa molt a desitjar segons l'experiència que han tingut els informants, entre altres coses per la seva total o relativa dependència. D'aquestes tres tipologies, els entrevistats sols valoren favorablement la segona figura, el *mediador acompanyant* que seria l'expressió més espontània i menys institucionalitzada de les tres, tot i que, sovint no repercutiria en l'autonomia de l'usuari; en canvi, la primera, l'*àrbitre*, seria el cas dels líders que s'han cercat des de l'administració per solventar els problemes, entenent la mediació com si fos un partit de futbol en el que la raó la té el mediador que és el qui en realitat decideix el que s'ha de fer, aquesta postura apaga el foc momentàniament però preocupa molt als entrevistats per les conseqüències nefastes que comporta tant pel mediador com per les parts i pel que fa a la tercera figura, el *mediador interlocutor*, genera moltes reticències en el discurs dels entrevistats sobretot per com s'ha portat a terme, ja que la mediació intercultural es desenvolupa en condicions d'asimetria i desigualtat, el mediador seria vist com un instrument o braç de l'administració, actuant únicament en els aspectes socials i culturals com a causants de les dificultats que apareixen per l'entesa entre les parts, per això s'insisteix en què el col·lectiu minoritari canviï, en aquest sentit els informants argumenten que hauria de cuidar-se que la part minoritària, més dèbil, expressi també la seva conformitat amb el procés, en cas contrari es corre el perill d'incrementar el risc, sempre present, que els mediadors siguin percebuts com a agents del poder o suplantadors dels líders del grup, com s'ha produït en molts casos.

Bàsicament, la primera figura, l'*àrbitre*, es dóna sobretot en el col·lectiu gitano, identificada amb la figura del patriarca, una persona considerada amb respecte[521] pel seu poble, que és el responsable de la seva família. Darrerament, pels paios aquesta figura s'ha relacionat amb el poder que té una persona gran dins del col·lectiu, del *tío*, per realitzar un paper de jutge i àrbitre, respectivament, en la comunitat[522] quan hi ha algun tipus de problema que s'ha de resoldre.

> "(...) hay una parte personal o digamos así, natural, natural en cuando que, bueno pues, parece ser que, los gitanos una parte de nosotros, los gitanos llevamos por dentro la mediación de una forma natural, ¿no? es decir... parece ser que siempre cuando ha habido algún litigio o un problema se ha hablado del tema de mediación. Aunque es un concepto de mediación diferente, sabes es, más bien sería como árbitro que como mediador, ¿no? Cuando hay algún litigio entre familias, allí se ha metido un gitano que se considera como *tío*, una persona un poco mayor, etc. ¿no? que tiene peso en la comunidad, nuestra comunidad. Esa es la herencia que nos viene (a) nosotros, un poco del mediador" (FGIH00).

Els entrevistats reconeixen que aquesta figura, tot i que ajuda al compliment dels deures dins del col·lectiu, gira en direcció totalment contrària al que és la mediació, però ha esdevingut un recurs que s'ha utilitzat des de l'administració pel seu poder de decisió i de persuasió de cara a assolir l'escolarització dels alumnes gitanos. Per exemple, com relata un dels nostres entrevistats, aquesta experiència no ha estat gens satisfactòria, ja que, més que realitzar un treball en comú i de col·laboració entre patriarca i docent, hagués incrementat i consolidat el poder del patriarca al barri. El recordatori d'aquest i d'altres exemples el va portar al fet que,

[521] Dins del col·lectiu gitano es considerada una persona de respecte quan presenta una sèrie de característiques, com ara: "(...) una cierta edad, una familia bastante extensa, una riqueza que se deriva, a la vez, de la importancia de la familia y de su astucia en los negocios, una manera de expresarse que le permita darse a valer en una asamblea. Pero también, y sobre todo, poseerá dos cualidades en las que se condensan todas las demás: inteligencia y respeto por el otro. Cualidades que se hallan próximas entre sí. El hombre inteligente será discreto, no pretenderá ser superior a otro, respetará a los demás y se enriquecerá. Se considera a un hombre porque es digno de la consideración de los demás, lo que quiere decir que es inteligente, que es respetuoso y que tiene una gran familia que, a su vez, también goza de consideración. Éstos son valores esenciales (...) El responsable no puede serlo más que con el consentimiento de la comunidad. Son los demás los que le llevarán a desempeñar este papel. Quien se diga responsable sin que se haya establecido un consenso en torno a él, ya no será digno de serlo. Aún cuando sea responsable de una familia extensa, no es posible ni concebible que pueda decirse ni considerarse representante de otras familias ni, a mayor abundamiento, de uno o varios segmentos más amplios de la sociedad. A través de estas indicaciones se comprenderá que, si bien existen la organización y la cohesión, la unidad dista mucho de haberse conseguido" (Liégeois, 1987: 71).

[522] En la major part dels grups minoritaris la transgressió de les prohibicions, la no-obediència a les regles, etc. implica una posada en marxa d'un procediment d'acord concertat o de justícia, a fi de garantir l'ordre social del col·lectiu sense passar a procediments legals, més propis de la societat majoritària.

quan tenia un càrrec[523] en l'Administració educativa, declinés, en diverses ocasions, la contractació de mediadors naturals de part de les entitats gitanes. La finalitat de cercar una persona del mateix origen per vetllar i reduir l'absentisme escolar dels nens era pel simple fet que, des de l'Administració, es pensava que, al ser de la mateixa ètnia, els usuaris li farien més cas que si fos un paio el que hi anés.

> "Quan vaig començar a llegir alguna cosa i una cosa que vaig llegir va dir: el mestre que va amb col·lectiu gitano el primer que ha de fer és entendre's amb el líder de... jo pel que sigui no em va agradar, i després per sort vaig veure que no era oportú... però, evidentment, en el barri de la (nom de barri) hi havia el patriarca gitano, el *tio* (nom de persona), que, bueno, tenia molt de poder i si haguéssim fet el seu joc al final ens hagués utilitzat també a nosaltres per consolidar el seu poder dins del barri (...) És un tema difícil, jo penso, no? jo vaig començar a veure-ho amb els gitanos, vull dir, quan estava al Departament, ja fa uns deu anys, ja per part de les associacions gitanes, de les federacions gitanes de Catalunya va venir amb la proposta de fer mediadors gitanos amb l'objectiu de combatre el fort absentisme de l'alumnat gitano que és cert, amb l'argument que també és cert de que amb un gitano, evidentment, les famílies li farien més cas que si és un paio qui va allà, jo vaig donar llargues... no vaig apoiar-ho mai! (...)" (FEH00b).

Però també recorda també que, malgrat algunes experiències negatives en aquest sentit, en un cas sí que una persona del col·lectiu gitano va cooperar amb ell. A diferència dels anteriors, aquesta persona tenia uns estudis universitaris (concretament de treball social) i es va convertir en un aliat i col·laborador fora del seu treball[524] en la tasca de l'escolarització i prevenció de l'absentisme escolar.

> "(...) En canvi, he conegut un altre que li deien «(renom)» perquè era molt guapo, gitano nascut al barri de la (nom de barri) (...) assistent social a l'ajuntament de (nom de localitat), doncs clar, aquest xicot amb tota la feina de... al començament d'estar jo del Programa de Compensatòria per totes les famílies gitanes de (nom de localitat) ciutat doncs va ser un col·laborador excel·lent, vull dir ell tenia la seva feina... però bueno ens ajudava a connectar i acompanyar les famílies i anava a visitar les escoles quan el nano faltava massa a l'escola amb aquest la relació va ser molt positiva (...) va ser un mediador molt positiu" (FEH00b).

[523] Com a coordinador tècnic del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
[524] "Treballava com assistent social de l'ajuntament d'una localitat propera" (FEH00b).

Aquesta situació es reprodueix també amb el col·lectiu d'immigrants, ja que en algunes societats existeix la figura del savi, persona que, en virtut de la seva edat i de l'experiència de la vida, gaudeix del respecte general, resol i ajuda en les qüestions conflictives dels membres de la seva comunitat. Aquesta forma d'organització que conserven molts dels nouvinguts del seu país d'origen no es correspon a l'europea actual. Tot i que no és criticada pels informants, en el seu context; sí que quan és extreta d'aquest, pot comportar una actuació més nefasta que positiva, ja que aquest model és contraproduent perquè tampoc fa de mediador, sinó que funciona més com un àrbitre o jutge que acaba decidint per les parts.

> "(...) vaig fer la proposta i va ser la primera vegada que ho vàrem fer professionalment, es va fer amb un antropòleg expert en el tema; una persona del col·lectiu, un senyor del col·lectiu marroquí, amb prestigi social, mediador natural, evidentment sense formació en mediació, però bueno era l'interlocutor i que, a més a més treballava com a tècnic a l'aula i fora de l'aula, no?... hi havia molta reticència a la seva incorporació, perquè no faria d'interlocutor, faria un altre paper (...) acabaria decidint el que s'ha de fer" (CED00b).

Respecte al segon tipus de mediador (el *mediador acompanyant*), els entrevistats comenten l'existència de xarxes d'ajuda i de solidaritat, sobretot pel que fa als immigrants, situació que no es dóna actualment en el si de la societat majoritària (FEH00b). La importància de la família i de l'amistat condiciona i regula les relacions (hospitalitat, allotjament, manutenció alimentària, prestació econòmica, informació, entre altres) que, posteriorment, s'establiran dins d'un sistema més ampli de vincles i llaços[525] del propi col·lectiu (FGIH00). Aquest sistema d'ajuda, a la vegada —com veurem més endavant— exerceix un control social davant la desviació del subjecte, mantenint-lo en els límits que dicta i marca la norma. "Es dóna molt el control social, perquè ja vénen d'un país en el que hi ha molt control polític, social, etc. i, llavors, doncs, bueno (...) és una comunitat reduïda vulguis o no vulguis aquí, i es coneixen i es controlen" (CED00b).

[525] Pel que fa als immigrants el recolzament que ofereixen els compatriotes a l'arribada —en molts casos, parents i familiars de qui es sol tenir l'adreça com a primer lloc on acudir al canviar de país— és fonamental i bàsic per iniciar una nova vida. Aquesta ajuda és selectiva en relació a la participació o no d'una xarxa de parentesc, d'amistat, de sociabilitat, de recomanació, de presentació, etc. així com també s'ha d'observar, segons els informants, els desnivells existents entorn de subjectes d'extracció social diferent.

Els mediadors naturals serveixen, doncs, d'acompanyants i traductors en la tramitació de papers i sol·licituds d'ajudes per a altres immigrants, proporcionant recolzament i consell als nouvinguts davant problemes i dificultats al país d'acollida. Aquest paper recau en persones que, pel seu millor coneixement de la llengua i del funcionament de la nova societat, així com pel fet de portar més temps al país d'acollida, aprofiten els seus compatriotes acabats d'arribar en el seu procés d'adaptació. Però, quan aquests mediadors sense formació són «aprofitats» per l'administració, el seu paper es dispersa provocant rebuig per les dues parts que no entenen aquest paper. "(...) que el que havia tingut més problemes són els que havien treballat amb mediadors voluntaris, sense cap mena de formació i llavors no s'entenia el paper, no l'entenia ni la comunitat, ni els professionals i es complicava molt les històries" (CARD00).

Aquesta pràctica (pels dos col·lectius, gitanos i immigrants) demostra l'adaptació i capacitat del mateix grup minoritari per complir amb la funció social que, en realitat, haurien de facilitar els professionals de l'administració als col·lectius en risc d'exclusió social. No obstant, el perill que veuen quan s'institucionalitza, de forma que el mediador passa a «funcionari» no sempre comporta l'autonomia i responsabilitat del col·lectiu minoritari, aspecte que, per altra banda, reafirma la necessitat d'aquest interlocutor.

Pel que fa a la tercera figura (*mediador interlocutor*) s'acostuma a trobar de dues maneres: els líders o representants associatius i els, que són anomenats amb el mot castellà, «correveidile».

> - Pel que fa a la primera es dóna en les associacions[526] en què, amb el temps, es van definint alguns interlocutors, més o menys reconeguts, per les institucions. Aquestes associacions, sovint, realitzen el paper d'intermediàries, potenciades i reforçades per l'administració, enllaçant els poders públics i les col·lectivitats locals per una part i, per l'altra, el propi col·lectiu minoritari. Si distingim per col·lectius, la interlocució dels gitanos amb l'administració i altres institucions comporta reunions i trobades amb alcaldes, assistents socials, representants de Benestar Social, etc. per la recerca de recursos econòmics i humans, així com per manifestar queixes i suggeriments al respecte. Els representants esdevenen figures permanents de negociació amb la societat

[526] Per una anàlisi de l'associacionisme gitano i immigrant es pot consultar Liégeois (1987) i Garreta (1998a).

paia. Per això, aquests interlocutors són ben coneguts per les institucions i molts d'ells han estat «utilitzats» per fer la feina «més bruta», és a dir, per resoldre els conflictes que s'ocasionen (habitatge, educatius, etc.). Però, pels entrevistats, alguns d'aquests interlocutors també s'han aprofitat de la conjuntura del sistema per esdevenir uns «paràsits», i són fortament criticats pels gitanos perquè no responen al que s'esperava d'ells. Es tracta doncs de figures ambivalents que no són de fiar o deixen de ser ben vistos per les parts: pel propi col·lectiu, ja que es creu que deixen d'ajudar en el moment que s'encimbellen, i, per altra banda, per l'administració, perquè si no són ben rebuts i escoltats pel col·lectiu no els poden servir. Els informants es queixen que, fins ara, les autoritats locals i educatives buscaven només aprofitar-se del poder i el respecte que té el col·lectiu cap a aquesta persona i, en conseqüència, de la influència que poden exercir. Al contractar un mediador gitano exigien solament que el mediador fos un representant de la mateixa ètnia[527], escollint, sovint, els que treballaven com a presidents de les associacions, sense tenir en compte altres interessos que no fossin els propis, amb l'objectiu que fessin d'amortidors dels problemes i malentesos entre gitanos i paios. Després, d'un temps ençà, han començat a adonar-se dels problemes i repercussions que aquesta figura podia comportar-los-hi.

> "Sobretot els hi passa molt als gitanos que estan treballant en temes socials (...) moltes vegades des de la mateixa administració et reclamen quan hi ha algun conflicte, perquè intervinguis a favor seu" (CED00e).

> "Aquest mediador podia servir-los en un primer moment, però després s'han adonat que no els serviria de res (...) seria contraproduent" (FEH00a).

Per complaure l'administració, la majoria dels mediadors —sense cap tipus de preparació— han confós el seu paper. «Institucionalitzats» per les administracions, realitzant una tasca assimètrica entre el col·lectiu i l'administració, s'acostuma a

[527] Als gitanos, durant molts anys, se'ls ha negat la seva cultura i, fins i tot, l'existència física. La seva situació actualment està molt degradada, tant per les seves conseqüències materials, culturals i psicològiques que les diferents polítiques han comportat, com en les relacions —quasi sempre conflictives— que s'han desenvolupat entre gitanos i paios. Les polítiques d'assimilació no han conduït a la integració ni a l'adaptació en la coexistència serena, sinó a la relegació del poble paio. El rebuig, sota diverses formes, segueix sent l'element dominant entre les relacions entre gitanos i l'entorn social immediat. Les tensions, sempre vives, mostren tendència a incrementar-se i convertir-se en conflictes. Respecte a l'àmbit educatiu se'ls contracta per realitzar treballs de seguiment escolar o proporcionar un enllaç entre el professorat i les famílies, entre l'escola i la llar, etc. amb la finalitat de prevenir i reduir l'absentisme escolar (FGIH00).

escombrar a favor de la segona, que és qui els contracta malgrat a la vegada es reclama una sèrie de beneficis pel col·lectiu al qual es representa (FED00d).

Pel que fa a l'altre col·lectiu de referència, els immigrants, ja sigui individualment o bé des d'algunes associacions i entitats no governamentals, es reconeix que s'està duent a terme una tasca de mediació voluntària perquè accedeixin els immigrants als recursos i serveis de la societat receptora. Donat l'increment i la quantitat d'intervencions que s'estan produint en aquest terreny, així com les dificultats que suposa la utilització d'un servei no reconegut de forma oficial (i, sovint, sense formació en mediació intercultural), es creu necessari un canvi de plantejament per donar resposta al que es percep com un dèficit del sistema social. Les iniciatives recollides en mediació respecte als nouvinguts es basen en la contractació d'una o diverses persones, membres de les diferents comunitats immigrades, per desenvolupar tasques de «mediació intercultural». La majoria dels entrevistats presenten moltes reserves a aquesta iniciativa de l'administració, perquè s'han contractat, precisament, els líders (representants de les associacions o, fins i tot, de les mesquites) més propers a la societat d'acollida, per reconvertir-los en mediadors «artificials» amb un paper totalment diferenciat del que hauria de fer un mediador. Es tracta de persones amb competència en les llengües de mediació (originària i vehicular), vinculades a les associacions o mesquites, com a presidents o imams, respectivament, que han d'apropar el col·lectiu a la societat receptora i ajudar els professionals en la seva tasca de «normalització» dels usuaris.

> "Hi ha la tendència de que el líder és acceptar per nosaltres, eh... malfien d'ell, diuen: ep! Aquesta persona està molt enganxat! (...) la típica reacció de la persona que no entén massa de què van les coses, desconfiarà... sempre estarà pensant que l'enganyen això és fonamental, i moltes vegades els líders associatius no responen, nosaltres teníem líders associatius i ens vam equivocar! No! no eren els líders associatius, aquestes persones sí que saben organitzar, tenen la capacitat organitzativa, moltes vegades el mediador no és la persona més adequada per organitzar el volum, no és la persona que sap manar, no és una persona que mana, està predisposada a escoltar, no?, moltes vegades el mediador i el líder estan totalment enfrontats, no tenen absolutament res a veure... perquè el líder té un altra d'això de poder, d'influència i, en canvi, el mediador no (...) tampoc els líders religiosos" (CEH00a).

> "(...) com les institucions tampoc ho tenen clar que és un mediador intercultural i lo que volen és... un mediador natural, un mediador voluntari, un mediador... nosaltres els hi diem mediadors naturals, amb altres llocs els hi diuen d'unes altres maneres, que seria aquella persona immigrant que estan en un territori, que les institucions el coneixen perquè accedeixen amb elles, que té un bon nivell de llenguatge, o almenys s'entenen amb ells lingüísticament i quan tenen dificultats perquè no s'entenen amb un altre que acaba d'arribar recorren amb aquesta persona (...) i aquesta és la necessitat que té l'Administració, la traducció, no la interpretació (...) per lo tant, aquesta és la demanda de la institució i ha funcionat aixíns, llavors en un moment donat s'ha vist que això no funciona (...)" (FED00e).

Però, aquests interlocutors no acaben de ser "(...) ni carn ni peix" (FEH00a). Tot i que, són en moltes ocasions interlocutors per l'administració induint al col·lectiu a obrar en una determinada direcció, no deixen de banda les preocupacions personals que tenen com a col·lectiu desfavorit, reivindicant una sèrie de millores pel col·lectiu a l'igual que tancant-se en alguns temes a actuar. En definitiva, l'administració ha volgut reconvertir de manera ràpida alguns immigrants en «mediadors», institucionalitzar-los perquè els ajudin a «integrar» la resta del col·lectiu al grup cultural dominant. Tot i que aquesta iniciativa per subsanar les carències que presenta l'atenció i servei que ofereixen els professionals cap als nous usuaris culturalment diferents teòricament pot ser bona, els entrevistats es queixen que l'Administració no l'ha portat a terme correctament. Al·leguen, entre altres raons: que no ha reforçat i legitimat els mediadors naturals, que degudament formats haguessin pogut resultar benefactors d'aquest procés, i contràriament s'ha potenciat i «institucionalitzat» els líders de les associacions o bé els líders religiosos, amb una visió molt parcel·lada i esbiaixada del significat de la mediació, interessats a consolidar el seu paper i situació benestant.

> "(...) hi ha uns líders, naturals, penso que s'hauria de fer entendre'ls i dóna'ls-hi, reconèixer l'autoritat que els hi dóna els propis col·lectius per tal de que aquestes persones puguin fer aquesta funció de mediadors en cas de que hi hagin conflictes" (CEH00b).

> "S'ha agafat a qualsevol immigrant per legitimar-lo com a mediador (...) sovint als líders associatius i religiosos (...) únicament interessats en la seva posició" (CEH00a).

- Per altra banda alguns dins d'aquesta modalitat anomenen «correveidile», als que ja

no lluiten —encara que sigui mínimament— com els anteriors pel col·lectiu sinó que ja estan totalment assimilats per l'administració. Es tracta dels mediadors «utilitzats» únicament com a transmissors per les administracions de forma ràpida i unidireccional. Figura criticada per la dependència que té d'una de les parts, que determina i orienta la seva actuació, cap a uns objectius determinats, convertint-se en simples instruments de la part majoritària cap a l'assimilació i desintegració del col·lectiu minoritari. Paradoxalment, la crítica més greu no recau en l'actuació sinó en la responsabilitat que té el grup cultural majoritari en el procés d'integració i que no s'assumeix. És té el poder i els recursos necessaris per iniciar el procés i crear les condicions adients perquè es produeixi una convivència interètnica (FEH00b) i no s'acaba de fer.

> "(...) la utilització és una mica en la fase aquella de «*ves, corre y dile*» a (...) tinc un problema, aquesta persona no em ve a la sessió, vés a casa aquesta senyora, l'agafi i la porti... i, una vegada, la porta és una relació perfecta, no! això no és cap mediació, bueno, per nosaltres seria... això! una persona que ajuda a fer complir lo que la pròpia administració vol, i seria... entrar amb processos d'aculturació directa, vull que t'integris i, per lo tant, lo que vull que facis és que siguis com nosaltres... però un mediador intercultural no pretén això, un mediador intercultural el que pretén és que les dues cultures es modifiquin... per un pas per l'encontre intercultural paraules... tan dites i tan mal conegudes, no? (tos) (...) donar un pas més per tal que... la mediació... natural es converteixi en mediació professionalitzada que és, una mica, el que nosaltres pretenem... seria fer un tipus de formació específica i donar una sèrie d'habilitats i coneixements per poder intervenir" (FED00e).

> "Ha contratado un mediador, es todo un símbolo que lo utilizan como («correveidile») como te decía antes, como los emisarios de la Administración, ¿no? porque... como no llegan a las familias gitanas que lleguen ellos, ¿no? (...) A veces nos hemos convertido, los mediadores se han convertido en meros «correveidile» de la propia administración, ¿sabes? Que los niños no vienen al cole, tienes que... que los niños tienen piojos, que los despiojen en su casa, que viene sucio, que vengan limpios. Pero, bueno no, el mediador... ha de ser un vínculo cultural también en ese caso, ¿no? Bueno pero aquí hay una serie de cosas... que tienen que cambiar, de los dos lados... bidireccionalmente, ¿no? Por lo tanto, tiene que tener recursos personales, recursos cognitivos, para... ya estamos hablando de otra habilidad, no de la mediación, para poder, para producir... dentro de nuestro pueblo y dentro de las escuelas, yo no soy... tuyo también para la administración tiene que contemplar que es una cultura diferente, ¿no?" (FGIH00).

> "(...) pues això és el que pretén l'administració... llavors veiem quan

> contracte l'administració un mediador no format, amb el « *ves, corre y dile*» etc. és difícil per aquesta persona (...)" (CED00c).

Les funcions per les quals es contracten aquests mediadors són, sovint, de caràcter controlador i unidireccionals, com un simple missatger de la societat majoritària.

> "(...) ha tingut funcions bàsicament policíaques, ¡eh! (...) Informatives i absolutament unidireccionals, és per donar unes ordres en la comunitat immigrada, que partint del principi que la comunitat immigrada no ens entén i, com que no ens entén, no sap com funcionem nosaltres i necessitem una persona que vagi a informar-los i que els hi digui tot allò que han de fer" (CED00a).

Ara bé, també la pràctica i l'experiència dels informants detecta que aquests corren alguns perills: el de voler garantir per sobre de tot el seu lloc de treball (sobretot per no tornar a la feina anterior i, per aquest motiu, intentar ser indispensables) i d'aquí se'n deriva ser engolits o assimilats per la mateixa institució i voler cronificar i ralentitzar la seva actuació.

> "No hauria d'influenciar però, evidentment, si estan contractats per l'Administració, per un ajuntament... estan subjectes, pel fet qui paga, mana (...)" (CED00e).

> "(...) I ha de ser una persona respectuosa a més a més, però a més a més la persona d'aquí garanteix, amb l'altra persona, tot el tema del que són els drets, perquè si no, a veiam, el mediador, la persona... que és marroquina així està molt preocupada moltes vegades per garantir el seu espai de treball que no pas per reivindicar drets de les persones i no es barallarà amb la tècnica de torn per una cosa que és injusta si sap que qui li paga el sou és aquell personatge i que en l'avaluació del que ell faci li caurà... llavors això li és molt més fàcil, fer... aquests conflictes que es van generant són més fàcils de treballar si són dues persones i si són responsabilitats preses entre tots, que no pas si només és una d'aquí, almenys nosaltres ho veiem així, i la veritat és que funciona, coses que per respecte... a veure, per respecte, per submissió, perquè, per seixanta mil històries no es verbalitzarien, llavors es verbalitzen i es diuen ondia! És que això... això no està bé perquè nosaltres pensem que... I qui sóc jo (d'intentar ajudar d'aquesta manera) perquè llavors no en sortiran, llavors es diu i es fa i sempre ha funcionat" (CED00a).

> "Un altre problema que veig és que s'està insti... o sigui, els pocs mediadors que hi han s'està institucionalitzant la figura del mediador i això és un problema molt gran! Per què? Perquè al final acaben treballant per la institució, tu saps què

> és treballar per la institució? Moltes vegades.... és una lluita; jo treballo per la institució i, però a més a més treballo per aquestes persones, treballo per aquest col·lectiu i també hi ha altres coses que cal canviar potser... no? la flexibilitat i llavors és un problema molt gros com fer-ho. Al mateix mediador... l'acaba engolint la institució perquè *o t'aclimatas o t'aclimueres!*, com diuen els mexicans!" (CED00b).
>
> "(...) ja que una de les qüestions és que aquest immigrant pot sortir d'un tipus de... treball tan dur com és l'agricultura, com la construcció (...) i quan pot treballar en una administració en el qual és més reconegut, se sent més valorat i és més persona pues no et planteja cap mena de problema, què vols que et vagi a buscar a qui sigui, pues jo te la vaig a buscar, què vols, que faci, que et tradueixi, doncs jo et tradueixo... no hi ha més, no hi ha més objectius per aquella persona: poguer cobrar a final de mes, no fer un esforç físic tan important com les altres feines i per lo tant a més si fica en contradicció perquè t'han dit tal cosa, a lo millor l'any següent no se'l contracta, se li rescindeix el contracte (...)" (CED00c).

(c) Per últim, la darrera tipologia seria el mediador en el sentit que hem definit la mediació intercultural que possibilitaria la transformació de la realitat. D'aquests autèntics mediadors segons els entrevistats n'hi ha molt pocs, per no dir cap, per què la majoria tot i que potser tenien aquesta intenció en un principi acaben engolits per l'administració, amb les conseqüències i els efectes perversos que això comporta.

Per aquests i altres motius, hi ha el perill d'una major «burocratització» d'aquesta figura, vinculada als serveis socials institucionalitzats i que seria utilitzada com un instrument més de control social. En altres paraules, s'incorporaria un nou mecanisme de regulació al grup cultural majoritari que li faria perdre la capacitat transformadora i negociadora per a la millora de la convivència. "(...) fins quin punt no és l'últim domesticador que el sistema ha inventat per puguer recuperar els nanos d'aquest tipus? (...) de quina manera s'han de resoldre els problemes de mediació sense recórrer a aquestes figures que considero són de les institucions" (CEH00b).

k) Les funcions dels mediadors interculturals.

La definició del paper, les funcions i les tasques del mediador, en aquest moment, es troben en procés de construcció, adaptant-se sempre al context i als actors amb què s'intervé. Davant la

demanda que es fa als mediadors de complir funcions que no s'ajusten ni s'adeqüen al seu perfil professional, els coordinadors creuen que, tot i que s'ha de ser flexible, s'ha de saber assessorar sobre el seu paper les parts, reformular i negociar, amb la fi que les seves intervencions s'ajustin tant com es pugui als objectius i als procediments de la mediació així com al codi ètic. Recordem que, encara que darrerament s'ha difós molt aquesta figura sovint no és té una idea clara de les seves possibilitats, barrejant les funcions i les tasques que pot realitzar amb les d'altres agents professionals ja existents en el mercat laboral (FED00a, FEH00a). Un altre exemple d'aquest discurs és el següent: "S'han de delimitar molt bé les funcions del mediador per no caure en fer d'educadors o un altre paper (...) No saben diferenciar-ho d'un treballador o d'un educador" (CED00e).

Aquesta manca de consens es veu reflectida en la definició dels diferents perfils que pot englobar aquesta figura (traductor, mediador natural o «correveidile») i, en conseqüència, es produeix un certa confusió d'enfocaments entre les entitats i formadors que treballen aquest tema. Exemple d'això és el que diu un mediador contractat per la Generalitat que no sap per què està allí com a mediador, ja que el fan «servir» de gestor i controlador de diverses experiències pilot que porten a terme.

> "(...) si parles amb el mediador que està utilitzant ara la Gene(ralitat), (nom de mediador), la Generalitat de Catalunya, la Secretaria de Joventut i (nom de mediador) t'explica, fer-los-hi una entrevista et moriràs. El fan servir de gestor i controlador en les diferents experiències pilot, és qui porta els diners... per comprar material, és qui ha de controlar les reunions de... no sé què i, està fent aquestes feines... El pobre (nom de mediador) i, ja està, que diu jo aquí ja no, jo estic fent de gerent de l'administració, això no és el que em van dir que era la mediació i per exemple (nom d'un altre mediador) que és un mediador i que també està contractat per fer de... ell està portant (nom de població), porta tot el que són diferents projectes, des de la fundació (nom de la fundació), també està allò tope cremat, perquè no sap per què serveix i per què carai l'hi han col·locat aquesta feina" (CED00a).

Una de les queixes continuades, per part dels entrevistats, és que aquest desconeixement de les funcions que ha de fer el mediador intercultural ha desbordat les expectatives sobre les possibilitats del paper d'aquesta figura.

> "Després hi ha tot el tema que es parla... de... implicar-te o... crear estratègies

> de resolució de conflictes i tot això... trobo que és molt complicat, a més a més has de tenir un bagatge o una formació... o sigui que se li donen unes funcions molt, molt pesants al mediador penso... és una mica ha de ser un pedagog, ha de ser un educador, ha de ser un treballador social, ha de ser un antropòleg, ha de ser un sociòleg, ha de ser un psicòleg... penso que li donem unes funcions molt pesants i un compromís massa... un compromís, no?... el carreguem massa, no? vull dir el carreguem massa al tècnic, a l'expert...” (CED00b).

Per fer-ho correctament, la majoria d'informants atorguen importància a explicar el que significa ser mediador com a forma d'evitar els malentesos; decidir quines persones consultar i com fer-ho per assegurar-se de recollir les opinions de tots els interessats, esbrinar el que els membres de la comunitat coneixen o pensen dels serveis ofertats per les administracions; ajudar a obtenir informació correcta i actual sobre aquests serveis, crear un *feeb-back* útil a les organitzacions; establir una comunicació directa entre els membres de les parts i ajudar les organitzacions a respondre eficaçment.

Sobre les funcions que estan desenvolupant ara per ara la majoria dels mediadors interculturals, veuen que estan desaprofitats, poden arribar a fer molt si estan degudament formats, sobretot els mediadors gitanos. Els gitanos sovint només són utilitzats com a dispositiu tampó en situacions problemàtiques; i els immigrants, d'intèrprets obligats en les relacions entre professionals de serveis d'atenció a la població immigrada i els usuaris culturalment diferents.

Del llistat de les funcions que poden fer els mediadors interculturals, segons el discurs dels entrevistats, destacarem: informació, interpretació lingüística, descodificació cultural, negociació en conflictes de valors, resolució de conflictes en comunitats diverses, defensa i promoció dels drets i interessos dels usuaris, facilitar la comunicació, assessorar els professionals en temes d'immigració i interculturalitat, acompanyar els usuaris als serveis i dinamització comunitària. D'entre aquestes detallarem les tasques més sol·licitades distingint per col·lectius d'intervenció. En primer lloc, a la majoria dels gitanos se'ls demana intervenció en la negociació i resolució de conflictes, conjuntament amb el control de l'absentisme i abandonament escolar. La negociació i resolució de conflictes sovint té a veure a controlar el seu col·lectiu a fi que no hi hagi problemes de baralles, de violència amb els

paios. El control de l'absentisme i de l'abandonament de l'escolaritat obligatòria, sobretot de les noies, és un dels principals motius de la contractació de mediadors gitanos.

En segon lloc, pel que fa als mediadors immigrants, destacarem: l'acompanyament; la interpretació lingüística i cultural; la informació i l'assessorament; la defensa i la promoció dels usuaris i, finalment, l'autonomia de les parts. En l'acompanyament el mediador actua només quan és imprescindible, en el terreny cultural sol ser en un primer moment, d'arribada, d'ús d'un servei, desenvolupant diferents tasques d'acollida, d'informador, de traductor, de guia o, simplement, d'estar físicament al costat de l'usuari perquè no senti que està sol. "L'acompanyament a les persones penso que és la funció més important i que s'oblida bastant, l'acompanyament no és ficar-te tu, has de ser el més imparcial possible, però si tu a una persona li has de donar suport, has de ser imparcial, però és molt difícil, aquesta és la realitat, aquesta seria la funció més important" (CED00b).

Una altra de les funcions principals que ja hem comentat al parlar que s'ha d'anar més enllà de la interpretació lingüística (tot i que també és vàlida i útil), té a veure amb la interpretació cultural. Dins del context de la mediació es veu com una de les funcions principals la transmissió de la informació i trets culturals, valors, actituds, prejudicis i estereotips presents en la base de qualsevol interacció i que, en moltes ocasions, bloquegen la comunicació. Cal, doncs, el descobriment de les característiques ètniques del grup per mitjà de l'ajuda que ofereix el membre del col·lectiu minoritari.

La tercera funció, d'informació i assessorament, és bàsica per a un mediador intercultural, però és bipolar: per una banda consisteix a informar i orientar l'usuari perquè aprengui a moure's en la societat, en els diferents àmbits de la vida quotidiana (educació, salut, etc.), amb la finalitat que es formin sobre el funcionament dels serveis i la forma d'accedir-hi (en temes de matriculacions, demandes de serveis i prestacions, etc.); per altra banda, assessorat els professionals sobre el context d'origen i la situació en la societat receptora, així, com en concret, dels costums i tradicions de la cultura gitana. En ocasions, pot participar en les activitats formatives adreçades als professionals dels serveis.

En quart lloc, la defensa i la promoció dels interessos dels usuaris consisteix, bàsicament, a facilitar els procediments de reclamació i de denúncia així com estratègies per a la defensa i protecció davant la discriminació i els obstacles, mesures que s'utilitzen com a últim recurs (FMH00).

En darrer lloc, la intervenció d'un tercer per procurar solucions negociades mai ha de desenvolupar dependència en cap de les dues parts en litigi. Cal tenir present que l'autonomia és part fonamental i indiscutible de la persona i ha de ser la finalitat última de qualsevol intervenció. No ha de fomentar la dependència per mitjà del voluntarisme i la dedicació excessiva, sinó que ha de promoure l'autonomia en les relacions del col·lectiu amb els professionals dels serveis i amb la societat.

Aquestes i altres funcions dels mediadors es creu que s'haurien de concretar i definir en base a tres eixos: el paper de facilitador de la comunicació, el de col·laborador en la resolució de conflictes i el de propiciador d'un procés de creació i recreació de noves formes i regles de convivència, en la relació amb les dues parts (majoritària i minoritària) (FED00e). De totes maneres, com ja hem dit anteriorment, l'aposta per la interculturalitat es posa al servei de qui presenta la desigualtat d'estatus perquè aquesta part pugui tenir millors condicions per a la negociació, i es col·loca també al servei de professionals per aportar i dotar-los d'instruments que facilitin l'atenció adequada i un accés que reconegui les seves diferències però que aspiri a situar-los en igualtat de condicions.

> "Són coses diferents: quan el problema típic del traductor, del mediador perquè ve un pare nouvingut que ha de matricular al nano, no pots fer ni una entrevista ni pots fer res perquè és un problema entre lingüístic i cultural, també perquè utilitzes per dir-li el que vol dir aquí l'escola i l'obligatorietat de l'ensenyament i tot això no cal un mediador, això un intèrpret, jo no dic traductor jo dic intèrpret perquè faci alguna cosa més que traduir, eh! en definitiva, és això, no? ja en tenim prou! Tot el que realment és resolució de conflictes no ens servirà de res els mediadors en aquests moments els que he vist per aquí (...)" (CEH00b).

> "Porque lo que se hace hasta el momento que hemos venido viendo, viéndolo es lo que se hace, eh y lo llaman mediación es puramente la traducción (en)tonces cualquier persona que puedes coger de la calle puede traducir, eh (...) se está impulsando desde la Administración todo el tema de la traducción puramente dicho, pero la mediación en sí

no se hace, ¡eh!, no se hace" (FMH00).

En aquest context, des del seu paper de facilitador de la comunicació, el mediador intentarà aclarir preconcepcions, prejudicis i estereotips que sorgeixin d'ambdues parts en la relació entre el professional i les persones minoritàries així com entre ells[528]."Saber quines són les interferències o si realment són per motius de desconeixement cultural o aquestes interferències són per prejudicis" (FED00c).

Les relacions entre la societat majoritària i les minories ètniques no han estat fàcils. Les suspicàcies mútues han mediatitzat uns intercanvis, sovint, desiguals i difícils. Els gitanos i els magribins són plenament conscients de constituir un dels col·lectius més rebutjats en la societat.

> "Ayudar a las personas a que se integren o participen en la sociedad de acogida, estrechar los vínculos entre la población inmigrada y la población autóctona, y, en definitiva, acercar las culturas. Que haya un entendimiento, es eliminar las barreras culturales, todo el tema de estereotipos, de desconfianza entre las personas... en definitiva, que esto sea el primer paso, el objetivo, que esta persona no necesite más este proceso... el puente entre culturas" (FMH00).

Per mitjà de les seves tasques d'intèrpret lingüístic i sociocultural, el mediador dissiparà malentesos, incomprensions, desconfiances, imatges negatives, interrogants, etc. La consegüent modificació de certes actituds d'uns i d'altres, tot i ser lenta, en alguns casos, permetrà una comunicació més fluida, responent a un dels objectius primordials de la mediació, que és la prevenció de conflictes culturals facilitant el diàleg entre ambdues parts.

En segon lloc, en el paper de col·laborador en la resolució de conflictes, quan en la relació sorgeixin conflictes de valors, quan es proposi treballar temes culturalment sensibles o plantegi demandes que podrien generar un enfrontament cultural entre ambdues parts, el mediador facilitarà la negociació entre les parts, buscant l'interès comú i creant un espai de reconeixement mutu que permeti a la persona usuària trobar resposta a les seves necessitats i

[528] Per exemple, els magribins, en general, no se senten africans, desitgen reservar aquest terme exclusivament per a les persones de pigmentació negra, els subsaharians.

al professional complir els seus objectius de treball. En aquestes circumstàncies, el mediador assessorarà els professionals en temes de cultura gitana, d'immigració i interculturalitat sempre en relació amb aspectes sorgits dels casos que es treballi conjuntament i que siguin rellevants en el servei per a l'atenció a usuaris d'orígens culturals diversos.

En tercer lloc, com a propiciador d'un procés de creació i recreació de noves formes de convivència, el mediador no sols pot prevenir i aturar sinó que pot facilitar una transformació en les formes habituals d'actuar amb usuaris culturalment diversos obrint vies perquè trobin per si mateixos noves estratègies i solucions. El mediador, també coneixedor de la xarxa d'associacions i grups existents en la comunitat, pot fomentar les relacions entre el servei i la comunitat.

Tot i que partim que el mediador ha de ser flexible en el treball amb el propi col·lectiu i amb els professionals, no cal deixar de banda que al mateix temps els ha de sensibilitzar de les pròpies responsabilitats i dels límits inherents d'aquest nou rol professional, sense que la seva figura es converteixi en líder ni en representant de cap col·lectiu, sinó que gaudeixi d'un respecte i reconeixement per la seva competència negociadora. Les majors limitacions que veuen els nostres entrevistats respecte a la figura del mediador giren entorn de l'escàs coneixement i reconeixement del seu paper, l'assignació de poders omnipresents, la desresponsabilització dels professionals, la precarietat del treball, entre altres. Els mediadors han de suportar una doble pressió per la seva feina: d'una banda, per part de les institucions que demanen solucions ràpides als problemes que tenen i, de l'altra, pels membres de la comunitat minoritària, que volen solucionar els seus problemes personals ja sigui o no possible dins el sistema.

l) El debat sobre la «professionalització» dels mediadors interculturals.

Com havíem esmentat, hem detectat, entre les opinions dels entrevistats, dues posicions diferenciades sobre la figura «professional» del mediador intercultural. Una postura és més partidària d'un treball des de la ciutadania lligada a projectes socials o de foment de la convivència intercultural; mentre que una altra posició, sense negar aquest aspecte, és

més partidària de professionalitzar la figura del mediador entenent-la com un servei especialitzat. La primera posició concep la mediació sense personalitzar-la, és a dir, amb una figura determinada i sense que sigui un servei més que pot significar una duplicitat de funcions, sinó més aviat entesa com un treball social on les habilitats comunicatives i l'empatia social de les persones que realitzen una tasca mediadora és la principal funció. Pels segons, en canvi, es valora que aquesta persona sigui del mateix origen que el col·lectiu —en el cas dels immigrants, que conegui les llengües del país d'acollida i d'origen—, que estigui reconeguda per la comunitat, tingui flexibilitat i capacitat negociadora, etc. i se'l contracti per fer aquesta feina, de forma que n'esdevingui un «professional».

> "No hi ha ningú que estigui en contra de la mediació, en tot cas la diferència estaria en que... hi ha gent que la considera un àmbit d'intervenció i, per tant, necessites d'uns professionals especialitzats i, per tant, d'una formació especialitzada i, inclòs, s'arrisquen a donar el perfil de persona que pot desenvolupar aquesta formació, quan això no es fa en cap més procés de formació del camp d'intervenció del treball social, i d'altres que potser tenim una perspectiva de la mediació com una... metodologia en mediació, en resolució alternativa de conflictes... fa anys que se'n parla de l'escola americana, de l'escola francesa... no s'ha descobert ara! (...) Ens criden, hi anem a parlar... cal reconduir la informació quantitativa i qualitativa i a partir d'aquí als conflictes, com ho viuen, estratègies que han fet... per veure la situació dels professionals... a partir d'aquí, doncs, el que nosaltres els hi fem és un diagnòstic del que nosaltres veiem i una proposta del que serien les hipòtesis per poder intervenir... moltes no són coses que nosaltres poguem fer... nosaltres el que fem a partir d'aquest diagnòstic és, una mica, donar orientacions per dir que hi ha coses que estaria bé fer, què s'hauria de replantejar... plantejar un pla de treball amb objectius, metodologia, activitats, calendari, temporització i, finalment, el pressupost" (CED00c).

Sense intenció de quantificar-ho, veiem que la meitat dels entrevistats es declaren a favor que el mediador esdevingui un «professional». Però s'ha de matisar. Una petita part dels entrevistats creuen que ha de ser realment una professió, és a dir, que s'hi dediquin a temps complet amb contracte, amb presència física en algunes institucions, etc. La resta s'inclina perquè siguin reconeguts com a «professionals», és a dir, tinguin formació específica i actuïn quan se'ls necessita, de forma transitòria o temporal, fins que no sigui necessària la seva presència. D'altra banda, una quarta part creuen que ha de ser una funció dels professionals que ja intervenen principalment amb col·lectius diversos culturalment (sanitat, ensenyament,

serveis socials, etc.)[529] —alguns d'ells suggereixen la possibilitat de discriminar positivament les minories com a professionals de la societat majoritària de forma que hagin viscut la migració, coneguin la cultura d'origen... Pel que fa a la resta, no ho tenen gaire clar i no es decanten per cap[530] de les opcions anteriors.

Pels primers, la mediació intercultural representa un nou jaciment de treball per a les minories ètniques; per uns a temps complet i pels altres a temps parcial. Tot i que per aquests darrers les demandes que ara per ara se'ls fan responen a la seva percepció de com ha de ser, tots creuen que trigarà uns anys a implantar-se a causa del pobre nivell de desenvolupament i la manca de reconeixement i difusió del que pot aportar.

> "Me gustaría a nivel profesional pero vemos que... como figura profesional... es muy lejos de ser una realidad (...) está mejorándose... porque yo... los profesionales que conozco son optimistas todos, ¿no? pero a pesar del optimismo pues... esto... tardará unos cuantos años... creo yo calcularía diez o veinte años para que Cataluña sea al mismo nivel de otros países de Europa, ¿no? y esto tiene que ser a base de implantarlo, que haya voluntad y un poco implantarlo a nivel académico... que haga una reconocimiento de las instituciones y de la sociedad (...) todo el tema de hacer un poco de propaganda de este perfil, para que se conozca (...) si no le haces la propaganda adecuada... estamos en una sociedad de consumo y de un bombardeo, ¡eh! continuo, de propaganda y tal... y para hacer un sitio, tu sitio dentro del sistema (...)" (FMH00).

Davant aquesta opinió, alguns apunten que la mediació com a «professió» tendirà a desaparèixer. I consideren que, s'hauria de preveure la incorporació de l'acció mediadora en les competències de tots els professionals, progressivament sensibilitzats i formats en temes d'immigració i interculturalitat. Però mentre això resta llunyà els mediadors, degudament preparats, poden ser un recurs útil per als agents socials a tenir en compte.

En aquesta línia es pensa que s'hauria d'obrir la via d'una progressiva introducció de gitanos i immigrants en les professions (en els serveis socials, educatius, etc.). Així, un entrevistat creu que el mediador ha de ser una figura subsidiària. A través de la discriminació positiva, és a dir, potenciant que persones de col·lectius minoritaris, amb la titulació adient, entrin com a

[529] Això xoca amb aquells que creuen que un autòcton no pot o no és el més adequat per fer de mediador.
[530] "Jo no... tinc del tot clar, encara, si el mediador/mediadora ha de ser una professió o si ha de ser una funció social" (FEH00a).

professionals dins els serveis socials, els centres escolars, etc.; es podria fer mediació «des de dins» i generar confiança entre el col·lectiu minoritari i el professional i també produiria canvis en la normativa i funcionament dels serveis i les institucions de la societat majoritària.

> "Penso que el tema dels mediadors hauria de ser una figura subsidiària, seria molt millor que persones d'ètnia gitana i persones d'aquests països d'immigració recent tinguessin tasques dins els serveis socials i dins els propis centres educatius. Aleshores, penso que aquest treball que el mediador lo que ha de fer... és apropar les famílies amb els centres educatius, si es fa a partir d'una tasca concreta com un assistent social, un treballador familiar, un mestre de suport, un monitor de menjador, un monitor i un professor d'esports... penso que el fet d'haver-hi aquesta presència facilitaria que les famílies d'aquestes ètnies s'acostessin més als centres en més tranquil·litat perquè podrien veure persones com ells mateixos que estan allà treballant. La discriminació positiva també, a vegades, té perills però hi ha moments igual que es fa discriminació positiva, doncs, de cara que... a la representació política de les dones sigui equiparable a la dels homes (...) seria bo que hi hagués com... per exemple, això s'ha fet, als Estats Units, a vegades, hi hagut discriminació positiva alhora de consensuar feina als membres afroamericans, tenien un privilegi els blancs, seria bo que els EAPs tots haurien de tenir un o dos assistents socials, cosa que ara tenen molt pocs, que tinguin un i llavors que amb aquest camp s'obrís la participació primer a les ofertes de professionals d'aquests països, i als centres de primària, bueno, als de secundària tenen autonomia per poguer contractar i tal... no? feines com és la secretaria, feines com és l'escola d'estades esportives, monitoratge de menjador, inclòs de professors de reforç per crèdits variables podria ser amb petits canvis a la normativa podrien adequar-se persones d'aquestes ètnies" (FEH00b).

D'altres reflexions giren entorn de la qüestió de per què no s'estan formant membres sorgits de les mateixes minories ètniques perquè actuïn d'agents socials, en comptes d'intentar especialitzar professionals autòctons. Els gitanos (i aquest fet resulta també extrapolable a altres minories ètniques) no desitgen els llocs de treball perquè no han vist cap persona de la seva comunitat en l'organització, per això els sembla improbable aconseguir el lloc de feina (FED00d, FED00a). Per això, algun coordinador comenta l'èxit de les consultes amb mediadors procedents de la mateixa ètnia, empleats en les organitzacions públiques (ajuntaments, sanitat, educació, habitatge, etc.) o en associacions minoritàries, generalment subvencionats per l'ajuntament (FED00c).

En la mateixa direcció, i complementàriament, alguns dels informants també promouen el fet de considerar la idea de la discriminació positiva com una eina d'integració, per això apunten

que es contractin persones culturalment diverses a les institucions i serveis: des de voluntaris o persones en atur que puguin procedir de les mateixes associacions d'immigrants, dinamitzadors socioculturals amb experiència, professorat a les institucions escolars, a fi que sigui més fàcil gestionar els conflictes i sensibilitzar a la resta de professionals sobre aquests temes (CEH00b).

> "Al començament, doncs, clar! Molts no ho varen veure necessari... amb algun lloc hem plantejat aquest pla de treball i ens han dit: Noo! Centreu-vos en aquí i els hem dit: Noo! Perquè hem pensat que no, que aquesta no és la nostra feina, que si teniu dificultats per entendre-us amb aquests nanos marroquins, potser necessitaríeu... auxiliars de conversa i que comenceu a contractar marroquins a l'escola... escolta'm! hi ha moltes noies que han estudiat magisteri marroquines i com que no tenen la nacionalitat no poden exercir de mestres (...)" (CED00c).

> "(...) lluitar perquè a les escoles hi hagi mestres que siguin dels propis col·lectius, serveis socials contractin persones com assistents socials dels propis col·lectius, etc. si tenim un 30% de nens marroquins hauríem d'esperar en un temps no massa llunyà que hi hagi un 30% del professorat, no? a partir del moment en què dintre del claustre hi hagi un mestre del propi col·lectiu suposo que, evidentment, és molt més fàcil gestionar els conflictes, sensibilitzar a la resta dels professionals sobre aquests temes" (CEH00b).

> "... clar, i ja està, qui ha de fer això, el mediador, no ho sé. El dia que hi hagi infermeres i el dia que hi hagi no sé què i quan... la mateixa infermera és capaç de muntar-ho, mentre no la tinguem, doncs, potser sí que caldrà que sigui algú expert que vagi per uns dies allà i plantegi unes estratègies com en els plans d'acollida, el dia que hi hagi mestres que siguin marroquins, no poden ser funcionàries, no sé si la llei d'estrangeria ara ja, suposo que no els deixa presentar-se a places públiques, suposo que deu continuar sent la mateixa, si ja tinc mestres que són d'origen cultural marroquí i xinès i no sé què i no sé quanto i estan allà, suposo que el centre ja tindrà... suposo, evidentment, tampoc ho pot assegurar, però suposo que hi haurà certa... no ho sé... no ho sé... si miro com va el món i com funciona, penso que es professionalitzarà més i, que tindrà futur i que serà el que triomfarà... si miro el món, eh! I penso com... el que passa és que no és el que a mi m'agradaria, llavors, vull dir que fins i tot no és tan necessari i no vull potenciar-ho i no vull ser un element que ajudi a potenciar això, a mi m'agradaria que no es consolidés, a part prefereixo això, doncs que hi hagi infermeres berbers, metges no sé què i, que... el funcionament del CAP s'adeqüi a la realitat que hi ha en aquest moment, que ara és x i que demà pot ser.... però no anem per aquí... vaja, no penso que vagi per aquí eh!..." (CED00a).

També cal recordar la necessitat d'afavorir l'accés de les persones minoritàries a les titulacions. Es pot fer de dues formes possibles: per una banda, facilitant les

convalidacions dels títols expedits als seus països d'origen; i, per l'altra, ajudant que es formin al país receptor (FEH00b). Una política educativa errònia pot abocar a la marginalitat social, cultural i econòmica, provocar que les noves generacions abandonin prematurament els estudis i que estiguin sobrerepresentats en el fracàs escolar o que difícilment accedeixin a estudis professionals i superiors. "(...) el fracàs escolar és estrepitós en aquesta comunitat, els d'aquí estem esgarrifats... ningú arriba a secundària, de tot el procés d'escolarització, perquè nosaltres en fem estudis de cada any per veure el que està passant, ningú acaba, ningú fa COU, ningú arriba a la universitat, com podem ocupar després en professions..." (CED00a).

Alhora això no ha d'implicar que pel simple fet de pertànyer a un grup minoritari se li «regali» la titulació. Però sí que evidencia la necessitat de diversificar culturalment els equips professionals per adequar-se millor als usuaris diversos.

> "Ah! Jo no estic a favor de que pel sol fet que una persona sigui gitana, ja li sigui més fàcil que sigui mestre... no vull dir això! Ha de passar exactament igual que els altre per un procés de formació per fer de mestres (...) No es tracta de desprestigiar el professor (...) Però si de normalitzar els col·lectius professionals, la mateix constitució de gent de les diferents cultures, igual que els usuaris" (CEH00b).

Aquestes necessitats pròpies de la societat majoritària impliquen, de vegades, una reforma dels programes i un reciclatge dels professionals que treballen en el camp social i educatiu (com ara els ensenyants els treballadors socials i d'altres agents). Els temes que haurien d'incloure no sols farien referència a les tècniques de mediació, sinó que haurien d'incloure l'educació intercultural, minories ètniques, etc.

> "(...) no, si en d'altres sí, però jo aquí no els he vist mai, perquè nosaltres els autòctons no sabem fer-ho, no hi ha cap professional, nosaltres hem anat aprenent, a veiam, de llibres d'interculturalitat en les llibreries, tu anaves a una llibreria a buscar un llibre (...) no n'hi havia cap. La universitat no havia parit mai ni un estudi, ni un llibre, ni res sobre aquests temes, ni des d'educació, ni de treball social ni d'enlloc, era (...) el silenci, havies de llegir en anglès, en anglès hi havia la tira de temes i en francès també, però... i els havies de demanar, havies de ser i de demanar-los i que t'arribessin. Si no, tu no tenies cap tipus de for... de res. De cop i volta i, com que a més a més això ara ven, la universitat comença a pensar i fer tesis i no sé quanto, però és molt més posterior que les pringades que ja ens hem deixat els de baix, els mestres abans no els hi arriba el dossier del que és educació intercultural, ja ha estat treballant 60 mil vegades amb els

> nanos, ja se l'hi ha pelat el colze quan arriba això, això és sempre molt més posterior i amb els temes de mediació, a veiam, hi ha uns buits molt grossos, doncs, perquè no en sabem, perquè encara cal gent que suposo que vagi formant-se i que sigui capaç de fer alguna cosa d'aquest tipus, jo l'única persona que he vist tractar aquests temes de... més... personals i tal és la (nom de persona), una senyora que és d'origen turc i que no sé qui ha de tenir espanyol i tal i que està en el postgrau que fa la universitat de (nom de localitat) i que se la va cridant perquè treballa tot el tema, a veiam, ella té formació, és pedagoga, treballa tot el tema d'actituds racistes i rebuig, estereotips que té una persona, independent de la cultura que pertany, sinó que el té, només pel fet i, que van sortint cosetes, però que lent, i que en aquests projectes de mediació, com que el marroquins i tal, pressuposem tots que hi ha certes coses que es tenen i que no es tenen, no les han reflexionat i ni les han pensat i... mare meva aquí hi ha una... molta feina per fer, sí, sí... i després molt feina per d'avaluar, per on passem i què està passant i mare meva, perquè deu n'hi do. I cal fer-la, des del lloc que sigui, a mi tant me fa, que ho faci Pepeta... ara que sigui rigorós i seriós... sí (...) i tal... per dir que ho fem molt bé no cal" (CED00a).

També s'hauria d'introduir aquest vessant intercultural en les assignatures que s'imparteixen en les diplomatures o llicenciatures més properes al camp social.

> "I l'únic que estan fent és... em sembla que... intentant crear una altra figura, que si tot això que estan formant en aquest fent formessin a les persones que ja estan treballant o que es donés aquesta formació a la universitat a treballadors socials, a educadors... o com a, jo què sé, em sembla que hi ha assignatures que es diuen: Metodologia al treball professional o, almenys, n'hi ha una que es diu: Anàlisi de la relació educativa. Escolta'm! a mi em sembla que calen aquests tipus de coses a dintre i potser treure crèdits d'altres coses (...) si s'ha de prioritzar, si lo que estem creant ara, resulta que és, un professional de... educació, en comptes de mirar de formar els professionals que ja hi ha i en temes de formació en aquestes estratègies s'està intentant com... formalitzar un instrument (...)" (CED00c).

> "Crec que són persones que han de conèixer la mediació com un enfoc concret, aviam, més enllà de la solució alternativa de conflictes, més enllà de tenir habilitats de comunicació que és necessari perquè sabem que en l'educació social no tenim matèries d'aquest tipus, que en magisteri no les tenim o que en treball social no les teníem (...) jo crec que partint del tema de la funció si que s'ha de formar, exclusivament, en mediació, amb aquesta mediació estricta, que ha de tenir dos reptes: un que existeixi treball de conflictivitat o de prevenció de conflictes des d'una forma més àmplia per totes aquestes disciplines i professions, que d'alguna forma treballen amb l'ésser humà i l'acció social com elements socials del nostre desenvolupament social; però, per altra banda, hi ha d'haver una preparació funcional i teòrica concreta per la mediació estricta" (FEH00a).

> "De la mateixa manera que en educació social es fa un crèdit o es dóna un crèdit o s'imparteix un crèdit de interculturalitat, s'explica que és assimilació, la integració,

> evidentment en aquest espai es parla de mediació. De la mateixa manera que a treball social es deu fer una assignatura o un crèdit o com es digui ara (...) doncs on es parli d'això. I una formació específica d'això a mesura que vagin naixent professionals d'aquests (...)" (CED00a).

Uns opinen que s'ha de rendibilitzar la formació de persones que ja estan formades, més que oferir-la a aquells que han de partir de zero pel simple fet de procedir del col·lectiu minoritari. "(...) però no penso que sigui excloent que una persona treballi en un EAP i, que a més a més, estigui format en mediació i pugui intervenir en un conflicte (...) els professionals poden formar-se en mediació (...) no s'ha de formar un mediador sols perquè provingui del col·lectiu" (FED00a).

Entre les propostes que realitzen els entrevistats destacarem la d'oferir un curs accelerat per a professionals de diferents disciplines i líders de les associacions minoritàries. Aquesta formació serviria per generar i llimar friccions i punts de vista molt divergents.

> "Jo preferiria plantejar-ho com un curs de formació accelerat pels propis professionals: mestres, assistents socials... que han de treballar amb aquest col·lectiu i, al mateix temps, fer-lo conjuntament amb líders de les pròpies associacions aquest curs per tal de que la pròpia convivència d'uns i uns altres vagin generant-se propostes una mica creatives (...) Per què no fem un esforç per formar realment als professionals que han d'atendre amb aquesta gent en lloc de necessitar mediadors?" (CEH00b).

La mediació, per la majoria dels entrevistats, no és més que un instrument i una tècnica necessària per tractar una simptomatologia de malaltia social que pateix la nostra societat d'isolament, de manca o dificultat de comunicació, etc. i per això calen persones que facilitin el contacte entre les diverses parts. La idea és, malgrat que la mediació sigui una bona tècnica a curt termini, no renunciar a pensar que algun dia no hi haurà necessitat de mediar, perquè els problemes s'hauran exhaurit.

ll) La pràctica de la mediació intercultural.

En primer lloc, al fer aquesta pregunta la majoria dels entrevistats (sobretot els coordinadors) repeteixen que el servei de mediació intercultural va més enllà del conflicte multicultural o

interètnic. La intervenció d'una tercera part entre actors etnoculturalment diferenciats no va sempre orientada a la superació d'un determinat problema, sinó que en ocasions persegueix, per exemple, l'establiment de comunicació entre ells o, dit d'una altra manera, la millora de la comunicació. No solament es tracta de resoldre un conflicte, sinó un desajustament entre ambdues parts, degut a un deficient accés al recurs institucional per part dels grups minoritaris, generalment a causa d'un inadequat tractament per part del personal lligat a la institució.

És un servei obert tant als professionals de la xarxa de serveis socials, sanitaris, educatius, etc. de la societat majoritària, com de les entitats i de les famílies minoritàries. Les seves funcions són diverses, entre les quals destacarem facilitar la comunicació entre cultures i actuar de pont, així com preveure i mediar en els conflictes que es poden originar en les relacions interculturals.

Els entrevistats fan un incís en les actuacions de caràcter preventiu, ressaltant la importància de l'acció anticipativa i sensibilitzadora vers les cultures minoritàries (FED00b). Principalment potenciant el vessant més proactiu, facilitador i preventiu de la mediació, i apartant-se de la visió reactiva que associa la mediació amb la resolució de conflictes (FMH00). Aquesta part es porta a terme amb diferents activitats que inclouen tota la població: des de jornades d'educació interculturals (deixant de banda treballar sols elements banals i folklòrics) a les institucions educatives, fins a sessions i assessorament als professionals (en formació contínua) del camp social per eliminar prejudicis, estereotips, etc.(FGIH00).

Dins d'aquest context, el que ens diuen els entrevistats, i que corrobora el que han comentat els mediadors, és que resulta difícil exportar un model de mediació d'un lloc a un altre i que a la vegada funcioni. Els entrevistats coincideixen que és important adaptar-lo a la cultura i al context on es mou sense que hi hagi una recepta màgica per implementar-lo.

Quant al circuit o passos que segueixen al servei o institució al fer la mediació, la majoria dels coordinadors diuen que treballen en equip i tenen una persona —generalment és paia o

autòctona— que localitza els mediadors, els truca per telèfon, els envia un fax o correu electrònic i els fa arribar les demandes de les institucions a la seu on treballen. Els coordinadors, en general, tant gitanos com immigrants, es queixen que abans d'actuar cal discernir molt bé si cal la intervenció d'un mediador.

Per això, abans d'intervenir, en alguns casos, es realitza una primera entrevista amb el servei que fa la demanda per aclarir les funcions de mediació, els seus límits i les responsabilitats respectives, i evitar així situacions equívoques que es poden produir pel simple fet que l'usuari ho sigui del mateix origen cultural que el mediador (CED00a, CED00b).

> "(...) no ficar l'èmfasi en allò que separa les persones, sinó en allò que els uneix (...) perquè, clar, la diferència és una diferència que l'hem construït nosaltres a nivell social, perquè no creiem que és una diferència que creiem inherent a les persones, no? sinó les persones som persones i això és molt més important que no pas que siguin musulmanes, que no pas siguin negres o que... parlin xinès, no?" (FED00a).

A partir d'aquí i d'acord amb la situació, la demanda, etc., es decidirà en una reunió prèvia si ha d'intervenir el mediador. "Ens trucaven aquí, per exemple, pel tema dels menors, per la traducció (...) les escoles s'han acostumat a trucar aquí i els hi podem dir la tarda tal podrà venir a parlar amb els pares (...) decidim si cal o no la intervenció d'aquest mediador (...)" (CEH00a).

En cas que la institució disposi de diversos mediadors (com en alguns cas, d'immigrants), cal tenir en compte quin mediador es considerarà més adient per realitzar la intervenció. En uns casos es prioritza que el mediador mediï amb el seu col·lectiu de pertinença (CED00d); en d'altres es té en compte que els mediadors coneguin de prop els barris, tractant de conèixer el millor possible les característiques sociodemogràfiques, d'estructura social, culturals i identitàries de les famílies, etc.(FED00b) i, per últim, en altres casos la derivació té més a veure amb l'especialització que amb la diversitat ètnica, religiosa o lingüística. En el darrer cas, tot i que la majoria han rebut una formació general o polivalent, a l'hora de treballar s'estan especialitzant, progressivament, en aspectes de mediació familiar, educativa, laboral, etc. tal com suggereix la coordinadora entrevistada.

> "Cada dilluns fem una reunió de dues hores de coordinació, on, en teoria es tenen totes les demandes, llavors segons les demandes que són es reparteixen entre els quatre mediadors, també perquè la feina sigui una mica equitativa, perquè de vegades podria estar, bueno ja ho està una mica de desequilibrada, però bueno per intentar repartir, i perquè hi ha gent que és més especialista en temes d'escola, gent en temes de dones per exemple" (CARD00).

Però segons d'altres entrevistats, abans d'escollir un mediador caldria distingir primer si el problema és purament lingüístic o bé cultural. En el primer cas, sembla completament indiferent l'origen del mediador si coneix bé l'idioma de les parts, ja que la seva funció serà únicament d'intèrpret o de traductor lingüístic. En canvi, per al tema de gestió de conflictes interculturals, que serien, segons sembla, les funcions importants del mediador, seria idoni que fos del col·lectiu d'origen doncs es necessiten persones que facin de pont i d'aproximació entre les comunitats. "Si és idiomàtic, doncs, si sap xinès tant fa que sigui magribí com si és català (...) perquè no havien de ser dels propis col·lectius, per què no pot fer de mediador un català?, pel que fa a les funcions de traducció, d'aproximació a les normes d'autoritat i de la societat (...) els immigrants sempre seran més útils, per exemple, que no pas que jo, que gent que emigrés d'allà (...)" (CEH00b).

En aquest context sorgeix la necessitat de recollir una fitxa amb les dades de cada intervenció i de cada usuari.

> "Debe registrarse la información de cada intervención" (FMH00).

> "Bueno, el professional o qui sigui ha de fer una fitxa de demanda, on hi consten les dades del professional, res, nom i professió i les dades de la persona per la qual demana la mediació, perquè necessitem saber el país, les llengües que parla i tot això, llavors, s'omple aquesta fitxa, ens la fan arribar, i/o es proposa un dia i una hora per trobar-se o es diu que el mediador es posi es contacte amb el professional i a partir d'aquí s'acorda el dia. Aquesta fitxa ens la fa arribar i llavors a partir d'aquí quant en coordinació ens ho distribuíem. Llavors, hi ha serveis que ens expliquen, ens fan una carta de demanda de serveis, ja són temes de grup o són temes a llarg termini, llavors ens expliquen què volen fer, nosaltres aquí o valorem si donem a l'abast o no, perquè comencem a estar col·lapsats. I a partir d'aquí se li dóna una resposta. Això és el procés" (CARD00).

Llavors, el mediador quedarà amb les parts. Aquesta cita es pot fer de dues maneres: per

separat o conjuntament. La majoria dels entrevistats creuen que és millor treballar per separat la gestió del conflicte; en canvi, molt pocs prefereixen fer-ho conjuntament. En la primera opció, treballar per separat suposa que durant una part o la major part del procés el mediador s'entrevista amb cada una de les parts del conflicte i aquestes no es troben entre si fins al final de tot el procés. En canvi, pels que aposten per la segona, fer la reunió conjunta, permet l'expressió dels problemes, sentiments que rodegen i acompanyen el conflicte des del primer moment.

En aquest procés és important veure com s'interrelacionen els tres elements que comporta, generalment, tot conflicte[531]: les persones, la forma com aquest es desenvolupa i les diferències essencials en els implicats. En aquest punt hem d'afegir la distinció necessària entre els conflictes de valors i els de necessitats, que no sempre és fàcil, tot i que els segons són més fàcils d'afrontar, de regular i, fins i tot, de resoldre. Per exemple, seria el típic cas del menjador escolar, on estan exempts de menjar porc els alumnes musulmans, i es podria interpretar situant-lo al mateix nivell que el cas dels nens que han de fer règims alimentaris per raons mèdiques o dietètiques.

> "Cosas de comedor, que los padres, a veces, que ellos no quieren que sus hijos coman cerdo, ¡eh! cualquier sopa de... a la sopa ponen huesos, carne de cerdo, cosas así... los padres no quieren que sus hijos coman cerdo y también algunos padres imponen que los hijos lleven comida de casa, una cosa que rechaza rotundamente la escuela, ¿por qué? (tos) porque no solamente la escuela, sino también la empresa de cátering... porque la empresa de cátering, no quiere que ningún alimento entre que no sea el suyo, entré en el comedor porque si pasa algo... entonces hemos llegado a un acuerdo... también... hay porque nosotros lo queremos es que incluso los niños que están en comedor no vean al otro comiendo la misma, comiendo comida diferente porque si yo estoy comiendo... un filete de cerdo y el otro está comiendo, yo qué sé, un filete de merluza, pues a mí también me gustaría un filete de merluza, ¿no? para que no haya, para que no vean que comen diferente, intentaríamos hacer dentro del colegio que sensibilicen o den a conocer otras culturas diferentes, como aquí se come cerdo, en otras culturas se comen cosas diferentes, en otras culturas la gente es diferente, las dietas son diferentes, por lo tanto, la gente es diferente, los climas son diferentes... mostrar las diferencias para llegar a las personas" (FMH00).

[531] Resposta que segueix els paràmetres de la tercera part (educar interculturalment per mitjà dels conflictes) exposada a l'eix d'educació intercultural (Departament d'Ensenyament, 1996).

El mateix passaria amb el conflicte del mocador que porten les nenes musulmanes al cap. De vegades, es tracta simplement que el mediador acompanyi les famílies, en el següent cas gitanes, a l'escola perquè la coneguin i el professorat parli amb ells. Es tracta que per les dues bandes es vulgui establir un lligam, una connexió; per exemple, el mediador pot aprofitar l'estona de mercat per parlar amb els pares gitanos de la necessitat de l'educació per als seus fills.

> "(...) por ejemplo, mira, con respeto a la mediación educativa, a la mediación escolar, que es la que yo te puedo hablar un poco más, nosotros si no hacemos, porque los padres, concienciar a los padres, hay (destinados) un tipo de argumentos que a lo mejor se alejarían de una educación más formal, de una mediación más formal, ¿no? Los padres no, muchas veces no ven necesaria una educación de sus hijos entonces, de nuestro pueblo, ¿no? Entonces ¿qué es lo que ocurre? El mediador o la mediadora les acompaña al centro, hace que intervienen para que las familias gitanas no vean como muy alejado la escuela. Al mismo tiempo se hace el acompañamiento y al mismo tiempo, digámoslo así, produce que en la escuela se abran más las puertas a una cultura diferente como es la gitana, es decir, que si por ejemplo si el tutor escolar tiene unas horas de dedicación a los padres. Los padres gitanos en esos momentos están en el mercadillo, ¿no? Pues, conversa, y convence a los profesores para que, para que tengan un espacio de reunión en el que pueda intervenir la familia, ¿no?" (FGIH00).

Però també és cert, i no s'ha d'oblidar, que es produeixen altres problemes que vénen derivats de no compartir els mateixos codis culturals i lingüístics.

> "Otras veces, por ejemplo, la escuela no sabe cómo acceder a las familias, pues mira principalmente porque partimos de la base que son códigos, códigos culturales y lingüísticos diferentes, a partir de ese momento, necesitan a un mediador, la propia escuela necesita un mediador para entrar en contacto con la familia, y ya te digo no es un contacto telefónico, no no los localizamos, también es ese a veces, no los localizan. Es hacer creíble el hecho educativo para las familias. Oye a parte de no localizarlos, les digo que vengan a la excursión y no quieren venir el niño o la familia. Puedes convencer tú a la familia de que venga. Entonces yo te estaría definiendo el perfil de un mediador educador, no exclusivamente un mediador clásico, en el puro sentido estricto de la palabra, sino que allí estaríamos hablando de un mediador educador o mediadora educadora, que lo que hace es hacer entendible y aceptable las dos culturas, ¿no? No en un (sentido unidireccional), como nosotros denominamos, incluso mucho antes que se produzca el litigio, el problema, porque sabes que la mediación se produce en el momento que hay un enfrentamiento, una controversia, una dificultad, nosotros lo que intentamos es que antes de que se produzca esta dificultad que exista acercamiento, ¿no? porque luego es más difícil superar todo tipo de etiquetajes, etc. Cuando se ha deteriorado una situación más difícil" (FGIH00).

En aquest punt, la majoria dels entrevistats incideixen en el fet que la intervenció amb col·lectius immigrants, independentment de la demanda, i sobretot en el cas de facilitar la comunicació, va més enllà de la traducció, fent un treball paral·lel i complementari a cada situació. En realitat es tracta de crear un pont que estableixi o restableixi el diàleg entre els implicats i que afavoreixi l'enteniment i la comprensió mútues, salvant les barreres de tipus lingüístic i/o cultural que influeixen en la interacció. El mediador realitza un treball de sensibilització amb els professionals (explicant-los les característiques i pautes culturals de l'usuari) i, per altra banda, intenta fomentar l'autonomia al col·lectiu informant-les dels drets i la necessitat d'aprendre l'idioma del país d'acollida per poder integrar-se millor en la societat. A diferència d'alguns mediadors, per la majoria d'entrevistats la finalitat central de la intervenció del mediador no ha de ser dirigir les parts en una direcció, sinó arribar a un millor enteniment i comunicació. Per això, cal diferenciar entre conflicte de valors[532] i el de necessitats, així com els elements que podem englobar en l'expressió de les relacions de les persones o els grups enfrontats i la de l'objecte del conflicte en si mateix. A partir d'aquí, podem veure quina estratègia es pot utilitzar.

En el cas dels immigrants, sempre sorgeix la pregunta sobre quina seria la procedència més adient del mediador a contractar. Alguns dels entrevistats els diferencia[533] segons el tipus de mediació que han de fer: preventiva, resolució de conflictes i transformació social (FMH00, FED00e). En el primer cas, en l'aspecte preventiu, es creu més adient que sigui un mediador més aviat bicultural amb habilitats de dinamització comunitària; en el segon, de resolució de problemes, seria millor que treballés una persona molt propera a la comunitat i/o usuaris minoritaris; pel que fa al tercer, s'hauria de cercar una persona que transformés la societat, és a dir, aquella formada en mediació independentment del col·lectiu que provingui.

El procés de la mediació suposa el control d'una varietat de tècniques, coneixements i habilitats per part de qui media. L'execució d'aquesta funció també posa a prova la capacitat i la disciplina del mediador i la seva eficàcia en el servei. La confiança en aquesta persona

[532] El conflicte interètnic afecta valors ètics, religiosos i morals que considerem des del punt de vista occidental o paio bàsics.
[533] Segons la teoria de Cohen-Emerique (1994).

dependrà tant del grau de resposta com dels resultats finals, és a dir, que depèn de la capacitat de la persona mediadora i el nivell d'autosatisfacció de les persones davant les respostes que proporciona aquesta professió als seus problemes, preocupacions i conflictes.

> "(...) quin mediador he de contractar? Si al meu territori, a la meva zona tinc marroquins, tinc senegalesos, tinc no sé què no sé quantos, quin és el que he de contractar? El fet d'estar associats, pues, d'alguna manera, en casos molt de resolució de conflictes, no? no en casos de prevenció sinó de resolució de conflictes, no? (...) la Cohen parla de tres tipus de mediació: la primera que serien temes de prevenció, la segona que serien de resolució de conflictes i la tercera que seria més de transformació social; per lo tant, amb una primera mesura de prevenció pues... va! bueno, tampoc és tan complex buscar un mediador... seria un mediador més territorial amb habilitats de dinamització comunitària però en temes de resolució de conflictes sí que llavors millor el mediador en concret, a llavors aquí podríem oferir tot un ventall de gent... que... pues... les administracions si no hi és demanar el mediador que necessiten, pues necessito una dona que sigui marroquí, que tingui quaranta anys i que a ser possible pues tingui un formació d'aquest tipus, no?... bueno, pues si la tenim la busquem i l'oferim... fan... les entrevistes necessàries per resoldre aquella situació i es rescindeix el contracte, vull dir que són qüestions puntuals, no? davant del conflicte poses la persona adequada... i una mica la idea és aquesta, no? llavors, contractar mediadors més polivalents més territorials per tal de poguer dinamitzar, no? i intervenir en qüestions més... més... no tant de resolució de conflictes sinó més de prevenció" (FED00e).

L'asimetria de poder i les desigualtats que existeixen entre majoria i minories presideixen i condicionen les relacions entre els dos grups culturals[534], com ara: l'etnocentrisme, les identitats ètniques, etc. que no permeten que flueixi la reciprocitat i l'intercanvi entre iguals, indispensables per poder negociar. En síntesi, en general els formadors suggereixen alguns punts que cal treballar en qualsevol mediació:

- Afavorir les habilitats assertives de les parts, destacant la importància del treball en grup de forma cooperativa i mai individualista, per a la gestió dels conflictes;

- Esvair ressentiments, prejudicis i estereotips. L'establiment en un territori de persones procedents de cultures diverses en situació de desigualtat socioeconòmica implica la

[534] Tot i que no és el mateix comparar un membre del grup minoritari amb un de majoritari, llevat que visqui en una situació de «clausura intragrupal», situació que com Carbonell (1997) expliciten els exemples d'aïllament d'alguns immigrants xinesos o el d'algunes dones africanes en els primers mesos del reagrupament familiar.

necessitat de conèixer llurs condicions de vida, ja que, sovint, la imatge que en té la societat majoritària és negativa i menys valorada. Des de situacions de separació i manca d'interrelació fins a situacions de conflicte latent i actiu;

- Desenvolupar la construcció de la llibertat i l'autonomia personal;

- Mostrar els límits en el circuit de relació.

Sense aquests punts la intervenció del mediador invalidarà el procés i tendirà a cronificar-se i perpetuar-se entre les parts.

m) La importància de la formació en la mediació intercultural.

Sobre la necessitat que els mediadors tinguin formació en mediació perquè puguin esdevenir més «professionals», gairebé tots els informadors hi estan d'acord com hem vist al llarg del text; la diferència —tal com hem dit— rau a considerar el mediador una figura, a curt o a llarg termini, prescindible o imprescindible per assolir una plena ciutadania intercultural.

El col·lectiu gitano està actuant com a mediador, requerit per l'administració, ja sigui individualment o col·lectivament, sovint, sense cap tipus de formació prèvia, començant a formar-se en alguna iniciativa d'educació no formal. Des d'una fundació d'aquest col·lectiu, es constata una mancança en aquest sentit que marcarà també les funcions i tasques que realitzen els mediadors al desconèixer les tècniques i estratègies. En primer lloc, apuntarem algunes de les respostes dels entrevistats sobre la necessitat de la formació en mediació per a persones procedents de cultures minoritàries i que es creu que comportarien la millora de la seva tasca.

> "Un mediador amb formació treballaria diferent, no només l'absentisme escolar" (CED00e).
>
> "(...) por una parte está, digamos esa parte natural, esa parte natural, ¿no?, y luego entraríamos en la parte profesional, que yo he de decirte que la mayor parte de mediadores que yo conozco han pasado por algún curso de mediación no

> formal, y pocos son los mediadores que hayan pasado por un proceso de educación más formal, en ese sentido, siempre ha sido a través de seminarios, cursos... a partir de allí ha sido cuando esas personas han empezado a formarse en ese sentido, ¿no? ¡Buff! Nosotros desde este punto de vista sí que desde la fundación percibimos que hay una falta de preparación, o de formación reglada en este sentido, ¡eh! (...) ha sido desde un punto de vista de educación no formal, a través de cursos, o seminarios... des del propio asociacionismo gitano, por ejemplo, sabemos que asociaciones gitanas están repartidas por toda la geografía catalana, pues a partir de allí, pues se irá viendo la necesidad que en las escuelas hubiera mediador, en el barrio, que pudiera ayudar a resolver ciertos problemas de relación. Y a partir de allí, las propias asociaciones a veces han sido las que han hecho de mediadores, ¿no? Luego las instituciones, viendo la necesidad de mediadores, han utilizado, recurrido, a estas personas. Pues, es verdad que a nivel de formación, a nivel de formación deja mucho que desear, ¿no? (...) al tener poca formación, los mediadores (...) Nosotros la fundación (nom de la fundació) apuesta porque tengamos una formación los mediadores, cada vez más consistente, porque tenemos que dominar un lenguaje cognitivo, aproximado al que se habla y al que se... dominante, por decirlo de alguna manera (...) Yo no me creo que sin una preparación, sin una formación específica en ese terreno, un educador pueda hacer de mediador, o un profesor de una escuela pueda hacer de mediador, desconoce las herramientas para llegar a eso. No te digo que cualquier de esos profesionales se puede convertirse en un mediador, sea quien fuese los profesionales que se dediquen a eso, es decir, hay que haber una profesionalización en este sentido" (FGIH00).

També els formadors i, sobretot, els coordinadors de formació per a mediadors immigrants destaquen la importància que el mediador tingui formació, ja des de la inicial selecció, i no sigui escollit, com s'ha anat fent, per ser el representant d'una associació (com en el cas del col·lectiu gitano) o bé perquè forma part del col·lectiu i coneix la llengua i cultura d'origen i, mínimament, la del país d'acollida per fer de traductor i missatger entre dues parts. El cas que exemplifica la següent coordinadora n'és un exemple: es queixa que la seva institució necessitava un mediador i es va dirigir a l'associació africana de la localitat i el mateix president els va dir que ho podia fer ell ja que coneixia la llengua d'origen i la llengua castellana. Tot i que inicialment els va semblar bé, després es van adonar que no sabia mediar, no havia fet formació en mediació i no sabia com sortir-se'n.

> "Vam triar una persona que pensàvem que ens podia ajudar com a mediador però ens vam adonar que necessitava molta formació, l'experiència és important però si s'hagués format n'haguéssim pogut treure més profit o... tampoc nosaltres el vam saber aprofitar (...) nosaltres li vàrem dir al president de l'associació que necessitàvem un mediador que conegués les llengües d'allí i d'aquí, i va dir que ho podia fer ell (...) qualsevol persona no pot ser mediador (...) l'experiència que hi ha encara és poca (...) l'any 1999 en una

> iniciativa Integra, de formació amb immigrants, vam necessitar un mediador i pensàvem que teníem una persona que ens podia ajudar (...) No sabia ben bé de quina part s'havia de posar (...) no sabia si donar-li la raó a l'immigrant o donar-la a nosaltres, si em fico de part d'ell em guanyaré amb aquella persona i si em fico de part vostra la perdré... havia d'actuar d'una manera objectiva, no sabia estar al mig" (CED00d).

Respecte a la formació inicial en mediació intercultural, es diu que sovint els alumnes pensen que obtenint un certificat (sense tenir en compte la formació assolida o el nombre d'hores) automàticament un ja es converteix en mediador.

> "Los cursos que hacemos nosotros cada año es una iniciación, es una introducción al tema de la mediación intercultural, no es quien tiene su diploma ya es mediador, ¡eh! si una asignatura o, por ejemplo, el tema de la mediación en el ámbito escolar, si la persona hace treinta horas no se le dice que es mediador, es un inicio que también es una introducción al tema para que la persona pueda hacer otros cursos, pueda leer, investigar por su cuenta... pero no podemos decir que... es mediador" (FMH00).

Existeix doncs la necessitat de continuar formant-se, i per tant el reciclatge és un dels pilars (sobretot pels gitanos). La formació permanent en aquest ofici, com en qualsevol altre, ja que contínuament es generen noves necessitats, es menciona sovint. Per això algunes institucions continuen demanant formació més especialitzada per als mediadors.

> "(...) ahora en el MEC, estamos interviniendo, porque tenemos un... haber, forma... la fundación (nom de la fundació) forma parte de una comisión para... que estudia .. el pueblo gitano que se dedica al pueblo gitano en la educación, dentro de eso la... el propio MEC ha asumido esta comisión, nosotros formamos parte como representante del asociacionismo español, del resto del estado, y en este sentido, una cosa que hemos pedido es formación de mediadores" (FGIH00).

> "Cal fer formació inicial, i a més a més contínua pels mediadors immigrants, si no ens trobem amb molts problemes" (CED00d).

La formació també pot servir, com ens diu el següent coordinador, per veure si realment els alumnes estan motivats per la feina i poden treballar de mediadors. Alguns, després de fer el curs, s'adonen que no és el que esperaven o bé que no serveixen per fer-ho. "Alguns se'n donen compte realment que s'ha apuntat amb aquest curs però no sabien ben bé el que era (...) ja manifesten que no és el seu (...) que no és la feina que faran perquè no s'atreveixen a fer-ho

o que no volen fer-ho, o perquè no... una mica és allò que pensin realment, bueno, quina és la feina, que és el que han de dominar (...) les tècniques aquestes" (CEH00a).

Els entrevistats afirmen que no fa falta ser un «superhome» o una «superdona» de la mediació, però sí que haurien de tenir la responsabilitat d'aspirar a aquest nivell de competència idònia, amb una consciència clara de les seves necessitats de formació i d'aprofundiment per una millor capacitació respecte de les dues parts, la societat majoritària i el seu col·lectiu.

n) El terme «mediador intercultural».

Les experiències dels entrevistats, recollides arreu de Catalunya, apunten el qüestionament de la locució «mediador intercultural», sobretot pel primer terme: «mediador». Addueixen que la seva significació teòrica no té res a veure amb la pràctica que s'està portant a terme. En alguns casos, s'apunta també el distanciament de l'adjectiu «intercultural», i es prefereix mantenir específicament el de «gitano» per designar aquest col·lectiu (FGIH00). En canvi, els mediadors immigrants no s'anomenen així, «immigrants», sinó «interculturals», emfasitzant que ells medien entre més d'una cultura, generalment, immigrants i autòctons (FED00e).

La trajectòria d'aquest terme a Catalunya ha anat variant des del seus inicis, ja que no sempre ha rebut aquestes denominacions. Alguns dels entrevistats els anomenaven, en un principi, «educadors especialitzats en minories ètniques». "(...) vam pensar que seria bo, començar, ben bé no sabíem com anomenar-les, llavors al principi del projecte els vàrem presentar als agents socials com educadors especialitzats en minories ètniques, títol una mica curiós i estrany a la vegada (...)" (FED00e).

És molt significatiu tot el procés canviant i dubitatiu en el qual s'inscriu aquesta figura, produint una certa confusió per la diversitat d'experiències i situacions als serveis i les institucions sobre el significat real del terme, similar al sorgiment i la construcció d'altres professions (com l'educador social, CEH00a) que han assolit una consolidació en el si de la nostra societat.

La pràctica de la mediació, exercida de forma voluntària per persones dels propis col·lectius (gitanos i immigrants), és una resposta a les necessitats socials que no són ateses per les vies habituals. La mediació professional s'entendria com un recurs a l'abast de persones de diverses cultures, que actua com a pont per promoure un canvi constructiu en les relacions, facilitant la comunicació i la comprensió entre les cultures minoritàries i les cultures de la societat majoritària. No obstant, aquesta segona mediació s'ha desvirtuat bastant del seu concepte originari, convertint-se, únicament, en una eina més de control i supervisió per part de l'administració cap als col·lectius exclosos (CEH00b). Per això, respecte a la discussió sobre el terme, s'observa una ambivalència per part dels entrevistats. Mentre que a la gran part els agrada teòricament, en l'aspecte pràctic, veuen que es desvirtua i tergiversa arran del que se li està encomanant que faci i també de com respon, perquè perd les seves característiques definitòries (FED00a).

> "Què vol dir un mediador? Mediador vol dir: aquella nena absentista que ja té 12 anys que no ve a l'escola, doncs agafem un de la seva cultura que li expliqui amb les seves paraules que aquí ha d'anar a l'escola, no es tracta ni de buscar una persona capaç d'entendre les raons culturals d'aquí, capaç d'entendre les raons culturals d'allà i acostar-les, tampoc voldria voler dir que el mediador hauria de fer canviar el punt de vista de l'Administració d'aquí alguna vegada... però no és això! Per això, dic llavors no estem parlant de mediació" (CEH00b).

A una entrevistada li agradava, al principi, molt el que significava i comportava aquest terme, recordant les experiències d'altres països que podien ser extrapolades a Catalunya, però ara es lamenta del que ha esdevingut a la pràctica: aquesta figura que no té res a veure amb el que hauria de fer.

> "A mi m'agradava molt la paraula mediador... t'ho dic amb serio... o sigui que hi va haver el moment aquell dels interlocutors, que a més a més venia sobretot d'Anglaterra, d'Alemanya... i després quan es va començar a parlar de mediador i mediació llavors vaig pensar la paraula interlocutor és com molt abrupte, no?... què vol dir això d'interlocutor? I... jo mateixa em vaig fer la crítica a jo mateixa i mediador fonèticament és més suau, de pont... però ara ja no m'agrada tant aquesta paraula, perquè com he vist tant el que representa la mediació, el pes tan gran que se li dóna a un mediador o mediadora, que quan sento la paraula mediador o mediadora ja m'esgarrifo i dic, bueno no m'esgarrifo, tinc reticències jo mateixa pel pes que se li ha donat a la mediació, un

> mediador o mediadora amb totes aquestes funcions i tasques que ha de desenvolupar, han de passar molts segles, han de passar molts segles!... és molt més suau i està bé, però ara començo a ser més reticent... la mediació té un sentit, no és un intent d'ara, dintre d'uns anys potser serà una altra paraula... els francesos i els holandesos ens porten molt camp en... en la mediació" (CED00b).

A més, del terme «mediador» es posa en dubte si la mediació és de caràcter intercultural o cultural, perquè generalment sols es negocia amb la cultura minoritària, no entre les dues cultures, per tant, s'emfasitzaria més en «cultural[535] minoritari» (FED00a). Per decantar-se pel terme «intercultural», els requisits haurien de ser bastant més amplis, així com tenir el coneixement i la capacitat de descodificació cultural, per part del mediador, de les dues cultures (FED00e).

La majoria d'entrevistats, a l'hora de definir les experiències que s'estan portant a terme, prefereixen utilitzar altres nomenclatures que es corresponen a la tipologia que hem descrit anteriorment. Per exemple, concretant-ho en l'àmbit educatiu, haurien d'anomenar-se «traductors» perquè, únicament fan d'intèrprets lingüístics, com és el cas dels immigrants que utilitza el Departament d'Ensenyament; o bé «correveidiles» en el cas dels gitanos i immigrants que realitzen una mediació instrumental, afavorint la reproducció de normes. Només, reserven el nom de mediador a aquella figura que participa en el canvi, és a dir, que estableix els vincles entre dues persones o comunitats però que, tanmateix, provarà d'induir nous mitjans de regulació social (FED00a).

Una de les entrevistades creu, al respecte, que si les persones procedents dels col·lectius minoritaris tinguessin una formació alternativa (diplomatura o llicenciatura) llavors no els anomenaríem mediadors perquè seria rebaixar el seu estatus, però com que generalment no tenen estudis se'ls anomena així per incrementar la seva autoestima i estatus dins la societat majoritària.

[535] És important afegir, en aquest punt, les diferències d'estatus que configuren una relació jeràrquica i asimètrica entre els actors de la interacció. El conflicte no sorgeix tant per l'existència de la diversitat cultural sinó, més aviat, perquè una de les cultures vol imposar-se a l'altra.

> "Evidentment, que, moltes vegades, per la pròpia distorsió, pel mal ús del llenguatge, parlem de mediadors, però i perquè no tenen formació de res, de res més, perquè si aquesta gent fossin pedagogs socials o fossin psicòlegs no sé si els estaríem dient mediadors, perquè potser se sentirien ofesos, perquè com que són marroquins que no tenen formació, però els diem mediadors i sembla que pugen d'estatus, no?" (CED00c).

Així creuen que la denominació de mediador no es correspon amb les característiques que es desprenen del mediador intercultural que s'està practicant, com ara: la suposada neutralitat i imparcialitat, la cronificació i la dependència que genera les parts, etc. "Realment, no és un mediador, almenys com l'entenem nosaltres" (FED00b). La cultura de la mediació suposa obrir la comunicació, per això algú aposta per l'expressió «facilitador del diàleg».

> "(...) les funcions del mediador intercultural són diferents de les d'un mediador normal perquè com definint bàsicament un mediador ha de ser neutral clar, normalment un mediador intercultural no pot exercir aquesta tasca, el mediador intercultural es carrega vàries de les bases del mediador tal com nosaltres entenem el concepte (...) És una prevenció del conflicte, realment no són mediadors (...) se li hauria de dir doncs integrador social (...) Hi ha una perversió d'aquesta paraula, al d'assegurances se li diu mediador, a tots i realment un mediador és una persona que fa una tasca neutra d'aproximació (...) fa una intervenció dirigida (...) posa en contacte el llogater i els immigrants, i facilita el fet de que es posin d'acord per... llogar el pis, no? clar! això és mediació? Bueno si està al mig i facilita però no és neutral, per exemple, perquè està intervenint a favor de... i si està treballant un conflicte està prevenint un conflicte, el conflicte afectarà sobretot al col·lectiu d'immigrants perquè el llogater si no els hi lloga als immigrants pot trobar una altra persona que li llogui el pis, aleshores, clar! Nosaltres respectem molt aquest professional perquè a més és una tasca necessària, però clar! fem aquests matisos, no? que li podem dir mediació en prevenció de conflictes, no sé quina seria la paraula però s'ha de matisar (...) Seria un facilitador del diàleg (...) No li diguem mediador en resolució de conflictes... perquè és una altra cosa. Igual el secret està en aquest, en l'adjectiu que acompanya el nom (...) és una qüestió, potser, lingüística (...)" (FED00a).

D'altres informants, posicionats en direcció contrària a la professionalització d'aquesta figura, creuen que es podrien anomenar «gestors de conflictes en societats plurals», deixant de banda pensar en figures específiques per a cada realitat cultural concreta i emfasitzant en la promoció d'una sèrie d'habilitats i tècniques en els professionals que han de treballar amb col·lectius diversos culturalment. Consideren, en definitiva, també que fan falta «interlocutors lingüístics i culturals», per resoldre problemes lingüístics —els més evidents i immediats—

així com d'altres de fricció de sensibilitats, diversitats de ritmes, maneres de ser, etc. (FEH00b).

S'espera que en els propers anys hi hagi una eclosió de la mediació, sobretot per atendre el col·lectiu d'immigrants, que, juntament amb altres institucions, definirà i consolidarà més aquest paper. La intensitat del fenomen dependrà de les experiències formatives específiques prèvies i que s'estableixi un debat clarificador sobre el tema (funcions, límits, etc.) (FMH00).“Cal aclarir-ho més, mediador és aquell que es posa enmig amb armes i amb la idea de solucionar-ho (...) cal aclarir, situar, perfilar i situar diferents funcions de la mediació (...)” (FEH00a).

Sense cap mena de dubte, s'hauria d'emfasitzar, pels que aposten per la «professionalització», en la necessitat del reconeixement per part de l'administració de la titulació del mediador intercultural. Fins i tot alguns entrevistats aposten per una titulació que provingui de la universitat.

> “A nivel de reconocimiento del... de la... del perfil éste, sobre todo a nivel de la administración, también a nivel de reconocimiento, también a nivel académico, por ejemplo, de la universidad, no hay una cosa clara de un poco implantarla dentro de las universidades, dentro de las asignaturas también a nivel de... hay mucho recelo por miedo de los trabajadores sociales... a nivel académico no hay ningún reconocimiento hay mucha ambigüedad (...) no hay reconocimiento, tú no puedes tener un título que ponga que eres mediador” (FMH00).

Finalment, s'ha d'afegir dir que tot i que els informants reconeixen que la mediació intercultural a l'Estat espanyol, respecte a d'altres països, està encara als seus inicis, també cal tenir molt en compte que Catalunya és la capdavantera en el tema. “El tema de la mediación en España es muy pobre, y Cataluña... lleva un poco más avanzado pero queda muy pobre en relación a Francia, Estados Unidos (...)” (FMH00).

ny) L'impacte de la mediació.

Quan demanem als informants quin és l'impacte que tenen les experiències de mediació, les tres quartes parts comenten que aquestes giren entorn d'un àmbit molt reduït i, a més a més, sovint generen més dependència que no pas fomenten l'autonomia i la responsabilitat de cadascuna de les parts. El que veritablement es desitja és fugir de l'assistencialisme, de les accions purament reparadores i de l'etnificació dels conflictes socials, així com desprendre's del paper de víctima per continuar gaudint d'una certa commiseració i d'atencions especials (FEH00b).

Tot i això, altres respostes indiquen que el treball de mediació es considera una eina més de reforç en el marc d'una actuació àmplia de sensibilització, d'educació intercultural, etc. ja que no es veu com un treball especialitzat ni separat d'altres activitats que van en aquesta direcció. Sens dubte, l'acció mediadora intercultural ha d'intercalar-se amb altres recursos existents en la convivència intercultural.

Sovint, els conflictes entre persones de diferents procedències no són deguts a la cultura en si, sinó a friccions en la convivència, com el cas que s'exposa a continuació, on una entrevistada relata l'insult d'una dona autòctona a una magribina, situació que no era res més que el resultat de problemes entre veïns, concretament, per les olors.

> "En quant a la formació en mediació intercultural nosaltres som una mica crítics... perquè entenem que la mediació que s'està donant en intercultural és més una prevenció de conflictes que una mediació en si (...) la majoria dels conflictes que... sorgeixen (...) són problemes de convivència, per exemple, (...) l'àmbit natural (...) és l'àmbit comunitari... i dintre la comunitat admetem les escoles, tot, la sanitat, entra una mica tot (...) moltes vegades els conflictes que hi ha entre persones de diferents cultures i de diferents procedències no són conflictes deguts a la... a la seva procedència, a la seva nacionalitat, idiomes, religions, etc., etc., etc. sinó que són deguts, per exemple, a la convivència, moltes vegades... tenim un cas que sempre l'expliquem que és d'una persona que, que li va dir a una veïna seva: ets una mora de merda!... que vivien a la mateixa escala, clar! això d'entrada ens sembla que és un conflicte que és... intercultural, que és de dificultat de convivència, l'expressió del conflicte havia estat aquesta però el problema era que la senyora cuinava xai i l'altra tenir la roba estesa... i clar sempre li impregnava la roba de l'olor del xai (...) doncs, això, el que semblava que era un problema de racisme o de xenofòbia era un problema de fums, quan es

van ficar d'acord com cuinar per què a l'altra no se li impregnés la roba." (FED00a).

En síntesi, la mediació no és una alternativa a res, ni pot resoldre-ho tot ni és una panacea. La justícia, per la seva banda, segueix tenint una funció específica concreta, encara que, totes les estratègies de tractament de conflictes són necessàries i complementàries. "(...) tothom es pensa que ho resoldran absolutament tot i ells no ho poden resoldre absolutament tot, o sigui, continuarà havent-hi conflictes, continuaran situacions de difícil resolució, no? Continuarà havent-hi gent que no l'interessa en absolut... conèixer o formar part d'aquesta cultura (...)" (CARD00).

Pels coordinadors, els indicadors per valorar la qualitat d'un servei de mediació intercultural bàsicament tenen a veure amb l'augment del nivell d'autonomia dels usuaris, el de satisfacció dels usuaris i dels professionals, i la resolució de casos amb el canvi d'hàbits en uns i altres. Aquestes apreciacions indiquen un criteri pragmàtic de resolució de casos, tal com manifesta el paper del mediador com a catalitzador de noves formes de relació i regles de convivència —tot i que serà quelcom lent i complex. En canvi, els formadors aporten altres indicadors, com ara: la professionalització de l'activitat, la sensibilització d'una xarxa social i l'augment de la qualitat de la comunicació que testimonien la percepció de la seva utilitat en termes d'efectivitat i de rendibilitat. Però reconeixen que el mediador, per si sol, mai superarà els handicaps ni els estigmes socials, sinó que s'hauria de fer un canvi i una reordenació de tota la societat, tant en el terreny economicopolític i sociocultural, com en l'estil de vida personal.

Respecte a l'avaluació dels serveis, alguns dels entrevistats responen que no es pot fer una valoració amb perspectiva temporal perquè la majoria dels projectes van començar entorn de l'any 1998, fet que segueix palesant la novetat del tema. Per aquest motiu, per tal d'evitar confusions i males interpretacions de la mediació intercultural, s'assenyalen dos estratègies prèvies als mecanismes d'incorporació de la mediació a la societat que tenen a veure amb la sensibilització, dinamització i difusió del recurs de la mediació. La primera se situaria dins la formació en el pla de pràctiques, que consistiria a dissenyar el procés de formació l'estada de les pràctiques dels mediadors en institucions i serveis de la societat majoritària.

> "Promoció en les entitats que ells han fet les pràctiques o d'altres que coneixem (...) és molt difícil el treballar el tema de la mediació intercultural... sobretot de les entitats i organismes, perquè quan han d'acoquinar i han d'implicar-se en el tema econòmic... se'ls hi fa una mica de reticència (...) aquest camp està molt poc trillat, manca mediadors... s'hauria de continuar treballant amb molta cura que el mediador no ha de sortir com un bolet, han de treballar molt amb la gent d'aquí... de manera molt especialitzada (...)" (CED00b).

I la segona té a veure amb la sensibilització dels professionals. Per exemple, als cursos per a professionals que treballen en accions interculturals s'hauria de transmetre la necessitat de l'agent mediador i de la formació que necessiten en mediació intercultural (FED00b).

Però l'impacte de la mediació, tal com diu una entrevistada, ha d'anar més enllà del treball i impregnar la pròpia vida de la persona, que esdevingui una filosofia de vida per arribar a una autèntica convivència. "(...) suposi un canvi en la seva visió de la vida (...) és una línia que d'alguna manera intenten incentivar-la (...) el que hi ha al darrera és una filosofia de vida" (FED00a).

Tot i que es desenvolupin actuacions concretes per difondre-la no s'ha de perdre de vista la necessitat d'actuacions globals i integrals, com poden ser els plans comarcals d'integració dels col·lectius minoritaris que, especialment, s'estan realitzant pel que fa als immigrants extracomunitaris[536].

Com a estratègies prèvies als mecanismes d'incorporació de la mediació intercultural en els projectes podríem assenyalar: dissenyar projectes pilot de formació de breu durada —especialment dirigits a immigrants—, les pràctiques de mediadors en procés de formació i cursos per a professionals sobre la mediació per fer visible la seva necessitat d'un projecte sobre mediació i mobilitzar els agents socials i professionals en aquest sentit. Es creu important el treball en paral·lel tant amb les minories com amb la majoria a través de la sensibilització, la dinamització, la difusió, etc.

[536] Des de l'any 1997 s'estan promovent diferents plans comarcals d'integració dels immigrants a diferents comarques catalanes: Vallès Oriental, Baix Camp, Alt Empordà, Baix Empordà, Pla de l'Estany, Montsià, la Selva, Garraf, Garrotxa, Tarragonès, Conca de Barberà, Alt Penedès, Bages, Gironès, Pla d'Urgell, Maresme, Solsonès, Segarra, Baix Ebre i Segrià que gestiona bàsicament l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari; i, en menor mesura,

o) Demandes al mediador des de les institucions escolars.

Respecte a qui realitza la demanda als mediadors, els coordinadors ens diuen que majoritàriament ve dels professionals. En l'àmbit educatiu, la resposta és la mateixa. Però entre un 10 i 15% del total de les demandes que rep el mediador provenen de la família. Aquestes es produeixen sovint per qüestions com ara: ajudes i dotacions econòmiques per fer front a despeses que comporta l'escolarització (materials, llibres, etc.), atencions específiques com l'aprenentatge de la llengua materna (sobretot de l'àrab)[537] i la religió musulmana, etc., també s'apunta que pel que fa als alumnes de secundària es comencen a fer demandes referides al món laboral i el lleure.

Si detallem les anteriors demandes de les minories:

(a) Pel que fa a les ajudes econòmiques, per als alumnes que no poden assolir els ajuts del Ministeri d'Educació, el Departament d'Ensenyament concedeix dotacions[538] individuals per a la compra de llibres i material didàctic. Però els entrevistats es queixen que continua sent molt car estudiar i que sols es donen ajudes als immigrants fins a l'educació secundària i després no hi ha res més. Aquest seria el cas d'una alumna àrab que com que no podia obtenir cap ajuda de les administracions se li va concedir des d'una fundació una dotació econòmica per dos anys. Després d'aquest temps, tant per motius econòmics com per raons culturals (edat per casar-se, etc.), aquesta adolescent no va continuar estudiant a la universitat.

alguna altra associació. "(...) plans intercomarcals d'integració dels immigrants que promou la Generalitat de Catalunya, Benestar Social... hi ha uns vint plans en marxa... existeix un servei de mediació intercultural" (FED00e).

[537] Tot i que, a vegades, pels immigrants magribins no és l'àrab la llengua materna sinó el berber. Malgrat això, com que el berber és una llengua àgrafa s'estudia l'àrab com a llengua de religió i de referència culta.

[538] "L'alumnat immigrat fill de famílies que viuen en condicions econòmiques i socials molt desfavorables escolaritzats dins de l'etapa obligatòria (6-16 anys) poden acollir-se a ajuts econòmics per a la compra de material didàctic i llibres de text. A cada curs hi ha una convocatòria ordinària del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). L'import dels ajuts és de 12.500 pessetes per alumne. Així mateix el Departament d'Ensenyament preveu un fons addicional d'emergència per aquell alumnat estranger que s'incorpora al llarg del curs i no s'ha pogut acollir a la convocatòria ordinària del MEC. Aquesta convocatòria contempla també el segon cicle d'educació infantil. El mòdul per alumne, dins les etapes d'educació obligatòria, és de 12.500 pessetes i de 6.000 en l'etapa d'educació infantil" (Castella, 2002: 3).

> "No et pensis, perquè hi ha molts pares que, a veiam, hi ha nanos que són molt llestos i gent que a les escoles han dit hòstia! És que la... les famílies tope llesta i tal lo qual ens va molt bé perquè és un element... el que passa és que arriba un moment que allò es trenca (...) Que es trenca, perquè és caríssim estudiar, no? A veiam (...) L'(nom de persona) és una nena que escriu fantàsticament bé i que va guanyar uns quants premis i tal, ella va pactar amb el seu pare, el seu pare era un d'aquest antics, que fa molts anys que és aquí a (nom de localitat) i tal, va pactar poder anar a (nom de localitat) a la universitat, per estudiar, ella volia estudiar, clar evidentment ella va fer tota l'escolarització aquí a Catalunya, a estudiar filologia àrab i això només es fa a (nom de localitat), a la pública, se la va ajudar per tenir una beca, no de Catalunya, no de la Gene, sinó d'una fundació, perquè no poden accedir tampoc a les beques de la (...) No, no, no podien, no es podia anar a la universitat amb beca, no hi havia el dret, no sé si això s'ha canviat o no? No t'ho sé dir... perquè l'últim d'això... així, tan aprimada, tant a baix, tant a la quotidianitat, però no, no hi tenia accés, tenien accés a beques de llibres i tal a la primària, fins a primària fins a l'educació obligatòria, però a la resta ja no. I es va ajudar amb això amb una fundació que l'ajudes i tal, ha aguantat dos anys i no han pogut estirar més i era una persona que (se li ha venut)... per a ella allò, saps aquella, excel·lència... i, per moltes raons, eh! Pessetes, edat de casar-se, negociacions amb els pares i tot plegat no poder aguantar la història... el mòbil" (CED00a).

(b) En el referent a les atencions personals que han de rebre els alumnes minoritaris a les institucions escolars, es pensa que haurien de tenir en compte la diferència ètnica en la mesura que cal personalitzar tant com es pugui les intervencions educatives, sense que es facin només pel fet de pertànyer a un grup minoritari. Fins i tot, una activitat d'interès per a tot el col·lectiu d'immigrants (com poden ser: aprenentatge de la llengua materna[539], menús especials, festes del país d'origen, etc.) hauria de ser una activitat oberta a tots els alumnes, justificant-se l'atenció educativa especial per les dificultats personals no pel fet de pertànyer a una minoria (CEH00b, FEH00b).

Segons alguns entrevistats (FEH00b, CEH00b) que treballen com a docents per al Departament d'Ensenyament, la política educativa que ha portat el Govern de la Generalitat s'ha caracteritzat per la poca voluntat d'apostar per una escola pública que tingués com a objectiu bàsic l'equitat[540]per a tots els alumnes. Al contrari, s'ha establert

[539] Per continuar practicant la llengua d'origen s'apunta la solució de matricular als nens a l'escola d'idiomes (CEH00b).
[540] Entesa com el fet de donar a cada alumne el que necessita, diferent del principi d'igualtat, equivalent a donar el mateix a tots (CEH00b).

en la creació d'una doble xarxa d'escoles, les públiques i les privades concertades[541]. Tal bifurcació malauradament provoca també un doble sistema: per un costat, el dels marginals (els exclosos, que només tenen dret a accedir, per mitjà d'un filtre, a l'educació, aquí és on situaríem les minories ètniques) i, per l'altre, el dels inclosos (que, en canvi, tenen dret a accedir als serveis). Els informants creuen que aquesta tendència, si no s'inverteix o no es frena, comportarà un procés de marginalització de la institució escolar pública (a la conseqüent guetització d'alguns centres). L'elecció d'un centre docent, públic o concertat, segons el següent informant, no constitueix un dret sinó una facultat limitada (interès legítim), que sol oposar-se com a argument a les polítiques de redistribució dels alumnes als centres sostinguts amb fons públics.

> "El que reconeix la Constitució, el que reconeix els drets del nen, el que reconeix tota la legislació i la LOGSE i el que vulguis, és que els pares tenen dret a triar un sistema diferent al públic... però, entre dos sistemes públics, un públic i un concertat privat, perquè tots dos són públics i pagats amb diners públics, per tant, no té per què triar... és veritat que els pares tenen un interès legítim en triar una escola o bé l'altra (...) no és un dret, és un interès legítim! Perquè un interès legítim està sempre supeditat als interessos de la comunitat, sobre l'exercici d'aquest interès legítim provoca danys més greus que el benefici que es pretén, per tant, s'ha de regular amb barems o fent el que sigui, agafar una zona gran i totes les escoles del poble, d'un barri o d'una zona" (CEH00b).

A les escoles concertades s'han utilitzat pràctiques sibil·lines per treure's els alumnes de sobre (els que no els interessaven) i en altres casos s'ha «utilitzat» el mediador per convèncer els pares sobre l'escola que, segons ells, pertoca per ubicació als seus fills.

> "(...) perquè la matriculació és viscuda com menys me'n posin millor i com menys... és encara... aquí, veiam, aquí hi ha molta resistència i molt poques ganes d'atendre tot això, anirà en augment (...) el mediador s'ha fet servir per les matriculacions, bàsicament per la matriculació, com que la matriculació ha estat un tema conflictiu, molt bé pel repartiment dels nanos, i els pares si es queixen

[541] Darrerament, els *mass media* ens han alertat sobre l'augment de concerts amb escoles privades religioses i laiques que fa el Departament, subvencions que vulneren el dret de l'educació (es concerta escoles que discriminen els alumnes per raó de gènere —Opus Dei— en zones benestants amb excedència d'oferta educativa sostinguda amb fons públics, en centres que no garanteixen un mínim de qualitat al tenir sols una línia de l'ESO i molts d'ells cobren importants xifres a les famílies per a fundacions o per a reserves de places abans del límit legal establert). Mentre que es subvencionen aquests centres, la Generalitat destina per als alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials desfavorides (pobresa) una mòdica quantitat per alumne per a tot el curs escolar (FEH00a).

> poden fer saltar el model a parir panteres, perquè un pare té dret a portar els nens a l'escola que li pertoca en la pública i no té per què anar a una privada concertada. Doncs s'ha utilitza el mediador per convèncer a les famílies perquè si et toca l'escola A, et toca l'escola A i s'acabó el tema" (CED00a).

Altres centres poden excusar-se d'acollir nens d'altres cultures i religions pel fet que les famílies són contràries al seu ideari. "L'ideari d'un centre concertat és un tema que no havia d'estar amb la religió i està concertat, l'ideari hauria d'estar controlat fins un cert punt més enllà, no! si nó no hauria d'estar concertat" (CEH00b).

Alguns informants proposen que el Govern de Catalunya, en compliment del mandat de la Constitució i de la LOGSE, presenti al Parlament una proposta de Llei d'Educació pròpia, que garanteixi l'assoliment d'una igualtat autèntica d'oportunitats socials mitjançant el sistema educatiu i els mecanismes correctors així com les regles de discriminació positiva; els criteris per mantenir i establir els concerts i subvencions a les escoles privades de manera que no afavoreixin un doble sistema educatiu finançat per fons públics; la lluita contra les escoles gueto i contra la constitució de concentracions artificials d'alumnes en risc de marginació social (CEH00b, FEH00b). Per això, caldria fer pressió a l'Administració perquè treguin la llei catalana d'educació, de manera que el Decret de Matriculació no tindria cap validesa.

> "Els propis serveis jurídics de la Generalitat han dir, repetidament, al Departament d'Ensenyament que estan en fals, que no poden seguir treien decrets... d'aquesta manera, no hi ha una llei al darrera que ho recolzi aquest decret... quan surti una llei que digui exactament què passa amb el respecte a la igualtat d'oportunitats, què farem? Quines polítiques compensatòries utilitzarem? Perquè alumnes que estiguin en situació de marginació el sistema educatiu permeti corregir-ho, a llavores, podrem parlar de com matriculem i com no matriculem i con fem que el Decret de Matriculació no vagi en contra d'aquests principis superiors" (CEH00b).

> "(...) s'està infringint totalment la normativa, vull dir, la normativa, quan es va inventar això dels concerts, es va dir, que l'escola concertada seria subsidiària de la pública, per tant, allà on no pugués arribar la pública, en lloc de fer un centre nou es concertava la privada, però ara estem a Barcelona, s'han tancat una pila d'aules i centres públics i s'han obert una pila d'aules concertades, això es negar totalment la normativa. I si a sobre fas concerts amb centres que cobren

> cent mil pessetes a la família, amb centres que no fan coeducació i se'ls hi permet això!" (FEH00b).

El problema no rau a repartir o no els nens; són problemes importants però la qüestió clau és veure de quina manera s'està pensant l'escola pública, si ha de donar servei a la ciutadania. A l'hora d'intervenir el mediador a les institucions escolars cal discriminar quin és realment el conflicte de fons. De vegades, sembla que aquest sigui el més aparent, però n'hi ha d'altres que s'han de negociar, perquè, si no, sortiran més endavant emmascarats amb altres formes.

> "Perquè un mestre digui que una nena va a l'escola amb mocador i per això s'hagi de necessitar un mediador, per resoldre això és una parida, nosaltres pensem que això és una parida, que la nena porti o no porti el mocador, de la mateix manera que una nena porti o no porti la creu (...) un mocador no impedeix que la nena aprengui matemàtiques, no aprendre a relacionar-se, no aprendre fer res... no? és allò que deia, que utilitzem la cultura per allò que... per exagerar i per dir que... i llavors el que anem fent és... el que fa bàsicament el projecte de mediació comunitària és, primera, discriminar quan el conflicte no és real, sinó que respon a d'altres històries que hi ha al darrera del conflicte, o que és el que s'expressa com a conflicte i quan hi ha un conflicte real posar les dues parts, asseure's les dues parts, per resoldre-ho (...)" (CED00a).

D'altra banda, ens fixarem en el major nombre de demandes que reben els mediadors: les procedents dels professionals. Els informants més crítics creuen que els mestres sols estan preocupats pels problemes urgents, i no tant pels que són veritablement importants. Els problemes a resoldre, en aquest moment, pels professionals de l'educació serien dos: la concentració d'alumnes en risc de marginació social i cultural, i el desconeixement de les llengües oficials de Catalunya (especialment del català). Respecte a la concentració, la majoria dels informants qüestionen que el problema[542] sigui la massificació d'alumnes d'una determinada ètnia en un centre, i creuen que l'explicació és més complexa. No importa tant el número de nens d'altres cultures que s'incorporen al centre, sinó més aviat la desconcentració

[542] El perill que aquestes escoles siguin considerades escoles gueto és l'expressió d'una problemàtica més àmplia centrada en la dinàmica entre escoles públiques i privades concertades. És un tema que preocupa els ajuntaments i, per això, s'han posat en marxa diferents tipus d'iniciatives A Vic s'han fusionat dues escoles; a Manlleu, Malgrat, Vilanova o Viladecans el Consell Escolar Municipal ha distribuït els alumnes d'incorporació tardana entre tots els centres de les localitats (públics i privats amb fons sostinguts), etc. (Crespo i Delgado, 2000).

d'alumnes autòctons que provoca aquest fet, la «fugida blanca» per diverses raons no «confessables»: por que baixi el nivell, etc. El que critiquen els entrevistats és que pels progenitors autòctons el que pesa a l'hora de l'elecció d'un centre és la composició de l'alumnat i, en canvi, no miren el projecte educatiu. Per això, aquesta «fugida blanca» hauria de ser controlada per les autoritats, en comptes de repartir els nens minoritaris en centres més allunyats del seu domicili.

> "(...) sempre parlo de l'àmbit escolar, és el problema de descentració, això està comportant tot un... bueno... un pànic de dir és que sembla l'escola de negres i tal, però tornem a està allà mateix... això és una causa, no és el conflicte, el conflicte no és la concentració, sinó la descentració, el conflicte no seria la concentració... i perquè es veu dolenta la desconcentració? Que la gent se'n vagi perquè hi han negres, clar! És que és aquest el problema i per què se'n van? Qui ha dit que aquests nens fan baixar el ritme? Com ha treballat l'escola amb els pares tot això? I amb la comunitat? Potser hem d'anar cap aquí" (CED00c).

Tampoc s'ha de caure en la idea que totes les accions per atendre la diversitat cultural a les institucions escolars les hagi d'assumir i realitzar el mediador intercultural. Des del Departament es disposa de programes i serveis educatius (programa d'educació compensatòria, servei d'ensenyament del català, equip d'assessorament psicopedagògic) per aquesta finalitat, així com mesures pròpies de les quals s'ha de responsabilitzar el centre (pla d'acollida, taller de adaptació escolar, comissió d'atenció a la diversitat, etc.) i el professorat.

> "(...) a vegades, hi ha una comissió d'atenció a la diversitat i les noies del TAE, la noia de l'EAP, el de terapèutica... a vegades, tenim els de compensatòria, que són molt trempats que poden fer-ho (...) hi ha gent molt preparada, eh, a les escoles, als instituts... que el que necessiten és que vingui algú de fora perquè els acabi d'obrir els ulls als altres (...) també hi ha la idea de que els professors com gent mediocre i no! hi ha de tot!" (CED00c).

Els entrevistats creuen que si totes les accions formatives s'han d'adaptar a les necessitats del col·lectiu minoritari, cal que també les administracions públiques facilitin als seus centres la possibilitat d'una organització flexible, de forma que sigui possible una heterogeneïtat efectiva dels centres segons les demandes que es presentin. Per exemple, quant als horaris, el calendari, el període de vacances, els ritmes lectius (Ramadà, verema, temporada turística,

etc.), etc. hauria de ser molt més flexible, així com negociar un canvi de cultura laboral al centre escolar.

Distingint per col·lectius, pels gitanos es creu necessària la introducció de la seva cultura al currículum escolar —fet amb què els gitanos no sempre estan d'acord. "Els continguts que es donen a l'escola no són propers a la cultura gitana (...) troben que la cultura paia és totalment aliena a la seva realitat" (CED00e).

En quasi tots els casos, la relació família-escola és gairebé nul·la. Tal com diuen els coordinadors sols se'ls crida per qüestions negatives: el seu fill no va bé, ha de fer tal cosa, no ha fet els deures, etc.[543]. "La relació família i escola és pràcticament nul·la (...) no hi ha una relació que els feliciti que el nen aprova un examen (...) que els animi, que els pares vegin important l'assistència a l'escola" (CED00e).

Per això, una de les solucions que presenten els entrevistats és que els mediadors potenciïn la implicació dels pares procedents de famílies minoritàries a l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA) de cada centre escolar. No obstant, s'hauria de realitzar una sèrie d'adaptacions: quant a l'horari de les entrevistes, les reunions, etc. a fi que els pares que durant el dia estan treballant fora poguessin assitir-hi a la tarda o nit; canviar de registre les notificacions de les reunions, en comptes de'n llengua catalana en castellà, o bilingüe, així com les explicacions de les reunions, entre d'altres.

> "(...) Un mediador podria ser molt crític en l'AMPA, no surt gent del col·lectiu gitano en l'AMPA, ajudaria per potenciar la participació dels pares i al revés" (CED00e).
>
> "Perquè l'administració és tossuda en el tema de l'ensenyament, hem d'acostar les AMPAs, que hi hagi famílies immigrants... oh! és que s'han de fer moltes variacions! Oh! és això, que haurien de venir a les reunions!... però els fas en català i en castellà?... si però el que aquí no podem fer és parlar amb dues llengües al mateix temps, això costa molt!... una qüestió que sembla tan simple de modificar! (...) anem a les reunions de pares amb la idea d'ajudar a la comunicació, eh! molts porten coses traduïdes a l'àrab, com explicar el sistema educatiu" (CEH00a).

[543] Vegeu també Fernàndez Enguita (1996).

També el valor i la transcedència de l'espai són diferents segons cada cultura[544], per exemple, la importància de la puntualitat per als occidentals, en comptes de valorar-ne la qualitat de la mateixa (CEH00b o convocar la reunió a partir d'un text escrit en una llengua que no coneixen les famílies minoritàries, i més si són analfabets (FEH00b). La sensibilitat i el respecte envers les manifestacions de l'altri haurien de ser fonamentals per portar endavant la negociació del conflicte intercultural. A partir d'aquí seria més fàcil trobar el consens, com per exemple a l'hora de fixar les reunions. Al respecte, una entrevistada assenyala la flexibilitat amb què es mouen els mediadors, que es regeixen, bromeja, per l'«horari africà».

> "Bueno, aquí en diem, així fent mig broma, mig no sé què, que «va amb horari africà» i realment costa de mantenir una estructura, llavors ha de ser tot molt flexible, ens hem d'anar amollant molt sobre la marxa, tot i que de cara en fora el servei és molt respectable i funciona bastant bé... a mi em suposa una feina... mantenir aquest nivell de resposta (...) (horari africà) vol dir (riu) que les hores, pues, si jo vull començar una cosa a les nou, pot ser que comenci entre les nou i dos quarts de deu, anant bé. O pot ser que aquell dia, doncs, tingui coses més urgents a fer i no apareguin dos mediadors, per exemple (...)" (CARD00).

Tal com reflecteix aquest fragment la manca de comunicació[545] que té l'escola no és sols respecte al col·lectiu immigrant, sinó que aquesta qüestió és molt més complexa: va més enllà de l'aula, toca les associacions (de veïns, de pares, de comerciants, etc.), etc. Des de fa molt temps hi ha hagut un deteriorament dels vincles i les relacions personals. Però quan es reconeix que les institucions no funcionen per a les minories implica reconsiderar-ho respecte als alumnes de la societat majoritària. No obstant, mentre que amb els autòctons resulta fàcil poder intuir una sèrie de coses, amb la gent que no es comunica en el mateix idioma això resulta bastant més difícil.

[544] El concepte que tenim del temps, la manera de mesurar-lo i el seu aprofitament, com el valor de la puntualitat, entre altres són convencions culturals que tan sols el nostre etnocentrisme és capaç de projectar i atribuir-los una validesa universal. La nostra concepció lineal del temps (un present, un passat que no podem recuperar i un futur que desconeixem) contrasta amb altres concepcions circulars, en el sentit dels cicles de la natura, en els quals les repeticions periòdiques es retornen al passat i ens permeten predir el futur (Carbonell, 1997).

[545] El Programa d'Educació Compensatòria promou i assessora l'elaboració d'un pla general d'acollida destinat a les escoles, el qual estableix com a prioritària l'admissió d'alumnes de famílies acabades d'arribar; en segon lloc, la d'alumnes d'incorporació tardana i, en tercer, la de les famílies nombroses. En aquests seria important delimitar la construcció de canals de comunicació entre la família immigrada i l'escola. Per alguns pares immigrants l'escola serà la primera instància de caràcter oficial amb qui entren en contacte els pares i sobretot les mares, i això hauria de propiciar les relacions entre les famílies amb altres instàncies oficials, així com amb famílies de la societat majoritària (Departament d'Ensenyament, 2001a).

> "(...) si l'escola tingués estratègies de comunicació potser hagués tingut unes altres dificultats, potser instrumentals o procedimentals, en un moment donat, però el que està tinguin va més enllà! de problemes de trobar la manera, és a dir, o hem de fer o no hem de fer? Hem de fer a les vuit de la tarda perquè resulta que aquests pleguen de treballar i per què amb aquests ho hem de fer i amb els altres no? ah! I resulta que hem de parlar en castellà! Que els pares que ens entenguin... això són coses que dius, bueno, socor! no? (...) el que... hi havia és una manca de comunicació gran, de fet una manca de comunicació que no és només... amb el col·lectiu immigrant, ni molt menys! L'escola té greus problemes com a entitat per tenir una perspectiva comunitària per establir dinàmiques de comunicació, el que és més enllà de l'aula, per tant, amb les associacions de veïns, amb les associacions de pares també, jo què sé, amb els comerciants, amb... és així l'escola, a llavores mentre que amb la població autòctona poden intuir coses i poden enseguida deduir i, per tant, interpretar, amb aquesta gent no produïm i, llavors, es fa molt necessari aquest intèrpret, que va més enllà, del que és purament la traducció, sinó també la traducció de codis culturals, no? I és aquí on, potser, parlem d'estratègies de mediació!" (CED00c).

Igual d'útil pot ser implicar els progenitors a les classes perquè expliquin coses de la seva cultura, del seu país, etc. Tal com diuen aquestes coordinadores, ón qüestions que potser nosaltres titllem de folklorisme o banalitats, però en realitat estan extretes i formen part del seu bagatge i la seva cultura.

> "Jo penso que això s'ha de conèixer, encara que sigui una cosa una mica tòpica i tothom diu «Ah!!! No sé el folklore» però això és important, la gent en el fons, tothom, tenim una cultura, tots tenim unes tradicions i cadascú té les del seu país, per tant, en algun punt o altre, jo penso que això s'ha de conèixer" (CARD00).

> "(...) allò que us havíem d'explicar sobre el Senegal us ho explicaran ells... ¡ah! I resulta que era el pare d'una nena de l'escola... clar és que llavors, pues, és tenir una perspectiva comunitària, no? bueno, no necessiten a (nom de la fundació) si hi ha gent que pot fer aquesta feina, i els valores a ells, valores el col·lectiu i els propis alumnes veuen que els pares participen... i això ha animat a l'escola a muntar una setmana intercultural (...) hem muntat coses que cauen en el folklore, però no hem d'oblidar que el que per nosaltres és... folklore per ells és cultura, perquè la gent provenen de zones rurals desfavorides, no els hi parlis de de... parles-hi, pues, del cuscús i del dia del xai i de... i nosaltres ho hem titllat de folklore perquè som bastant... més elitistes, en el pitjor del casos esnobs però ells, per ells és la seva cultura també, llavors lo que és important és que hi hagi l'intercanvi, la convivència i llavors una mare d'una nena que es presenti a l'escola i faci trenes és també important, per tant, humanitzem el fenomen migratori perquè s'ha deshumanitzat totalment, ja no és aquella immigrada, és la Neta, la mare de la Maria Alba, que va venir a fer trenes, no? i la mare passa amb la nena i l'altre va amb la seva mare i diu: mira tal! I resulta que la mare blanca per dir-ho clar! Acaba saludant a la mare negra, que resulta que viu al mateix carrer i fa cinc anys! I no s'havien dirigit

> mai la paraula, això és un tracte que és humanitzar aquesta dimensió ja no d'immigrants, sinó de persones" (CED00c).

No en va, amb algunes de les intervencions que han fet els entrevistats als centres han aconseguit portar a terme canvis significatius en la dinàmica establerta, com ara: aproximar-se més a les mares marroquines, explicar-los el significat i el funcionament de l'escola bressol, apropar-les a la música catalana i reforçar la seva identitat amb cançons en berber, fer un vocabulari bàsic en els dos idiomes, etc.

> "(...) s'ha aconseguit que les mares, les mares s'incorporessin a les escoles, que els hi expliquin el procés aquest de primària i secundària i tot el tema de l'escola bressol, de fer reunions en cada centre de totes les mares marroquines i les mares no marroquines que hi han i explicar-los-hi què és l'escola bressol, que vagin a visitar-la, que es coneguin (...) s'ha muntat una carpeta, que l'han fet els nanos, els nens petitons, on hi han cançons de nens petits en català, cançons en berber. No en àrab i després un mínim de vocabulari bàsic per escoles i guarderies (...)" (CED00a).

L'acció que cal realitzar ha de considerar la dinàmica de precarització que afecta els grups socials, sigui quina sigui la seva procedència social, econòmica i cultural i els elements objectius de la marginació social, econòmica i cultural vinculats als gitanos i al fenomen migratori.

En síntesi, en el context educatiu (com també en altres, per exemple el sanitari) la mediació sovint no es basa a resoldre o solucionar un conflicte, sinó a intentar omplir els buits o les llacunes de comunicació. La mediació hauria d'introduir nous mitjans de regulació social, per això sovint és comparada amb el «cavall de Troia» que entra en llocs que estaven completament tancats i hermètics.

L'altra demanda més freqüent que fan els professionals als mediadors és la traducció lingüística.

> "De traductor, a veure... s'acosta, l'exemple és molt clar, s'acosta una família magribina en el mes d'abril i va a una escola, ara vés a l'ajuntament, vés a tal... la mestra detecta que aquesta família no es mou o... perquè no ho ha entès, llavors, des de l'escola se'ns ha atansat una família que no ens... no ens entenem! Que sembla que jo li he donat tota

> una sèrie de paperassa i no farà res. Per tant, tinc ubicat aquesta adreça i aquell dalló, a veure, llavors nosaltres ens posem en contacte amb aquesta família, o li diem: guaita! Cita aquesta família, aquí tens el telèfon per fer-la venir aquí i nosaltres l'acompanyarem eh!... és més aquesta feina que la intervenció en el conflicte, amb conflictes poquíssim!" (CEH00a).

En el pla lingüístic, la crítica que ja feien els mediadors respecte als Tallers d'Adaptació Escolars pren més força i virulència amb les aportacions dels formadors i coordinadors, ja que, tot i que es posicionen a favor d'aquesta mesura o qualsevol altra que tingui com a finalitat l'aprenentatge de la llengua catalana i l'adaptació al sistema escolar català, sí que qüestionen la segregació dels alumnes nouvinguts fins que no han superat un determinat llindar. La raó que aportem és que no han de fer una, sinó dues adaptacions a grups de classe diferents: la primera al TAE i, un cop assolit el nivell de català, hauran d'adequar-se al grup ordinari de classe. Aquesta separació recorda l'experiència de les escoles pont on anaven els gitanos abans d'integrar-los a l'escola ordinària, que segons l'opinió d'alguns entrevistats no va funcionar.

> "(...) qualsevol ajuda, d'aquest estil o d'un altre, que ajudi a que els nouvinguts, doncs, s'adaptin al sistema escolar català, que entenguin el català, i que per tant es facin entendre... és bo si no se segrega als alumnes. En la meva crítica als TAEs i altres solucions és quan això implica als alumnes, primer tenir-los en un lloc i després quan han superat aquesta prova passar a l'altra. L'alumne necessita dues adaptacions: primer adaptar-se al grup aquest... del TAE atès per mestres catalans o per mestres autòctons, però, vull dir, és un grup segregat i després quan se suposa que això ja ha assolit unes quantes idees o uns nivells a llavors passen al centre ordinari. Això recorda... quan vaig començar jo, que hi havia les escoles pont pels gitanos, això es va veure que no funcionava i ara amb els immigrants tornem a descobrir la sopa d'all, tornem a fer uns TAE que serien unes escoles especials que voldria segons qui, doncs, per fer altre cop, repetir una experiència que s'ha vist que no... no era exitosa" (FEH00b).

El professor del TAE ha d'esdevenir interlocutor, dinamitzador i model lingüístic d'aquest alumnat nouvingut sense tenir cap preparació específica del Departament d'Ensenyament. L'únic a favor seu seria que els docents hi participen de forma voluntària, tenen motivació i saben ensenyar la llengua catalana, ja que la gran part provenen, bàsicament, d'experiències d'atenció a la diversitat: programa d'educació compensatòria, incorporació tardana del Servei d'Ensenyament del Català, etc. "Jo em sembla que no se'ls hi ha fet cap preparació massa

especial, vull dir... són mestres que han sortit de compensatòria, del SEDEC, amb bona fe i que, bueno, evidentment, saben català i saben ensenyar-lo... vull dir això sí! veig que els que hi han anat als TAE voluntàriament, doncs, almenys els que jo conec, doncs, van amb una actitud favorable (...)" (FEH00b).

El tema de la segregació és la raó principal dels entrevistats per rebutjar l'experiència dels TAE. Un dels entrevistats explica que un càrrec del Departament d'Ensenyament li va comentar que si volia que els seus fills aprenguessin anglès els enviaria a Anglaterra però mai els ajuntaria amb un grup de gent que no sabessin anglès. Aquest argument, addueix, es pot extrapolar al TAE. Per això considera que s'haurien de reconduir les possibilitats d'atendre la diversitat que ofereixen els mateixos instituts flexibilitzant al màxim horaris, planificacions, etc. per atendre la individualitat dels alumnes inscrits en el centre.

> "(...) el tema és aquesta... segregació que representa, i després és clar! això m'ho deia una persona del Departament, que clar! si jo vull que el meu fill o filla jo vull que aprengui anglès l'enviaré a Anglaterra no l'ajuntaré amb una sèrie de gent que no sàpiguen anglès per aprendre anglès i clar amb els TAE si tots els companys no són catalans i l'únic català és el mestre o la mestra, doncs, no és tan ràpid com pretén ser, no? llavors la feina serveix per adaptar-se, adaptar-se a què? aquest grup però el que s'ha d'adaptar és al centre de referència, no? doncs potser seria millor col·locar-lo d'entrada (...) que l'escola tingui suficients professionals, suficient personal, suficient flexibilitat horària per puguer atendre totes aquestes diferències, no?" (FEH00b).

A més de la concentració i de la traducció, considerades «problemes urgents», hi ha altres situacions en què també treballen els mediadors: conflictes culturals, demandes del professorat que els solucionin els «problemes». El conflicte cultural apareix exemplificat sovint amb el succeït respecte a dues assignatures: l'educació física i la música, que tanta polèmica han desvetllat als mitjans de comunicació. Per exemple, en el cas d'un pare magribí que no volia que les seves filles participessin en aquestes dues assignatures, el problema no era de tipus lingüístic o idiomàtic, sinó una qüestió purament cultural que amb l'enrenou que va originar a la premsa va derivar en un enfrontament personal entre pare i mestre. La postergació a demanar un mediador va comportar que quan aquest va intervenir el conflicte s'havia complicat força.

> "(...) fa uns dos anys, una pare que no volia que les seves nenes fessin educació física, la música i tal, que va ser ben bé que el pare entenia molt bé el que deia el mestre, però no volia entendre això i, per tant, vam haver d'intervenir, vam haver d'intervenir el (nom de mediador) però després de parlar deu mil vegades amb el delegat territorial d'Ensenyament i dient-li: no ens en sortirem si no intervé una persona del seu propi col·lectiu que estigui quinze hores parlant amb àrab, ell i l'altre, que puguin arribar a xocar, doncs... de fet la, la única vegada que han fet servir un mediador quan ja no hi hauria res a fer, eh! perquè ja s'havia anat complicant l'assumpte... mitjans de comunicació i tot, que ja era difícil de deslligar la història, lo més bo va ser canviar el pare d'escola, que no s'ofenguessin pare ni mestre, ja que era personal entre pare i dalló, perquè es va portar malament, perquè es va veure realment de que no donaven pressa amb aquest tema" (CEH00a).

Sovint passa que amb exemples com l'anterior, magnificats des de fora, culpabilitzem de tots els problemes la cultura dels nouvinguts quan en realitat n'amaguen d'altres. Com ara, l'exemple de la gimnàstica i la piscina per a nenes musulmanes en els dos casos següents no deixen de ser una anècdota puntual. En el cas primer, el problema recau en el pànic de la nena a l'aigua i del pare que es posi el banyador davant els nois, però es veu que no hi ha cap oposició que aquesta nena pugui fer gimnàstica; i, en el segon, s'aconsegueix que el pare deixi fer educació física a la filla negociant amb la institució escolar i canviant el pantaló de xandal curt per un de més llarg.

> "Era un pare d'aquells... tossut, de la seva, que també n'hi han i que tenia una dona, doncs això, que la deixava sortir poc, que la tenia molt controlada i que no hi havia manera d'aconseguir que els dos, que el pare i la mare anessin a l'escola, el pare ja estava d'acord en anar a l'escola a parlar d'aquest tema, però la mare no (...) I després la història, el que es van donar compte és que no era tant un tema de piscina o no, cultural, sinó que la nena tenia un pànic a l'aigua que mata i que no (...) li feia cap gràcia que la nena és posés un banyador, que no sé què, que a més a més amb els nens allà i, bueno després, mira el que vam aconseguir és que la mestra no s'hi capfiqués molt i que de tant en tant la nena va a gimnàstica i no va a la piscina, però a gimnàstica es va aconseguir que hi pogués anar. A la piscina ni somiar-ho (...) El primer que es fa, el primer que s'intenta fer és trobar al mestre i fer-li donar compte que en aquella classe o en aquella escola hi han trenta nenes marroquines, de les quals només una no va a la piscina... les altres nenes marroquines van totes a la piscina i van totes a gimnàstica, i en tenim una que no hi va... doncs, primer tot això, adonar-se que això, les nenes marroquines no volen anar a gimnàstica i que els pares marroquins no sé què i és una mentida, això és molt important" (CED00a).

> "Lo que pasa también el mediador en sí es que a veces, por ejemplo, la parte de los... por ejemplo, el padre, la madre del niño que se va... a inscribir en la escuela, que hay

> algún conflicto en la escuela, que la chica no quiere hacer gimnasia porque tiene que poner un pantalón corto, etc. vemos que la parte de la familia de la niña son... en vez de establecer el diálogo y negociar, son pasivos, todo quien lleva la batuta es la escuela y el mediador se queda un poco fuera del... del ámbito... si no hay diálogo y participación de las dos partes el proceso de la mediación no se está llevando a cabo... de manera adecuada, por lo tanto, se exige la participación de las dos partes... ¡eh! la decisión final la tienen que tomar las dos partes, porque tiene que venir de las dos partes... el mediador tiene que ser flexible, también a veces tiene que tener autoridad para llevar el proceso, son varias condiciones habilidades personales y profesionales (...) un ejemplo que te puedo dar el... un padre que rechaza rotundamente que su hija haga gimnasia, yo tres o cuatro veces fui a este colegio hasta llegar al acuerdo de que la hija puede hacer gimnasia pero pondrá un pantalón, un chándal... es un resultado pero lo que más, para mí, la cosa más importante es que esta niña ha llegado a practicar gimnasia en el colegio y otra cosa importante para ella es que desea, le gusta mucho hacer gimnasia" (FMH00).

Una qüestió cultural de pes és el debat sobre la religió a les institucions escolars. La majoria d'entrevistats creuen que haurien de ser centres laics, sense cap tipus de religió que impregnés l'orientació del seu ideari. A més, els formadors es mostren en contra de l'oferta de religió catòlica que fa als centres el bisbat, considerant que és injust per als altres alumnes que no practiquen aquesta religió, entre ells els musulmans, que també haurien de tenir aquest dret. "Jo crec que no hi hauria d'haver cap religió a l'escola, doncs, tampoc hi hauria d'haver aquesta (musulmana), ara, també hem de ser objectius i, si els catòlics tenen dret a fer-ho, no se'ls ho pot negar als musulmans" (FEH00b).

Segons la llei, al fer la preinscripció en un centre es pot demanar estudiar altres religions que no són la catòlica, com la protestant, jueva, musulmana, en horari escolar, però a l'hora de la veritat el Departament d'Ensenyament s'excusa amb diverses raons per no fer-ho: no troben personal qualificat en ensenyament d'aquestes religions, les perilloses tendències de la religió musulmana, etc.

> "(...) segons la llei sols que n'hi hagi un, ara actualment a part de la religió catòlica, hi ha quatre religions: la protestant, la jueva, la musulmana... que tenen dret a demanar-ho, i a més curiosament amb el paper oficial de preinscripció t'ho posa allà religió, si poses que sí, pots posar creuetes, no? i conforme la creueta el centre té obligació d'ofertar-te això... l'excusa que està donant el Departament és a qui s'adrecen a buscar... més que no troben personal qualificat, no troben una entitat que aglutini, vull dir, les diferents tendències que hi ha de l'islam, també estan representades aquí, aleshores on s'adrecen? A la tendència alauita? A la de l'Aràbia Saudita? A la xiïta? (...) això també portaria

> conflictes a l'hora de triar aquest imam (...) és l'excusa que li va la mar de bé, perquè de moment no dongui cap resposta" (FEH00b).

Val a dir també que en aquest sentit el Departament d'Ensenyament va signar un conveni de col·laboració amb l'Associació Bayt al-Taqafa de Barcelona, que organitza en horari extraescolar classes[546] de llengua i cultura àrabs i a la Fundació SER.GI de Girona.

> " En un centre que es diu Bayt al Thaqafa fan classes de català i castellà per les famílies àrabs i fan classes d'àrab per ells mateixos (...) subvencionat per molta gent, el Departament té un conveni i els hi subvenciona un cop... no sé quants milions cada any, però ells reben també altres ajuts... i llavors gràcies això, aquí, a les escoles de Ciutat Vella, abans es feia classes (...) també el Departament, no sé si ara, també donava subvenció a SERGI i també a la Costa Brava i alguns llocs de Girona feien classe d'àrab" (FEH00b).

Respecte al tema religiós, una de les primeres coses que es diu que pot fer el mediador és informar de les possibilitats que té un no catòlic de rebre formació de la seva creença a l'escola. A més, pot potenciar el coneixement i respecte de les diferents religions.

Una altra de les assignatures pendents per a la correcta atenció d'alguns col·lectius (entre altres, els africans) és l'alimentació. Les dietes d'alguns països no inclouen alguns dels aliments que nutricionalment es consideren bàsics. Per això, es considera que cal divulgar i educar la manera d'organitzar una dieta equilibrada, la racionalització en el consum alimentari, l'adquisició d'hàbits de preparació i conservació d'aliments, entre altres[547]. A aquests s'afegeixen altres dificultats lligades a les creences religioses, els tabús relacionats amb la representació cultural del gènere, etc., que cal tenir present a l'hora d'interpretar les reaccions i els comportaments dels nouvinguts.

> "(...) els conflictes petits, doncs, amb els nanos i amb nois hi ha les baralles que a tot arreu hi ha, però que llavores, quan hi ha diferències ètniques, surt l'insult «gitano», «moro»... que si no no hi és, no? Conflictes, jo diria, així de caire intercultural actual els

[546] Altres associacions (com GRAMC al Baix Empordà) també fa temps que realitzen classes, amb subvencions de la Generalitat, la Direcció General de Treball i Migracions, fundacions privades, entre altres (Carbonell, 2000).

[547] Els problemes relacionats amb l'alimentació dels immigrants afecten tant les persones grans com a la jovenalla: "En los niños se presentan muchas caries provocadas por un alto consumo de azúcar y falta de higiene. En las poblaciones donde viven muchos hombres solos se detectan afecciones del aparato digestivo asociadas a dietas pobres en carne y verdura. El problema de dietas repetitivas y pobres también se encuentra en familias, incluso algunas escuelas han detectado que hay niños que pasan hambre (...)" (Maluquer, 1997b: 576).

> que fan més patir són la discriminació femenina en quan... en moltes cultures d'aquestes, quan la nena té la regla ja et posen reticències: no et deixen sortir de casa, volen que es fiquin el mocador; els problemes de menjador en alguns centres que són receptius i d'altres que no ho són alhora de fer segons quins tipus de menús; la preponderància dels rols, és clar! els nens que no fan cas o fan poc cas a les professores o a les mestres, en canvi, si és professor o un mestre li fan més cas o... que els nois es neguen a fer feines, doncs, com a recollir els papers quan s'ha acabat una activitat així lúdica... perquè això ho han de fer les nenes i elles mateixes també ràpidament ho fan perquè no volen que el noi, doncs, allà agafi una escombra perquè ella mateixa ho veu malament; el tipus de vestimenta, a vegades, també doncs que les nenes, doncs, segons quines cultures... no poden anar amb tipus de faldilles o en pantalons (...)" (FEH00b).

L'altra demanda es refereix a l'organització de les escoles i a la separació per gèneres, és a dir, els nois en unes classes i les noies en unes altres. Gran part dels docents la consideren inversemblant, però si mirem experiències d'altres països veiem que s'ha fet amb considerable èxit d'alumnes, igual que s'està fent en algunes escoles d'adults a Catalunya. El següent entrevistat afirma que tot això cal qüestionar-ho posant un exemple prou significatiu d'èpoques passades, quan els alumnes estaven diferenciats a les institucions escolars per gèneres i currículums, després es va decidir ajuntar-los, però es va optar per mantenir el currículum del gènere masculí (jugar a futbol, etc.) en detriment del femení (aprendre a cosir, a cuinar, etc.), que fins i tot va arribar a desaparèixer.

> "(...) una de les demandes dels pares té a veure amb la separació de nois i noies (...) però quan veus que, inclòs, amb altres països europeus també ho estan plantejant també escoles d'adults (...) fa uns anys teníem nens i nenes separats a l'escola, es va decidir ara tots junts perquè això és el que toca i el currículum va ser el dels nois, el currículum de les noies va desaparèixer: les noies no aprenen a cosir, ni aprenen els serveis... en canvi, les noies han de jugar al futbol al pati. Oh! les noies no saben jugar a futbol, les noies no... amb un pati mixt on els nens són més forts i més agressius, les bandegen i, per tant, els que juguen al futbol són els nens i les nenes no tenen capacitat de desenvolupar, a lo millor alguna seria una jugadora i, per tant, la coeducació crec que és el més correcte, però tampoc s'està fent bé" (FEH00b).

En conclusió, les peticions a què fa front el mediador es poden agrupar en:

> - Respecte a les famílies minoritàries: informar, facilitar l'accés als serveis i institucions de Catalunya; eliminar els obstacles que s'interposen; traduir els materials informatius, documents i avisos, en casos dels immigrants; intervenir en situacions de crisi i

de conflicte; gestionar eventuals incidents interculturals o malentesos; orientar i acompanyar els pares i potenciar la pertinença a l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA).

- Respecte als alumnes d'origen immigrant: conduir la primera fase d'acolliment i d'inserció; reconstruir la biografia i la història escolar i lingüística; fer explícites les regles de l'escola i del servei; actuar de receptor afectiu per reduir l'ànsia i l'angoixa produïdes pel desarrelament; donar visibilitat i valor a les cultures de procedència; funcionar com a model positiu de referència i d'identificació; donar legitimitat i prestigi a la llengua d'origen dins de l'escola i defensar els seus drets.

- Respecte als alumnes de cultura gitana: aturar les baralles; lluitar per la seva escolarització; ajudar a resoldre problemes d'higiene i alimentació; vetllar per l'absentisme escolar i posterior abandonament escolar (especialment de les noies), etc.

- Respecte als docents: contribuir a resoldre les dificultats comunicatives durant la primera fase d'inserció dels alumnes minoritaris; proveir d'informació sobre la història del nen i sobre els models educatius i escolars del país d'origen; traduir informacions i comunicacions a les diverses llengües, entre altres.

- En relació als infants autòctons o paios: presentar aspectes de les altres cultures; proposar animacions interculturals; aportar una imatge positiva d'un país i d'una cultura.

En darrer lloc, s'observa a les institucions d'educació en el lleure i l'atenció als infants, adolescents i joves la necessitat d'una figura semblant. A la primera part de l'estudi, ja indicàvem que en aquest sentit s'han emprès, encara que tímidament, algunes experiències de mediació intercultural. De moment, existeixen iniciatives a càrrec de les diputacions, fundacions privades i la Generalitat de Catalunya per generar programes de suport a iniciatives locals.

> "(...) és un projecte que ara s'està treballant amb la Generalitat, amb la secretaria de Joventut (...) per intentar apropar, és aquest criteri, per aconseguir que les famílies, els nens de les famílies marroquines que no van als esplais, doncs siguin incorporats en els esplais, llavors es fa treball de formació (...) amb els monitors i llavors tota una tasca de dinamització amb els pares immigrants perquè entenguin què és el lleure, aquí en el país, que funciona diferent i totes aquestes històries (...) i un altre tema que s'ha estat treballant també amb els mediadors, però també amb els marroquins i joves afectats és tot el tema de la federació, amb els esports hi ha molts nanos... que volen jugar a futbol i que no poden jugar a futbol perquè no es poden federar (...)" (CED00a).

Per alguns dels entrevistats, en el camp educatiu, s'ha de tenir molta cura de vigilar que no es produeixi un procés de perversió, en què la mediació esdevingui un objectiu i no pas un instrument (FEH00b). Quan el mitjà acaba per convertir-se en una finalitat tota l'expectativa de provocar una autonomia a l'individu queda reduïda perquè el mediador usurpa el paper protagonista de les persones minoritàries en el procés d'integració, i els mestres poden veure una solució a un problema al qual no volien o no podien donar resposta (FEH00a).

2.3. La formació ofertada en els cursos de mediació intercultural.

2.3.1. Les institucions que ofereixen formació de base i contínua en mediació intercultural.

Les institucions que actualment estan oferint formació en mediació intercultural a Catalunya es situen, bàsicament, a l'àrea de Barcelona. Distingint per col·lectius de procedència, centrades en els gitanos, hi ha la Fundació Pere Closa de Badalona i la Universitat Ramon Llull de Barcelona, i pel que fa als immigrants, hi ha l'Associació per a la Promoció i l'Estudi del Desenvolupament Comunitari i l'associació de mediadors interculturals Alcántara, ambdues de Barcelona ciutat. Des d'organitzacions vinculades als sindicats, principalment, l'Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya (AMIC)[548] de Barcelona, del sindicat d'Unió General de Treballadors (UGT), fa formació per a persones de qualsevol origen cultural. Pel que fa a la resta de comarques de Catalunya, hem trobat que a Girona també

[548] AMIC es va constituir el 1993 com una associació sense ànim de lucre, vinculada a la UGT de Catalunya. Per accedir a la pàgina internet d'UGT es pot consultar: http://www.ugtcatalunya.com/ o bé, vegeu Ilyas (2000).

s'està promovent formació, més concretament, des de les fundacions del camp social, com la fundació SER.GI i la fundació GRAMC (aquesta darrera amb vinculació a l'entitat Desenvolupament Comunitari, pel que fa a la formació). Experiències més puntuals es fan a les comarques de Tarragona i de Lleida, dins d'iniciatives comunitàries europees, del programa *Leonardo da Vinci* a l'Institut de Formació i d'Empresa «Mas Carandell» a Reus i a l'Institut Municipal de Treball «Salvador Seguí»[549] de Lleida. En darrer lloc, cal mencionar el servei de gestió de conflictes «Acord»[550] d'Olot que s'ofereix de forma general a centres i per a campanyes de sensibilització a la població en general, així com formació en mediació per internet.

Un punt que consideràvem que podia ser d'interès, per a aquesta part de l'estudi, era el procés personal i la trajectòria de l'entitat on treballaven els entrevistats abans de passar a descriure el desenvolupament i la posada en pràctica de les propostes de formació en mediació.

En primer lloc, quant a la descripció de la trajectòria personal i/o de l'entitat que ha portat els entrevistats a ser formadors i/o coordinadors de projectes de mediació intercultural, hem de dir que es distingeixen diferents vies per arribar-hi: algunes persones s'hi han vist involucrades perquè treballaven temes afins en les seves institucions o entitats i, en canvi, d'altres estaven involucrades personalment en qüestions com la diversitat cultural, etc. Més concretament, entre els que tenien temes afins analitzarem l'origen de l'interès de l'entrevistat per la mediació. Dels discursos es desprèn que hi ha tres catalitzadors diferents: arran d'una iniciativa comunitària europea; per les necessitats que detecta en el propi grup minoritari, i, per últim, arran d'un encàrrec realitzat per l'administració. En segon lloc, pel que fa als que hi han arribat per tractes personals, no laborals, es pot diferenciar entre els que han seguit de manera personal en la lluita contra l'exclusió social i la interculturalitat, i d'altres que treballen en la resolució de conflictes i la mediació en termes generals.

[549] Per conèixer millor l'entitat es pot visitar la pàgina internet: http://www.paeria.es/imt

[550] Per a més informació es poden consultar dos webs: http://www.acordsc.com i http://www.acord.es Tot i que aquest servei no és específic de mediació intercultural, ofereix un ventall general de la mediació (escolar, familiar, comunitària, empresarial i laboral) així com jornades per treballar els conflictes (entre altres, els interètnics) a les institucions escolars.

a) Arribar a la formació de mediadors des del treball.

Tal com hem dit, un primer grup són els que ho fan perquè la seva entitat ha esdevingut formadora de mediadors. Així, per exemple, descriurem dos iniciatives que s'han produït arran de la col·laboració de l'entitat amb altres institucions amb objectius semblants de la Unió Europea: la primera ha col·laborat en l'elaboració d'un disseny de formació en mediació intercultural per a immigrants que servirà per generalitzar la figura del mediador intercultural com a servei especialitzat i, la segona, en una direcció força oposada, concep la mediació sense professionalitzar-la, com un treball des de la institució lligat a projectes socials i de convivència, que està portant a terme altres iniciatives paral·leles —una de formació de professionals en mediació i resolució de conflictes i una altra d'assessorament per a l'atenció a la diversitat cultural i l'exclusió social als centres educatius.

Com ja hem avançat, la primera d'aquestes experiències es centra en el col·lectiu d'immigrants. Tal com relata la formadora entrevistada, es tracta d'una entitat[551] que va participar en un projecte europeu anomenat «Alcántara», dins el marc del *Programa Leonardo da Vinci* de la Comissió Europea (1995-1998), més concretament de la iniciativa Horizon. Aquest projecte ha tingut com a objectiu elaborar un disseny[552] curricular per capacitar persones immigrades per a l'exercici professional de la mediació intercultural. Dins aquest, a Barcelona es va portar a terme el *Projecte Xenofília* (principalment, a Ciutat Vella de Barcelona) que va dur a terme un curs pilot de formació de mediadors interculturals durant nou mesos (amb un total de 450 hores) basat en el model de formació dissenyat en el marc del *Projecte Alcántara*, tot adaptant-los al context sociocultural de Catalunya[553]. A partir d'aquest programa europeu *Leonardo da Vinci*, dins d'una altra iniciativa, *Integra*, es va desenvolupar

[551] En l'àmbit de la mediació intercultural, l'equip de treball ha obert diferents línies, algunes, com el cas que ens pertoca, pioneres a Catalunya: el disseny i aplicació de la formació bàsica i contínua de mediadors, l'assessorament i supervisió en contextos de treball, la sensibilització de professionals que actuen en la immigració i, a més a més, la creació i consolidació d'una associació professional.

[552] El disseny curricular s'ha dut a terme a partir d'un treball de camp en col·laboració amb xarxes associatives i comunitàries de grups de persones immigrades i agents socials de diversos països (Itàlia, Portugal, Bèlgica i Estat espanyol).

[553] El projecte Alcàntara és conseqüència del desenvolupament del Projecte Xenofília portat a terme a Ciutat Vella de Barcelona, posant en funcionament el Servei d'Atenció i Acompanyament als Immigrants (SAAI) i que, actualment, es denomina Servei d'Atenció i Mediació Intercultural (SAMI).

el *Projecte Zoco*, que era de formació en mediació. Aquesta entitat ha servit per a la creació de l'associació Alcántara de mediadors interculturals catalans.

> "(...) En l'any... 95 vam presentar un projecte europeu a la, al Programa Leonardo da Vinci, que... una mica el programa lo que finançava eren els dissenys curriculars, noves metodologies formatives, nous rols professionals, etc. (...) estàvem en aquella època amb una xarxa... que es diu Projecte Xenofília, on hi participàvem cinc entitats de la ciutat de Barcelona amb temes de Desenvolupament... Comunitari, eh... cap al Tercer Món... eren ONGs de desenvolupament, excepte nosaltres que som una empresa social. I ens vam posar d'acord perquè totes aquestes entitats que estàvem al casc antic per fer un treball comú no només amb països del tercer món sols..., sinó amb un districte on tots estàvem ubicats i tenia dificultats d'integració... seria bo fer projectes comuns d'intervenció amb el tema d'immigració, no només amb els països d'origen. Ens vam associar per fer un conveni entre tots que era el Projecte Xenofília... veient la gran quantitat d'immigració que hi havia al casc antic... comença amb un treball que era aprofitar els immigrants per tal que ens ajudessin a desenvolupar els programes al territori, i que ens poguessin ajudar en aquesta figura, en aquells moments no hi havia les anomenades mediadores interculturals, sinó agents socials, va ser un curs petitet, no recordo les hores de duració, 60, no recordo, però del que va sortir el Projecte Xenofília. Arrel de multitud de persones que havíem conegut de Bèlgica... que tenien experiència en mediació, dinamització en medis... i vam dir, bueno, pues, vam fer fem, comencem a fer un estudi en el qual puguem pensar en aquesta figura, que veiem que era necessària, però no sabíem gaire com fer-la funcionar... Vam presentar el Projecte Leonardo, van aprovar el projecte i vam començar a treballar en aquest tema. Llavors la primera de les fases d'aquest projecte va ser primer un estudi de les necessitats socials existents entre el col·lectiu d'immigrants i la societat d'acollida, veure les dificultats, les necessitats que teníem tant uns com d'altres quan... ens trobàvem, no? ja sigui a serveis, ja sigui a nivell comunitari, ja sigui a la relació professional amb l'usuari... i demés, llavors vam començar a fer una detecció, un estudi de detecció de necessitats, bueno... el projecte al ser un Leonardo aquest estudi de necessitats, es fa, està composat per diferents entitats i de diferents països. Aquí a l'Estat espanyol, per un cantó al colectivo IOÉ, que és de Madrid, és una entitat... relacionada, o... bueno és una entitat d'investigació que treballava tot el tema d'immigració i d'interculturalitat sobretot en l'àmbit del lleure, el paper va ser una mica d'... associació al projecte, després teníem el Projecte Xenofilia com entitat de base... dins del pla més d'investigació, després estava Desenvolupament Comunitari, que érem nosaltres, que vam presentar el projecte, els coordinadors som nosaltres, els promotors... després hi havia a Itàlia una entitat que es deia Donnalavorodonna, que és una entitat de formació, que la seva especialitat eren temes de formació amb dones i per lo tant havien estat aplicant un tipus metodologia que semblava interessant, que podia ser adaptada en els col·lectius de difícil dificultat, amb dones amb situacions molt complexes com entitat investigadora, podria ser interessant, que pensàvem que podria aplicar-se, després teníem a Moinho da Juventude de Portugal, que és una altra entitat de base, amb el col·lectiu d'immigrants, amb una zona de Lisboa on el 80% de la població són immigrants de Cabo Verde... ells tenen un desenvolupament de programes en el seu territori, tenien un bon treball i també els

vam ficar com entitat investigadora i després teníem una altra soci que ens podia ajudar com a assessors, VCIM, una entitat que feia anys que treballaven en l'àmbit de la interculturalitat, sobretot en l'àmbit de salut, que ens podien ajudar a no cometre els errors, que en el seu procés vam cometre, intentar saltar-nos alguna fase, no feu això perquè us portarà fins aquí, total aprendre de lo que ja sabem i avançar una mica més. Aquest era l'equip de treball del Programa Leonardo. Ah! Pel camí se'ns fa afegir una altra entitat, arrel del coneixement amb la gent de VCIM de Bèlgica, que VCIM forma part d'una altra red europea de Bèlgica que la seva objectiu era intentar cercar la homologació dels mediadors interculturals, per lo tant, el contacte amb la seva red que es deia Eduso podia ser interessant, no? Les coses haguessin anat acordant i afegint-se en la lluita de la professionalització d'aquesta nova figura. Arrel d'aquesta relació amb Eduso vam tenir algun encontre amb ells, bueno, més que una entitat eren tres persones de tota aquesta red interessades en el nostre projecte que es van anar afegint, aportant idees, etc... no estaven dins, no?... ho feien a nivell més... més personal... ho dic d'aquesta manera perquè són qüestions més econòmiques, si t'interessa estar dins la red, si t'interessa vine, però podem afegir la vostra experiència a la nostra, i enriquir-nos mútuament... la relació va ser prou bona perquè ens continuem veient sovint i hem tingut relacions i quan hi ha alguna cosa ens truquen, eh. (...) Bueno, pues aquesta és una mica la xarxa. Llavors, aquesta xarxa el que va començar primer és l'estudi de necessitats que es va dur a terme a Portugal, a Catalunya, a l'Estat espanyol i a... Itàlia, es van fer una sèrie d'accions amb entitats, amb ONGs que treballaven per persones immigrades, es van fer tota una sèrie de contactes i recollida d'informacions amb col·lectius d'immigrants i amb persones a nivell personal que pensàvem que tenien certa rellevància en el territori on... s'estava fent l'estudi, per altra banda, es va fer tot un treball amb serveis: hospitals, escoles, i algun polític recollint també aquest tipus de treball i... bueno el treball va ser això, no? cada entitat amb el seu país recollia tot tipus d'informacions, tota aquesta informació recollida retornava aquí, a Desenvolupament Comunitari, on fèiem un document únic, Portugal està dient això, Catalunya això, la resta de l'Estat espanyol això, aquest document es va retornar als socis perquè fessin grups de discussió, cada soci nostre feia grups de discussió, van fer les aportacions corresponents. Una vegada vam tenir aquest document, es va retornar als socis un document únic perquè cada soci ho tractés amb quatre grups de discussió... com es podia intervenir (...) La formació no és un tema del *Leonardo da Vinci*, el tema dels cursos no els interessa tant (...) i per tant el programa, van fer l'avaluació, es van trobar amb els socis, van fer valoració, mirar les coses que el disseny curricular tenia més febles, les vam corregir, com les que pensàvem que donàvem massa temps de formació i que no eren tan importants, donar més temps a d'altres aspectes que els havien quedat coses que s'havien de fer d'una altra manera, elaborar el programa de formació i fer una avaluació final. Aquí va acabar aquest programa. Vam presentar un altre programa europeu, en les iniciatives comunitàries Integra, amb un projecte que es deia Zoco, el projecte del Leonardo es deia Alcántara i el de l'Integra es diu Zoco, el que consistia era... tenim ja un disseny de formació i s'ha de veure si podem fer formacions ficant el disseny establert a d'altra gent i per una altra banda comencem a moure el tema de la mediació, mediació intercultural i de la inserció laboral dels mediadors i mediadores interculturals (...) a partir d'aquí es va crear l'associació Alcántara de mediadors i mediadores interculturals, fruit de la iniciativa de diverses persones (...)" (FED00e).

Una segona entitat que treballa principalment amb immigrants és la fundació Servei Gironí de Pedagogia Social (SER.GI)[554] de Girona, que va néixer l'any 1979, de professionals del camp de la pedagogia social i que compta amb la col·laboració de dos mediadors interculturals. Aquesta fundació col·labora en iniciatives de la Unió Europea respecte a temes que fan referència a la interculturalitat, migracions, etc. Dintre de la dinamització comunitària intercultural destaquen dos projectes que fan referència a la mediació i resolució de conflictes interètnics: de suport a l'atenció a la diversitat cultural als centres de primària i de secundària per tal de crear un clima de diàleg òptim per a la convivència i, a més a més, cursos de mediació i resolució de conflictes per a professionals i estudiants.

> "Abans d'una fundació era una associació i per imperatiu legal vam canviar (...) som una entitat... sense ànim de lucre... tenim l'estatus de fundació... però no tenim un patrimoni que és el que fa que sigui fundació (...) Des de SER.GI teníem la idea de compartir amb Europa experiències, Bèlgica, França i Alemanya (...) l'interessant d'aquest projecte és que estem amb *partenaires* d'aquests països però... som... la fundació SER.GI, que és una entitat de caràcter tècnic, som professionals, no som un col·lectiu d'immigrants ni som una administració, som una entitat... sense ànim de lucre, privada i composada per professionals del camp de la pedagogia social (...) compartir aquesta pròpia reflexió és compartir amb els propis col·lectius, però col·lectius organitzats, aquí és difícil, tu saps que la realitat a Espanya amb teixit associatiu, en general i la cultura immigrant fa que sigui... difícil trobar un discurs... jo no dic que no hi sigui, eh! en el camp de la mediació, ara, precisament, hem d'estar amb d'altres coses, i a més que estem parlant de població d'uns col·lectius d'immigrants comunitaris (...) Cap a l'any 95 amb el reagrupament familiar, hi havia un increment de població juvenil i infantil (...) rebíem trucades que no ens entenen, què pensen?... les persones que feia un temps que treballaven en temes d'interculturalitat i immigració, doncs, ja ens havíem començat a plantejar informar i llavors, potser bé teníem una resposta més elaborada, potser tampoc estratègies i recursos però, al menys, teníem una resposta més elaborada, més fonamentada, llavors això feia que la gent truqués amb esperança de dir: bueno, davant d'això, què? Llavors, clar, l'opció era anar fent això o bé plantejar-se un tipus d'intervenció més coherent i sobretot evitant lectures unidireccionals o unilaterals dels fenòmens, en aquest cas moltes vegades era la lectura de l'escola afectada entre cometes, però mai sabies quina era la visió de la família o la visió del propi... alumne, no? llavors, bé! A partir d'aquí nosaltres, fa quasi dos anys, vam suggerir un projecte que li diem Suport a la diversitat... cultural a l'escola primària i secundària, que es basa, una mica, en tres eixos: un és, doncs, donar una formació al professorat de quins són els

[554] Es tracta d'una entitat privada, sense ànim de lucre, amb voluntat de servei públic en el terreny de la Pedagogia Social, que va néixer quan es va fundar l'Associació Servei Gironí de Pedagogia Social. Des dels seus orígens ha promogut la lluita contra la desigualtat i l'exclusió social mitjançant tres eixos d'intervenció: formació, recerca i atenció als col·lectius desfavorits. Actualment reconvertida en una fundació privada: "Ara som una fundació per qüestions formals" (CED00c).

> contextos d'origen i, per tant, una mica aquest nano on t'ha viscut, quin model escolar ha seguit i, per tant, quin tipus de procediments, inclòs amb mètodes d'aprenentatge ha... han utilitzat que li poden ajudar o entorpir, integrar-se més o menys ràpid en el procés escolar d'aquí, per exemple, els processo nemo mnemotècnics, el que fa és que quan una persona entra en un procés més inductiu al començament es perd i aquestes coses, doncs, no els tenim en compte, no? llavors nosaltres, una mica el que hem fet és situar aquests nanos, d'on et vénen, quins processos geogràfics han fet, a les escoles sobretot de geogràfics no en saben res... i després explicar una mica què comporta el fenomen migratori, tot el que és el trauma migratori... però no entenent-ho com una especificitat, sinó com la pèrdua, eh, el sentiment d'afiliació en un moment donat al col·lectiu on estàs... bé, per d'altra banda, així un tipus de formació també encarada a pogué observar els propis... prejudicis a la pràctica educativa... i... tot això ho hem fet amb sessions molt dinàmiques, contra del principi de la demanda que és: Expliqueu-nos coses! o veniu-nos ajudar! I nosaltres el que fem són sessions a partir de preguntes que va fent el professorat, de dubtes, de... de coses que es van experimentant, doncs, pogué anar recollint el que és més informació, el que és més orientació pedagògica i el que és més treball... per... lluitar contra la pròpia xenofòbia dels col·lectius professionals com els de la part de la societat, doncs, n'hi han també i s'han de mirar de combatre'ls (...) Nosaltres el que fèiem era, bueno... i, l'últim... per un costat accions de formació, per l'altre, accions de millorar la comunicació a través d'accions de mediació i l'altre era, doncs, accions de sensibilització de dir, no pot ser que només es treballi amb el col·lectiu immigrant sinó que s'ha de treballar amb tota la comunitat educativa perquè és una qüestió de convivència, molts d'aquests problemes no hi serien si aquests nens es senten a gust, si els altres els valores i respecten, si els professors també s'impliquen amb dinàmiques més... de lluita amb el que està passant a la seva aula, i en aquest sentit, facilitant material, ajudant amb alguna activitat (...)" (CED00c).

Dins el primer grup, el segon catalitzador que engega iniciatives de formació són les necessitats pròpies del grup minoritari[555]. Són tres les que compten amb mediadors interculturals: l'Associació d'Ajuda Mútua a Immigrants de Catalunya, el Programa Icària, i el Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers. Pel que fa a la primera i la tercera associació, formen mediadors interculturals (especialment immigrants).

Amb la primera d'aquestes iniciatives, com ens relata l'entrevistat[556] en el marc d'actuacions de la iniciativa comunitària *Horizon*, del Fons Social Europeu i la Diputació de Barcelona, des de la seva Unitat d'Immigració, l'Associació d'Ajuda Mútua d'Immigrants a Catalunya

[555] Curiosament, dos dels tres entrevistats d'aquest grup pertanyen al col·lectiu minoritari: un és gitano i l'altre és d'origen marroquí.

[556]Que ha esdevingut formador després de passar un temps treballant de mediador intercultural, aquesta proposta sorgeix per millorar l'actual formació dels mediadors. L'entrevistat al voler formar-se més, llegint bibliografia, actualitzant-se, etc., sobre aquest tema perquè no el convencia la formació que s'estava ofertant en mediació en aquells moments a Catalunya, va proposar una alternativa.

(AMIC), es va portar a terme una sèrie d'actuacions per la inserció social i laboral de la població immigrada, principalment per a les comarques de Barcelona. La Diputació de Barcelona va desenvolupar durant el període 1998-1999 el projecte *Integra-Rainbow*[557] dins el marc de la *Iniciativa Comunitària Integra*, que donava continuïtat a la línia de treball iniciada durant el bienni anterior (1996-1997) amb la *Iniciativa Comunitària Horizon*. Actualment estan ofertant formació de base i jornades per a professionals en aquest tema, més concretament un curs de formació de mediadors interculturals i líders d'associacions[558] així com jornades de mediació intercultural. En aquest sentit, la majoria del personal contractat i que desenvolupa la seva activitat laboral a les oficines d'AMIC, a més de tenir titulació superior, és personal format en matèria de mediació intercultural, mercès a aquests cursos.

> "Tal como está la situación, tal como está la mediación, empecé a cuestionar todo el tema de la formación entonces... el tema de cuestionar esto me condujo a leer una serie de bibliografías, a profundizar más en el tema, ¿no? Entonces pasé de ser un mediador ambulante a ser un profesional en todo el tema de mediadores interculturales (...) Yo lo propuse a la institución, me dieron luz verde y incluso me apoyaron en este sentido viendo también cómo está la situación de... cómo ser practicaba el tema de mediación y cómo se formaba. Se formaba de manera muy ambigua ¡eh! y muy pobre porque se estudiaban muchos temas ¡eh! y el alumno salía con muchos conocimientos, pero unos conocimientos que no tienen un ámbito específico de trabajo porque temas de salud, temas de legislación, temas de educación y servicios sociales entonces es mucho ¡eh!... muy general" (FMH00).

La segona s'inicia amb l'educació d'adults i va derivant en una consulta de problemes que presenten els immigrants al país d'acollida fins que es converteix en una associació[559] i, finalment en el que actualment és el *Programa Icària*[560] de Vic, que va néixer l'any 1992. La intermunicipalitat que caracteritza aquests plans permet l'aprofitament dels recursos i l'organització conjunta d'actuacions i també la formació de professionals o els serveis de mediació, i se'n poden aprofitar tant municipis petits com mitjans. El desenvolupament dels plans intermunicipals respon a la col·laboració entre els ajuntaments i altres nivells

[557] Destinats a la realització de programes i projectes per millorar l'accés a l'ocupació i la integració social i laboral del col·lectiu d'immigrants estrangers residents a la província de Barcelona.
[558] En aquest sentit AMIC des de l'any 1996 ha anat desenvolupant el curs de formació de mediadors interculturals i líders d'associacions.
[559] Coneguda amb el nom d'Osona per la Pau, es pot ampliar la informació al respecte a Crespo i Delgado (2000).
[560] La relació de municipis que formen part del programa Icària consta de: Manlleu, Masies de Roda, Masies de Voltregà, Montesquiu, Roda de Ter, Sant Bertomeu del Grau, Sant Hipòlit de Voltregà, Sant Pere de Torelló, Sant Vicenç de Torelló,

d'Administració pública, com els consells comarcals. En aquests plans, primer es fa un estudi diagnòstic com a eina per conèixer la situació en un moment determinat, establir les prioritats i concretar projectes, serveis i actuacions. També s'han organitzat cursos d'introducció a la interculturalitat adreçats a tècnics dels municipis i en alguns casos a professionals i voluntaris de les entitats. Un altre àmbit és el de la inserció laboral, a més a més també hi ha altres recursos com habitatge, formació d'adults, dinamització sociocultural de la població immigrada.

> "(...) durant tota aquesta època a mi m'ha anat tocant, ha anat fent formació en diferents àmbits, m'ha tocat fer formació als tècnics d'ajuntaments, com que el programa també es fa amb les administracions, amb la Gene (*Generalitat*) i amb diputació, pues cada vegada que hi ha hagut un curs de formació per tècnics d'ajuntament, per educadors, per no sé què i no sé quanto, m'han cridat a fer el mòdul x, i algunes vegades m'ha tocat explicar metodologia d'elaboracions de programes de no sé què, altres vegades m'ha tocat explicar mediació comunitària, perquè la diferència entre tots els altres és que a aquesta mediació li diem mediació comunitària (...) Nosaltres partim d'una experiència, d'una realitat que és una mica diferent de tots els altres llocs, perquè quan aquí s'ha començat a treballar amb la immigració, des de baix, et dic, es va començar a treballar tot el tema des de l'aula d'educació d'adults, entrevistant a l'any 89, posant dates, estem parlant de fa 11 anys, dècades (...) com que en el barri on estava l'escola d'adults hi havia una presència notable de... homes molt joves, vint i pico i així, ens els trobàvem pel carrer se'ls hi feia una enquesta per si necessitaven o no necessitaven classes de llengua, per comunicar i tal, va ser el primer apropament amb aquest altre (...) com a professora de l'escola (d'adults) i, sí! em preocupava veure gent que a l'escola no hi tenia accés, i llavors vam començar així. Trobant pel carrer, fent enquestes i tal. Enraonant amb ells o intentant enraonar amb ells... es va visualitzar que sí que els hi agradaria tenir un espai que volien aprendre i tal. I llavors es van muntar unes classes. Li dèiem classes de llengua i cultura (...) només per a ells, arrel d'aquestes classes, que també em va tocar fer-les a mi (...) era l'època que tothom era irregular perquè la maleïda llei d'estrangeria, la del 85, doncs tothom estava sense papers i tothom s'havia convertit en un il·legal, eh! Llavors fins a llavors ningú tenia papers i anaven circulant la gent, perquè tothom era il·legal. Llavors a les classes jo feia de tot menys de mestra... pisos, problemes de treball, problemes de salut... hi havia de tot i les classes es convertien en això, resolució de problemes quotidians, pues que a més era allò un bombardeig, que ara ha vingut aquell, que s'ha fer mal a la feina (...) i llavors en l'equip de l'escola es va plantejar de deixar de fer de mestra, com que no feia de mestra, passar d'aquest rol (...) i intentar ajudar-los. La gent d'adults són mot freudians, en lloc de donar el peix donen la canya per pescar el peix, i que fossin ells que s'impliquessin i busquessin solucions a la seva realitat, i ells amb nosaltres. Llavors, vam muntar tot el tema, vam dedicar només a muntar una associació, que és el que es dirà Jamei Salam

Santa Maria de Corcó i Torelló. El finançament ha vingut per triple via: els ajuntaments, la diputació i la Generalitat de Catalunya. Vegeu Programa Icària (1999).

> (Associació Osona per la Pau) és legalitzar l'associació, es van presentar els estatuts l'any 91, que és quan hi ha la guerra del Golf, quan vam tindre la primera regularització i, llavors érem allò érem no se que, sí com 150 persones, una associació, allò increïble perquè hi havia moltes necessitats, perquè això estava, aquí es trepitjaven els drets humans de... mala manera. Entremig, tenim redades policíaques perquè també vam treballar amb Comissions, tot el tema d'arreglar papers, intentar obtenir, com a mínim, denunciar i tal, que aquests personatges feia molt temps, bueno temps que estaven treballant aquí amb empreses i que no podien tenir contractes i tota aquesta història (...) neix molt a nivell reivindicatiu i venint de la gent del carrer (...) vam implicar també l'ajuntament de Manlleu i com que érem els únics i tal vam tenir inclòs que anar al Parlament a fer una explicació de com treballaven, perquè ho fèiem d'aquesta manera i quina atenció teníem en aquesta gent, per què no hi havia cap experiència així una mica sòlida muntadeta. Després ja en van anar apareixent més. Llavors no n'hi havia cap i, arrel d'això es va muntar el programa Icària" (CED00a).

El següent cas és el Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers de Girona, l'associació GRAMC, una iniciativa social d'àmbit nacional i sense finalitat de lucre que va néixer l'any 1989 amb el desig d'incentivar la construcció d'una societat intercultural i prendre-hi part activament. Des del principi es va partir dels aspectes formatius que deriven de l'elaboració dels conflictes que el xoc intercultural comporta i de la lluita inevitable contra totes les modalitats d'exclusió. Aquesta entitat[561] posa l'accent en les activitats formatives, tot i que també treballa accions referents al pla d'acollida i estretament relacionades amb intervencions de sensibilització referides a la immigració i la interculturalitat. Entre altres destacarem: la formació d'agents socioculturals, l'elaboració de materials didàctics i la formació intercultural bàsica. Per la seva composició GRAMC és una associació mixta multicultural[562], els seus socis són en un 45% immigrants (majoritàriament procedents de Marroc, Senegal i Gàmbia) i la resta el 55%, autòctons. Aquesta experiència va néixer arran de l'escola africana d'adults Samba Kubally[563] de Santa Coloma de Farners (Girona), que va rebre subvencions dins de la denominació d'Iniciativa *Horizon*. El projecte incorporava l'elaboració d'un nou model d'acollida i formació de minories culturals i treballadors estrangers així com la consolidació de Samba Kubally i dues experiències

[561] L'associació des dels seus inicis realitza les seves activitats a partir de les assemblees locals situades en altres municipis que funcionen amb autonomia, aquestes articulen el treball de voluntariat de la localitat on són organitzades en àrees territorials d'actuació (en funcionen unes quinze, situades a les províncies de Girona, Barcelona i Castelló).

[562] Actualment compta amb aproximadament cinc-cents associats; comptant el nombre de voluntaris i col·laboradors a les assemblees locals depassa les mil dues-centes persones.

[563] El nom de Samba Kubally és el recordatori del nom d'un noi africà, de Gàmbia. Es pot veure un treball sobre aquesta experiència a López (2000).

similars a Casà de la Selva i a Girona. Actualment, està realitzant formació en mediació intercultural a immigrants de les seves comarques.

> "GRAMC va néixer a partir del contacte de gent amb d'altres cultures, per un problema de l'escolaritat d'una nena a Santa Coloma de Farners pels mateixos líders del col·lectiu (...) com podien denunciar-ho, tema racista, vam contactar amb mestres, sindicats... per articular un diàleg i va sorgir l'escola d'adults Samba Kubally, com sols no podien anar, van necessitar el nostre recolzament (...) es va anar extrapolant a d'altres pobles, vam fer reunions (...) cada assemblea local té la seva autonomia i el que fem nosaltres, doncs, és mitjançant la nostra articulació com associació, doncs, mantenir unes trobades mensuals amb totes les assemblees que volen, per les línies de treball, línies de discussió, per intercanvi d'experiències, la primera seria de coordinació; el segon punt és la formació de nosaltres mateixos, o dels propis integrants de l'associació, per tant, del voluntariat que nosaltres doncs agafem voluntariat de militància, per diferenciar del voluntari és una persona que... que, nosaltres veiem que no que hem de fer una militància de la interculturalitat perquè és necessària que hi hagi gent compromesa i a més a més amb ganes de discutir i, aleshores, aquesta formació era formació mútua. A partir d'aquí vàrem començar a veure que era necessari, que era necessari que els propis immigrants fossin els propis agents de la seva pròpia col·lectivitat i que, per tant, necessitàvem, necessitàvem nosaltres a ells i ells aprendre de nosaltres o com ens articulem o com s'articulen ells i aquí en dèiem tenir encara desconeguda la paraula (riu) mediació intercultural, però els dèiem líders associatius, buscàvem les persones que tenien aquesta... aquesta vocació, predisposició a tenir, a fer una mica d'allò de dir tota la problemàtica que tenim nosaltres, a posar-la en comú, hi ha gent que no té cap tipus de formació i era a partir d'aquí que, que vàrem... doncs, anar llegint, vam anar començant a treballar amb uns objectius i amb una programació i, a partir d'aquí, intentant relacionar sobretot a partir de la Universitat de Comillas, també en contacte amb la gent de Granada i, bueno, a partir d'aquí vam començar a articular quina seria la formació de mediadors (...) es va generar el curs per les demandes... vam dir hem de començar a formar mediadors perquè ens ho estan demanant. Ja teníem gent que feia de voluntaris o que s'hi havien anat dedicant (...) va ser a partir de les necessitats" (CEH00a).

La tercera via, seguint amb els que s'hi van iniciar mitjançant el treball, va ser arran d'un encàrrec de l'Administració per pal·liar les necessitats d'intervenció amb el poble gitano portat a terme per a una institució, la Universitat Ramon Llull de Barcelona concretament, per aconseguir que hi hagués mediadors formats de l'ètnia gitana.

La necessitat de preparar persones d'ètnia gitana com a mediadors era evident des de feia temps, tant per la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya com per l'Administració,

calia, doncs, cercar el recolzament d'una universitat i de les entitats gitanes, les quals eren imprescindibles per a la posada en marxa del curs (CED00e). Per això, es va iniciar a partir del curs 2000/2001, per dos anys consecutius, un curs de postgrau sobre mediació específicament en la població gitana. La Direcció General de Serveis Comunitaris va encarregar a la Universitat Ramon Llull aquesta formació, recolzats per la Unió Romaní i la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC)[564].

> "Nosaltres veiem la necessitat d'incloure mediadors i també des de la Federació es reclama o es veia la necessitat de mediadors d'ètnia gitana perquè això afavoria la comunicació (...) Des de l'Administració això s'havia ja parlat vàries vegades i... amb la participació de les entitats gitanes, o sigui que aquest curs estés fonamentat en una universitat, però que hi participessin... entitats gitanes amb l'assessorament, amb el seguiment, amb la recerca dels estudiants perquè aquest curs pogués tenir un bon inici i una bona, un bon termini també, que acabés bé, perquè és lo que et dic, perquè un curs que es munta des de la universitat sense recolzament amb la idea que sigui, de que pugui ser aprofitat pels joves gitanos i... que pugui arribar aquest tipus de gent gitanos, mínimament... si no hi ha un de la pròpia comunitat gitana que els hi expliqui, moltes vegades no... aquesta vessant quedava sense cobrir, no?" (CED00e).
>
> "Aquesta formació va ser un encàrrec, eh!, és a dir, Direcció General de Serveis Comunitaris es va posar d'acord amb nosaltres, ens va dir si juntament amb ells, junt amb Unió Romaní i amb FAGIC si podíem, una mica, ficar fil a l'agulla, i podíem fer un curs de mediació amb població gitana (...)" (FED00c).

b) Arribar a la formació de mediadors per interès personal.

En aquest segon bloc, ens referirem a la preocupació per implicar-se en la mediació intercultural, per un interès personal independentment de pertànyer a un col·lectiu específic. Classificant les entrevistes hem pogut diferenciar entre els motivats per l'exclusió social i els que inicialment ho estigueren per la mediació i resolució de conflictes.

Exemple dels primers és la trajectòria d'un formador, concretament del mòdul sobre la mediació a les institucions escolars, que a més a més va ser el creador del Programa Experimental de Marginats Socials i va deixar la seva coordinació per diferències amb la directora general quant a orientació de les línies de treball. Després, ha continuat treballant el

[564] En aquesta federació no tenen mediadors però sí que fan formació en mediació, especialment dirigida al col·lectiu gitano.

tema de la diversitat escolar com a psicopedagog en instituts de Barcelona i ha estat vinculat a diferents entitats, fundacions, etc. que treballen i formen en aquest àmbit. Per això, sovint se'l crida perquè participi en taules rodones, cursos... i expliqui les vivències i experiències que ha tingut o coneix en aquests temes.

> "Des del Departament d'Ensenyament el director general que hi havia aleshores, en (nom i cognom de persona), que va morir l'any passat, em va demanar que agafés el Programa d'Educació Compensatòria, que havia començat dos cursos abans la (nom i cognom d'una altra persona), el programa aquest va néixer per ajudar les escoles que agafaven població gitana, també va ser coincidint amb les escoles del Camp de la Bota o de La Perona van desaparèixer i aleshores els alumnes gitanos van anar a les escoles ordinàries, aleshores el programa es deia Integració per intentar que no hi haguessin guetos gitanos i aleshores el Programa d'Educació Compensatòria va començar per ajudar aquestes escoles que hi havien per primer cop alumnes gitanos i per ajudar als gitanos també a adaptar-se d'una escola només gitana a una escola, doncs, paia, una escola de barreja (...) Després amb aquells anys va començar a ser significativa la presència d'alumnes estrangers, sobretot del Marroc i aleshores, doncs, va ser el moment, doncs, que hi va haver una voluntat política gràcies al (nom i cognom de persona) d'aquest programa estendre'l a tot Catalunya i arribar a això, a tenir algunes persones mestres i assistents socials a les set delegacions territorials i es va anar orientant no només a la població gitana sinó també a la població de... dels països pobres (...) El sisè any amb la nova directora general, la (nom de persona), ja no vam compartir els criteris, la directora era partidària que el Programa d'Educació Compensatòria pràcticament s'havia de fusionar amb els EAPs i va començar a sortir, doncs, aquesta idea que encara potser és té malauradament de que els alumnes... són diferents gitanos i immigrants, doncs, són alumnes amb problemes de necessitats educatives especials i, per tant, doncs els EAPs ja servien, no? i, per tant, volia, doncs, que a més de compensatòria estiguessin adscrits als EAPs, això va provocar, com no hi estava d'acord, a l'acabar aquest finals de curs ho vaig deixar (...) Intentar que les escoles arribessin a tenir la suficient cultura i els materials i les eines per poguer atendre elles mateixes aquest alumnat, que no calgués que aquests alumnes haguessin de ser atesos a part o atesos per un especialista, sinó que aquests alumnes haurien de ser atesos dintre la seva aula que els hi tocava per edat i que aleshores els mestres d'aquelles escoles tinguessin els recursos, la formació i les eines i les estratègies metodològiques per poguer-los atendre, per tant, jo em negava a que els mestres de compensatòria agafessin alumnes a part, a vegades, aviam s'havia de negociar i per començar arribar... com a criteri escrit, doncs, no s'acceptava agafar alumnes directament sinó ajudar als mestres i això durant els anys, durant cinc cursos va funcionar (...) paral·lelament es van impulsar, doncs, plans de formació per sensibilitzar a tot el professorat vers l'educació intercultural, de deixar de pensar que la situació d'aquests alumnes encara que el programa es seguia dient de compensatòria que no eren uns alumnes amb handicaps i amb dèficits sinó que eren alumnes amb unes diferències però que podien assolir els

> mateixos resultats que els altres si se'ls atenia adequadament (...) també he treballat i treballo a l'institut (nom del mateix) de Barcelona (...) i col·laboro amb formació, amb algun curs si pot servir l'experiència que tinc" (FEH00b).

Quant als segons, és representativa la trajectòria d'una formadora que es va graduar en un postgrau en mediació i resolució de conflictes[565] i va participar en diversos congressos, conferències i xarxes sobre el tema. A part de la seva feina habitual (mestra interina) ha creat, en col·laboració amb un treballador social, un servei de mediació i gestió de conflictes a la seva localitat. Aquest servei va néixer l'any 1997 amb la voluntat d'oferir un nou recurs, la mediació, a persones, empreses i institucions del seu entorn implicades en un conflicte: "L'objectiu és ficar-la l'abast de tota la població (...) de la nostra comarca però no ens tanquem a cap possibilitat, aniríem per tota Catalunya si n'hi hagués" (FED00b). Així com ofertar la possibilitat de realitzar cursos a distància sobre el tema.

Paral·lelament han iniciat una tasca divulgadora mitjançant la creació d'una web que els ha permès contactar amb mediadors de Catalunya, Costa Rica, Argentina, Uruguai, Canadà, Estats Units, entre altres. "Tenim una web de la nostra fundació des d'on connectem i intercanviem experiències amb mediadors de Catalunya... però també amb Canadà, Estats Units, Costa Rica, Argentina, Uruguai..." (FED00b). També han escrit diferents articles a la premsa local i han participat en programes locals de ràdio. Específicament en educació, el curs 1998/1999 van dur a terme una experiència en un centre d'ensenyament infantil i de primària a la seva localitat sobre la resolució pacífica de conflictes. També han organitzat jornades de promoció de la mediació en institucions educatives.

2.3.2. La formació impartida.

Com hem vist, els informants s'han vist immersors en iniciatives de formació i coordinació de mediació intercultural arran de diferents processos que hem intentat englobar, conjuntament, en l'anterior apartat i que mostren les diferents motivacions que han portat els entrevistats a entrar en aquesta temàtica.

[565] Per la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Abans de referir-nos a la formació en mediació i vista la relativa baixa inserció laboral dels mediadors interculturals, quan aquesta ha estat un dels objectius prioritaris dels cursos, es posa de manifest la necessitat de definir quins són els requisits previs per a la formació: validació o homologació de la titulació obtinguda; adequació del contingut curricular; establir un nivell més homogeni entre els alumnes; aconseguir contraprestacions com, per exemple, servei de guarderia o remuneració econòmica; possibilitar la realització de pràctiques durant la formació, amb un doble objectiu de preparar-los adequadament i, a la vegada, de crear la necessitat de la mediació intercultural per sensibilitzar la població majoritària; etc.

A continuació, basant-nos en aquests punts aprofundirem en la formació impartida[566] diferenciant entre l'ofertada als gitanos i als immigrants.

2.3.2.1. La formació rebuda pels futurs mediadors gitanos.

Respecte a la formació dels mediadors gitanos, hem de destacar dues iniciatives que s'han portat a terme recentment a Catalunya.

La primera iniciativa, que es va fer, l'any 1999, a Catalunya, va ser un seminari[567] de formació bàsica. Aquest seminari va ser promogut per la fundació privada Pere Closa[568], entitat per a la formació i la promoció dels gitanos a Catalunya. Es va realitzar en la modalitat de seminari pel fet de ser planificada de forma molt horitzontal, amb persones que tenien de vegades més experiència en el camp informal que el mateix formador. Després, d'aquesta formació inicial estava previst continuar amb un curs de postgrau en mediació gitana.

[566] Abans de la lectura del següent apartat volem posar de manifest una de les limitacions de l'estudi que es deriva de la desconfiança que pot generar i genera un entrevistador o una persona que està realitzant un «atracament» (és a dir, demanant informació a canvi de ben poc o res) en el moment que entrevista algú. Ens referim a no dir —l'entrevistat— tot el que es fa i no voler proporcionar materials, informacions... per por o reticència que se'ls pogués criticar o copiar.
[567] Que portava el títol *Para la mediación y el acuerdo*.
[568] El programa de la Fundació Pere Closa d'informació, actuació i formació als fills i les famílies gitanes i les institucions escolars compta amb la col·laboració de la Fundació La Caixa. A més del suport de: la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC), la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social, l'Ajuntament de Badalona i la Diputació de Barcelona.

> "Seminario, seminario porque fundamentalmente sabemos que muchos gitanos ya se han dedicado de forma natural a la mediación y creemos que es importante una forma adecuada de poder captar toda esta experiencia. Por eso pensábamos que en talleres o en forma de seminarios era la mejor manera de poder captarlo,... formación del profesorado y experiencia de los mediadores, algunos eran mediadores en activo y otros que no lo eran pero su intención era ésa y... realmente porque se hizo, porque bueno... la Federación Pere Closa uno de los elementos es el vínculo muchas veces que existe entre escuela y familia, el vínculo que existe o debe existir, pero en el caso del pueblo gitano y la sociedad mayoritaria este vínculo desgraciadamente se ha roto, se rompe, y... entonces nosotros pensamos que necesitábamos un mecanismo de acercamiento entre familias y escuelas, esto no sólo nos dimos cuenta a través de nuestro programa Educación con todos, que es romanó, la relación entre familia, escuela y niños y en todo esto pensábamos que se necesitaba una mediación, ahora cobra mucha importancia la mediación, la mediación dentro del ámbito educativo, en esta relación que se ha roto, que de alguna manera abre una grieta entre las familias mayoritarias y la escuela, y, cómo no, las familias gitanas y la escuela, también es una cuestión que pensamos que es bidireccional, y ya que tiene tanta importancia la mediación dentro de la mediación comunitaria, la mediación educativa, nosotros pensamos que había que darle fuerza y de aquí que se crearon este seminario para la mediación y el acuerdo. Era la antesala de lo que luego sería el curso de mediación intercultural con el pueblo gitano de la Ramon Llull" (FGIH00).

> "(...) Una formació molt bàsica (...) treballar amb base seminaris, en tant en quan allò el que sí podem és començar a treballar amb la pràctica sense simulacions, amb les persones que porten anys a la pràctica i, en aquest sentit, crec que... com, que hi ha poca pràctica de mediació, penso, eh! fins que no em vinguin àviam que no hi ha massa estadística del que, en realitat, és això, crec que... el que va molt bé (...) la meva experiència en gitanos és treballar no simulant, sinó treballant amb pràctiques (...) seminari pel fet de formació horitzontal i investigació-acció paral·lela" (FEH00a).

Els que van fer aquest curs eren principalment líders i mediadors naturals de diferents ciutats, juntament amb alguns paios que treballaven amb el col·lectiu gitano i estaven interessats pel tema. Es va intentar que hi hagués una representació de totes les comarques de Catalunya (FGIH00). Aquest seminari es feia íntegrament en llengua castellana per un pedagog educador paio que treballava com a educador social de la mateixa localitat. "Jo no estic adscrit a cap equip docent... de forma rutinària, sinó que col·laboro esporàdicament amb algunes entitats (...) aleshores és aquesta la meva trajectòria (...) em van proposar aquest curs... treballo com a educador als serveis socials de l'ajuntament de (nom de localitat)" (FEH00a).

El seminari consistí en un dia per setmana, en horari de tarda, a partir de les 19h fins,

aproximadament, les 20h45', i des del mes de febrer fins al juny de 1999. Donada l'acceptació del curs per part dels participants es van fer dos grups, repartits entre els dimarts i els dimecres (FEH00a).

El contingut consistia en una introducció a la mediació social, emfasitzant en les finalitats i els objectius, i aprofundint en àmbits específics, amb prioritat de l'escolar i el familiar. També era objectiu prioritari promoure les capacitats dels participants per esdevenir mediadors. S'ofertà una formació general i polivalent pensant que, més endavant, el mediador ja s'especialitzaria en l'àmbit en què treballés.

> "Es tractava d'introduir-los a la mediació social (...) bàsicament es van tractar els àmbits escolar i familiar (...) La meva prioritat és que darrera la mediació hi hagi una formació personal i contextual, vull dir personal i de les tècniques que concursen en el procés mediador d'aquesta forma, dit això, hauria de ser un personatge polivalent (...) perquè ha de dominar el discurs educatiu, a l'igual que ha de dominar el discurs terapèutic a l'igual que ha de dominar d'altres tipus de discursos, no? llavors després ja serà especialitzat (...)" (FEH00a).

Quan es va acabar aquest seminari introductori es va comentar als assistents la possibilitat de continuar la seva formació en un postgrau (curs següent 1999/2000), ja que, des de diferents entitats i associacions gitanes, hi havia l'interès de promoure iniciatives relacionades amb la formació del propi col·lectiu gitano, en concret com a mediadors per treballar en diferents àmbits, entre altres, l'educatiu —la formació i la inserció de mediadors gitanos en el context escolar ha estat una prioritat des dels darrers anys[569] (CED00e). La inserció de mediadors gitanos i la seva formació —sinònims d'èxit i de progrés, sobretot en el context escolar— són part d'una acció que tracta de millorar les condicions d'existència de les comunitats gitanes (FED00c). Per acomplir això és necessari que la iniciativa es sustenti sobre la base dels dinamismes interns de les mateixes comunitats gitanes (FED00b).

Aquest curs de postgrau finalment va rebre una subvenció de la Direcció General de Serveis Comunitaris de la Generalitat de Catalunya per pagar la despesa d'un curs per a vint-i-cinc

[569] Liégeois (1986) assenyala com una de les intervencions prioritàries del Fons Social Europeu per la inserció del personal gitano la formació d'agents de desenvolupament i la formació de formadors i monitors. Més concretament les cinc prioritats

persones d'ètnia gitana, tot i que en cas que no s'omplís podien entrar també paios. A aquests darrers se'ls va fer pagar una matrícula o quota simbòlica de vint mil pessetes que cobria tot el curs de postgrau.

> "Subvencionen fins a vint-i-cinc, el que no es cobria, es cobria amb els paios, però en principi la iniciativa era cobrir el cent per cent gitanos (...) era un problema de discriminació positiva perquè fins i tot amb els... paios se'ls hi va fer pagar unes, em sembla, que eren vint mil pessetes de... com de matricula simbòlica, cosa que amb els gitanos no... perquè els gitanos si tu els hi fas pagar vint mil pessetes ja no es matricularan" (FED00d).

> "Ho van obrir a totes aquelles persones vinculades a la comunitat gitana, a més aquest curs és un xollo, clar!, és cost zero, és a dir, totes les persones que vénen aquí són persones que estaven vinculades a la comunitat gitana i que hi pertanyien, el cent per cent el subvencionen de la Direcció General de Serveis Comunitaris" (FED00c).

> "(...) perquè molta gent poguessin accedir... perquè no tenien recursos ni possibilitats (...) Perquè, clar! un curs de postgrau que és gratuït o que està subvencionat o està becat és molt llaminer per molta gent... el que preteníem és que hi hagués un interès, no només per obtenir el títol, l'interès del que estava estudiant" (CED00e).

Pel que fa a la captació dels participants en el postgrau (que es va iniciar el curs 1999/2000) es va fer publicitat: des de la universitat dins l'oferta de postgraus i màsters (en un tríptic conjuntament amb una àmplia oferta) i des de les associacions gitanes, a més d'informació telefònica directa.

> "(...) una era la normal, que se'n va encarregar la mateixa... universitat, que amb els fulletons de tots els postgraus i havia la informació d'aquest, d'altra banda, com nosaltres tenim contacte amb totes les associacions, amb totes les que estan federades i a més a més amb contacte i coneixem a gent jove que estava intervenint amb temes d'associacionisme i amb temes de comunitat gitana també vam fer un petit *mailing* telefònic, anar trucant i anar informant a la gent perquè... moltes, moltes ocasions aquest tipus d'informació és molt difícil que els arribi si no... si no va adreçada concretament i especialment, vam trucar a totes les persones que ens semblava que pel seu perfil, formació i interès podria estar interessat i tenien un perfil per un curs d'aquestes característiques" (CED00e).

que s'han tingut en compte principalment són: l'ensenyament a distància, l'ensenyança secundària, el material pedagògic, la transició entre l'escola i la vida activa i la formació i la inserció de mediadors gitanos.

És a dir, l'administració va participar per la via del finançament amb les entitats gitanes en la recerca d'estudiants, en l'assessorament i en el seguiment. Aquest darrer punt té a veure amb el fet que el postgrau comptava amb el seguiment d'una comissió tècnica formada per un membre de cadascuna de les principals entitats promotores[570] del projecte: una persona de la Direcció General de Serveis Comunitaris, una altra de la Unió Romaní i la darrera, de la Universitat Ramon Llull. "Fer una comissió tècnica, és a dir, un membre de Direcció General de Serveis Comunitaris, un d'Unió Romaní, un de FAGIC i un de Ramon Llull (...)" (FED00c).

Els criteris de selecció responien a un doble objectiu: per una banda, que la població gitana pogués arribar a la universitat i, per l'altra, formar professionals paios en exercici per intervenir en el col·lectiu gitano. "Que la població gitana pogués arribar a la universitat i que es pogués acollir sota aquest paraigües i d'altra banda formar a persones paies sobre aquesta temàtica" (FED00c).

Per altra banda, els entrevistats estan d'acord que donades les característiques i el disseny d'aquest postgrau s'havia de prioritzar que una bona part dels alumnes fossin gitanos, ja que són els que haurien de treballar amb el seu col·lectiu. Això sí, calia que tinguessin un mínim de formació[571], una motivació (no sols per la titulació i possibilitats de contractació), certa vinculació amb la gent del carrer en temes d'associacionisme, etc. Però, a la vegada, també apostaven perquè entressin al curs paios vinculats al poble gitano.

> "(...) buscàvem gent que, en un principi, no tinguéssim que motivar-la, que la motivació ja la portessin, no era per tenir un títol més (...) hagués treballar amb la comunitat gitana (...) però que hagués treballat en temes d'associacionisme, a vegades, com a educadors, com a treballadors familiars, d'ajudant... i que, a més a més, estan intervenint i moltes vegades tenen pràctica a treballar al carrer i a treballar amb gent (...) un mínim de formació" (CED00e)

[570] Com a entitats impulsores destacarem la presència de: la Direcció General d'Ocupació i la Direcció General de Serveis Comunitaris, ambdues de la Generalitat de Catalunya; la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya; la Unió Romaní, i l'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés.

[571] Cal dir que gran part de l'alumnat gitano havia fet, prèviament, el seminari de la Fundació Pere Closa de Badalona.

> "(...) quatre coses: experiència, vinculats a l'ètnia gitana, amb motivació, gitanos amb una mica de formació (...) Algun tècnic de l'Administració... molt vinculat a la comunitat (...) que haguessin fet el seminari de Pere Closa" (FED00c).

També era important que en el curs hi hagués una representació de totes les comarques de Catalunya, perquè després els alumnes poguessin mediar en els propis barris i localitats.

> "L'any passat venia gent de Girona, dos de Figueres i Barcelona. Aquest any ha vingut gent de l'àrea metropolitana de Barcelona (...) era important que estés repartit" (FED00c).

> "Una de les coses que es va prioritzar és que hi hagués gent de tota Catalunya" (CED00e).

Per comprovar si realment estaven motivats per aquest tipus de formació se'ls va fer una entrevista personal, determinant per a la seva elecció, tant als alumnes gitanos com als paios. A més, a l'entrevista per la selecció dels alumnes gitanos es va per prevaler una sèrie de requisits, com ara: l'experiència, la vinculació a la seva comunitat, la motivació, que hi fossin representats els dos gèneres[572] i l'edat[573] (majors de 21 anys). Els criteris en la selecció dels paios van ser: vinculació al poble gitano; tenir una llicenciatura, una diplomatura, o bé, acreditar experiència de treball en una organització no governamental; treballar com a professionals de l'administració pública, serveis socials, àrea d'ensenyament, àmbit sanitari, etc. A més a més, tots els alumnes havien de fer els passos habituals per inscriure's en un curs de postgrau d'aquesta universitat: presentar el currículum amb l'afegit de mostrar que estaven recolzats per les mateixes entitats gitanes, tant els gitanos com els paios.

> "Al fer les entrevistes de selecció una cosa que se'ls va valorar molt és la seva motivació personal, un sensibilitat per aquest tema. Després van seguir els mateixos passos que qualsevol tipus de postgrau: currículum, inscripció i entrevista personal a tots. Valoraven la implicació que poguessis tenir, la seva actitud, sensibilitat... vers el poble gitano i tenien preferència que hi haguessin treballat (...) No tots treballaven de mediadors, la majoria treballava en el camp social (...) Persones, homes i dones joves que un 90% estan treballant ja en contacte amb el col·lectiu gitano, no és una persona

[572] El primer any hi havia un predomini significatiu del gènere masculí, tot i que el segon any estava més equilibrat (FED00d).
[573] La mitjana real, segons la directora del curs, tot i que en el moment de l'entrevista no tenia feta l'estadística, es situaria entorn dels trenta anys (FED00c).

> que et vingui, gitano o no... no és una persona de fora que hi vulgui treballar (...) i havia un interès propi perquè partia de la seva pròpia experiència personal" (CED00e).
>
> "Presentaven un currículum i, a més a més, aquestes persones venien recomanades per entitats, és a dir, no va venir ningú de forma rara (...) Que la població gitana pogués arribar a la universitat i es pogués acollir sota aquest paraigua i, d'altra banda, formar a persones que hi treballen sobre aquesta temàtica (...) no va venir ningú de fora (...) fèiem una miqueta el reclutament dels nostres destinataris" (FED00c).

Una de les previsions que es va fer a l'organitzar el curs era que el perfil d'entrada determinés el perfil de sortida, és a dir, s'atorgués una doble titulació: les persones amb titulació universitària podrien sortir amb el títol de postgrau; en canvi, les que no tinguessin titulació universitària se'ls donava una certificació del Departament de Treball conforme havien fet un curs a la Universitat Ramon Llull de Barcelona. En ambdós casos tindrien, a més, un títol de l'Institut Català de Noves Professions (INCANOP).

> "Gent que després de fer aquest curs pogués tenir la titulació de postgrau, si eren llicenciats i, en cas que no tinguessin, no poguessin tenir el títol de postgrau, tinguessin un certificat des del Treball, d'haver fet un curs de mediació a la universitat, clar! (...) no havia de ser un curset, sinó tenir unes bases més sòlides que li donava la universitat" (CED00e).
>
> "(...) un poco de respuesta la empezamos a tener en los cursos que está impartiendo la Ramón Llull, cursos sobre mediación intercultural que está haciendo, que nosotros ahora participamos allí con la Fundación Pere Closa, como comisión científica técnica y profesor también. Y bueno, y está reconocido por el Departament de Treball, el primer título que está reconocido por el Departament de Treball, con dos orientaciones: una doble titulación paralela, los que tienen, las personas que tienen formación universitaria en forma de postgrado y los que no, de monitores, en cualquier caso reconocido por el Departament de Treball" (FGIH00).

L'idioma, a diferència del seminari anterior, era el català, requisit posat per la Direcció General de Serveis Comunitaris i la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya per la impartició d'aquest. "Es feia en català, Direcció General de Serveis Comunitaris i la FAGIC ho van exigir" (FED00c).

El total del còmput d'hores de formació va ser de 168 hores, repartides en dos dies[574] a la setmana, amb horari de tarda de les 18 hores a les 21 hores. Aquest horari responia i s'adequava a les necessitats dels alumnes (es buscava que tinguessin temps d'anar-hi al sortir de treballar o de venir de fora els que no eren de Barcelona).“En total suposava unes 168 hores, la durada del curs era aquesta, es feia dos dies a la setmana per la tarda, de les 18 hores a les 21 hores” (CED00e).

Cal destacar que a l'hora de dissenyar el postgrau es va partir de les característiques del curs i de la majoria dels usuaris. Per exemple, es va tenir molt en compte la participació de professorat[575] (era important que hi hagués persones del mateix col·lectiu que els assistents al curs) així com d'incorporar experiències que s'estan desenvolupant en recerca sobre l'ètnia gitana, per això participa el Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (CREA) de la Universitat de Barcelona. Concretament, aquest centre va participar en dues experiències: per una banda, les comunitats d'aprenentatge[576], és a dir, el procés de transformació d'escoles amb un alt índex de fracàs escolar a través de la implicació de tota la comunitat, assolint una educació de màxima qualitat; i després amb l'Associació Cultural Ujaranza (*Akatarí Lajarí Ujaranza*) constituïda per membres del Centre d'Estudis Gitanos[577].“Hi va haver participació de professorat gitano... gent que estigui fent mediació no n'hi ha... experiències de Ojaranza, d'una entitat que està fent mediació en comunitats d'aprenentatge del CREA” (CED00e).

Per les característiques dels participants era necessari que fos un curs molt pràctic i funcional. La metodologia era, principalment, activa, basada en una explicació mínima teòrica a partir de la qual es feien diversos tipus de pràctiques (estudis de casos, jocs de rol, grups de treball,

[574] S'estructurà en sis hores a la setmana, distribuïdes en dos dies, el primer any en dilluns i dimecres i el segon any en dimarts i dijous. La modalitat era presencial.

[575] Experts en diferents disciplines —psicologia, pedagogia, treball social, educació social, etc.— amb contrastada experiència en la formació en aquest àmbit. Els docents eren des de professors de la Universitat Ramon Llull a d'altres professionals (gitanos i paios) que coneixien.

[576] Es tracta del projecte de transformació de l'escola de Sant Damià i Sant Cosme del Prat de Llobregat (Barcelona) considerada centre d'atenció educativa preferent per la Generalitat, amb més d'un 90% d'ètnia gitana. Iniciativa que ha comptat amb el recolzament del Departament d'Ensenyament i de l'Ajuntament de la localitat.

[577] Aquest centre pertany al CREA i té com a objectiu identificar, científicament, la situació real de la cultura gitana així com les seves necessitats per tal de definir línies concretes d'acció; es tracta d'una entitat sense ànim de lucre que treballa per pal·liar les desigualtats socials en el desenvolupament multicultural del poble gitano per assolir una autèntica igualtat d'oportunitats.

etc.). També es disposava conjuntament d'una carpeta de materials[578] (FED00c). "Formació pràctica... que aquesta teoria tingués un sentit pràctic, que la poguessin aplicar al carrer" (CED00e).

Els objectius del curs de postgrau giraven a l'entorns de tres eixos: coneixements del poble gitano, el treball i les tècniques d'intervenció i la potenciació de les habilitats socials.

> "(...) els objectius del curs en tres eixos, saber els coneixements del poble gitano, aquí no s'ha pogut fer massa, saber fer el treball i les tècniques d'intervenció i el saber ser potenciar les habilitats socials" (FED00c).
>
> "Interessava conèixer la fonamentació del treball comunitari, en el coneixement del poble gitano, saber i aprendre tècniques de mediació i coneixement de la realitat i aprenentatge de les xarxes públiques, calia desenvolupar les habilitats socials dels presents, també les funcions i el perfil del mediador" (CED00e).

La finalitat era capacitar persones vinculades a la comunitat gitana per realitzar tasques de mediació cultural des de tres perspectives: els conceptes, els procediments i les normes, actituds i valors propis d'un mediador comunitari. Més concretament, saber (conèixer la fonamentació del treball comunitari i reflexionar sobre la mediació com a concreció d'aquest treball, aprofundir en el coneixement del poble gitano), saber fer (aprendre i practicar estratègies d'intervenció pròpies del treball comunitari, utilitzar tècniques del coneixement de la realitat, conèixer el funcionament de les xarxes públiques de serveis), saber ser (treballar habilitat socials i personals corresponents al perfil i funcions del mediador). Per formar i capacitar en mediació intercultural dins la comunitat gitana es considerava bàsic el coneixement de: les xarxes de serveis, els recursos i els equipaments del territori i els circuits de promoció i participació ciutadana, amb la finalitat d'assolir una comunicació àgil i fluida en igualtat de condicions (FED00c).

[578] Una de les limitacions era que cada professor portava el seu material per a les sessions, i el nivell de compromís d'aquests no era el mateix: "Cada professor porta el seu material, això costa molt... el nivell de compromís dels professors és diferent" (FED00c). Per les aportacions del material, la directora va recollir el que li aportaven els formadors. Mirant que no es repetís informació: "(...) la directora ha sigut la que ha anat... fent els encàrrecs ha recollit els... guions, una mica ha explicat, doncs, que ha d'anar a cada punt i, aleshores, ha vist on hi solapaments, que s'ha repetit (...)" (FED00a).

En síntesi, els dos pilars de l'ensenyament eren el coneixement de la història gitana[579] i el coneixement dels mecanismes de les societats, des del funcionament de les col·lectivitats locals fins a l'organització de les administracions. Aquests dos elements: el coneixement d'un mateix (com a individu i com a col·lectiu) i el descobriment dels copartícips, determinen una filosofia dels cursets de formació per la mediació, concebuda no com un fer-se valer personal, sinó com un descobriment d'una minoria que s'atreveix a afirmar la seva existència i el seu dret a la decisió.

Respecte als continguts, es van prioritzar: la mediació com a element permanent en la cultura gitana; cultura, cultures i models de relació; context cultural del poble gitano (història i evolució, trajectòria històrica, manifestacions culturals, poble gitano avui i la dimensió política del poble gitano); instruments i estratègies de treball; el treball comunitari com a marc de referència; possibilitats de la mediació com a eina d'intervenció comunitària; habilitats socials i personals; les funcions i perfils del mediador; coneixement de les xarxes i els recursos d'equipaments i de serveis (serveis socials, treball, habitatge, salut, participació ciutadana i associacionisme, etc.). L'últim mòdul consistia, guiat per un tutor, en la participació en un grup de treball (en funció dels interessos dels alumnes), en el marc del qual s'aniria elaborant i reflexionant sobre el treball de projecte d'intervenció socioeducativa a partir del qual s'avalua el curs (FED00c). En els projectes van sortir temes com: la salut, dinamitzar un grup de dones, programes de reallotjament, programes d'absentisme, entre altres. D'entre aquests, un nombre elevat va optar per l'àmbit educatiu: "En el projecte ja es defineixen en l'àmbit que volen fer la mediació, n'hi ha molts que en educació" (CED00e).

Per gaudir de la corresponent titulació s'havia de superar una avaluació per la qual s'empraven dos indicadors: per una banda, calia assistir a un 80% de les sessions i, per l'altra, la presentació de l'esmentat projecte d'intervenció en mediació gitana —treball que van lligar amb els seus interessos[580] i ocupació.

[579] L'oficial, tal com està difosa i arxivada i aquella més personal de cadascú dels participants, a través de la història de l'evolució de les famílies i els grups en un país o territori donat.
[580] Cal destacar que gran part dels mediadors gitanos tenien interès pel món educatiu, ja fos en l'aspecte professional o bé personal (pels seus fills, pel seu col·lectiu, etc.) considerant-lo un àmbit cabdal per a la seva inserció social (FGIH00).

> "Tots van acabar, s'havia d'assistir al 80% de les classes i calia la presentació d'un projecte (...) un projecte d'intervenció socioeducativa, a partir d'ell s'avalua el treball (...) es podia fer un projecte aplicat on estan treballant" (FED00c).

> "En el projecte que fan ja defineixen l'àmbit que volen treballar (...) o bé el que ja treballen" (CED00e).

Una de les dificultats que van sorgir al curs va ser en el moment d'articular els diferents nivells acadèmics dels estudiants (tant gitanos com paios), doncs alguns tenien un coneixement bàsic o molt just de la lectoescriptura —mínim que es demana en alguns casos—, d'altres eren autodidactes i, per últim, hi havia els que tenien formació universitària. A més, en general, els paios coneixien més la part teòrica i, en canvi, els gitanos tenien molta més pràctica.

> "Almenys, saber llegir i escriure, saber sintetitzar un mínim. És difícil al col·lectiu gitano (...) un 50% tenien un bon nivell, amb titulació de diplomatura, però l'altre 50% havien començat estudis i no els havien cursat i que s'havien autoformat una mica (autodidactes) Vam pensar amb gent que tinguessin una formació que no fos acadèmica i que... una formació autodidacta, però lo suficientment alta per fer un curs d'aquest tipus" (CED00e).

> "De fet el paio, el paio ve amb una formació acadèmica molt més forta però molt més teòrica... clar! a lo millor l'any passat teníem gent que eren treballador social o algun educador social, llavors tenia molta formació teòrica i va aprendre molt del gitano, va aprendre molt perquè el gitano li va aportar tota la pràctica (...) no hi va haver cap problema" (FED00d).

Aquestes dificultats que es van anant superant amb l'ajuda i la cooperació: "Tot i que eren de nivells diferents, van connectar bé i es van ajudar durant el curs" (CED00e). Els formadors també van destacar les múltiples estratègies d'adaptació dels alumnes mercès a les noves tecnologies. Al respecte és prou il·lustrador el que diuen dues entrevistades d'un alumne d'ètnia gitana, que no sabia escriure però disposava d'un ordinador que li anava transcrivint el que ell li dictava; després, a més a més, li donava el text a la seva filla perquè li fes una correcció del treball que havia de presentar pel curs.

> "(...) hi havien persones, doncs, que tenien les seves dificultats perquè no tenien les eines necessàries, i veies com que tota la comunitat els ajudava (...) hi havia qui escrivia i a partir de lo que havia escrit li donava amb algú perquè li arreglés, hi havia un altre que tenia un ordinador d'aquells que tu li parlaves i anava escrivint (...)" (FED00d).

> "Hi havien persones que tenien moltes taules, moltes taules, però una dificultat horrorosa a l'hora d'escriure... alguns tenien moltes estratègies: un ordinador que t'escrivia i tu li parlaves i després li dónes a la teva filla que t'ho arregli" (FED00c).

Per part de la universitat un dels punts claus per valorar l'èxit d'aquest curs va ser l'assistència a les classes, que per part de la totalitat dels alumnes va ser òptima en paraules dels mateixos formadors (FED00d). Concretament, tots els alumnes van finalitzar el postgrau i obtenir el títol (d'acord, com ja hem explicat, amb el seu nivell inicial). A més: "(...) quasi tots els que van acabar el curs estan treballant" (CED00e). El postgrau era de llarga durada, i per tant la majoria d'alumnes no hi estaven acostumats, però les absències (justificades o no) dels assistents van ser molt determinades: anar amb la família a algunes campanyes agrícoles, a festes... entre altres motius.

> "És molt llarg, és massa llarg i llavores tens molts lapsus perquè... ells continuen vivint de la seva manera, ara ha vingut Pasqua, doncs, han faltat molts perquè estan fent la palma i quan arriba l'avet, doncs, falten perquè ells se'n van a l'avet (...) L'any passat teníem un alumne que ens va desaparèixer, pues, com dos setmanes i quan va venir em va dir que «*es que estaba intentando buscar a la novia o... a la mujer*»" (FED00d).

Malgrat alguna situació puntual com l'anterior, els formadors creuen en l'èxit de la inscripció i l'assistència dels alumnes, sobretot dels gitanos, i que té a veure amb el fet que era recolzat per les mateixes entitats gitanes juntament amb una universitat. "El recolzament de les entitats gitanes en el curs... tenia que ser una base, un curs serio, no un d'aquests... tenia que tenir unes bases més d'universitat" (CED00e).

Els alumnes també van fer una valoració positiva del curs de postgrau en mediació gitana, però el més interessant va ser que van manifestar el desig de més formació en temes de mediació, sobretot en l'aspecte vivencial, així com de formulació de projectes, que probablement per als assistents d'ètnia gitana eren els temes més desconeguts.

> "Tots els alumnes van sortir molts satisfets del postgrau (...) però van posar que hi hagués més temes de mediació (...) que la poguessin aplicar al carrer (...) La recepta màgica de la mediació, no que els hi donin uns referents teòrics sinó que després ho puguin fer (...) Com que alguns tenien poca formació, el fet d'explicar-lis el projecte, se'ls hi va quedar curt com fer-lo, per això aquest any es donarà més de mediació i més d'elaboració del projecte" (CED00e).

Una de les reticències expressades pels alumnes va ser respecte a la introducció de la pròpia cultura, ja que ells ja la coneixien i a més revelava una sèrie de tòpics entorn del seu poble que creien que no es corresponen amb la realitat. Sols resultava interessant per als alumnes paios.

> "Quan els barreges tens un problema perquè el paio ve amb moltes ganes de sapiguer coses del gitano no? de la seva cultura, de la manera de fer i, en canvi, el gitano no té ganes de parlar d'ell, perquè ja ho sap, no? i hi ha un seguit de tòpics que, d'alguna manera, els molesta, no? (...) No els hi agradava que es caigués en els tòpics del seu poble, ells ja la coneixien" (FED00d).

> "La gent ja coneix el context cultural del poble gitano (...) era més interessant pels que no eren gitanos (...) menys de cultura... del poble gitano... que no van cobrir les seves expectatives (...) però els paios sí que els va interessar" (CED00e).

Pel que fa a l'elecció del professorat que va impartir els diferents blocs de formació, sembla que va ser un dels punts en què els participants van protestar més, ja que no sempre eren considerats els idonis. "Aquest va ser un dels temes més polèmics (...) ¿por qué ha venido éste y no el otro?" (FED00c).

També van trobar que mancava situacions pràctiques que poguessin ser exportables a la seva realitat. "El primer any van considerar qüestions de temes relacionats amb la mediació, perquè no l'havien pogut comparar... molt teòric i molt general, per contrarestar el que havien après (...) la gent volia que hi hagués més concreció, més a nivell pràctic (...)" (CED00e).

Quant a l'avaluació global del postgrau del primer any, un 38% dels alumnes li dóna un aprovat molt just, segons dades de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya: "Un 38% van dir que estava sota una mitjana de cinc" (CED00e). Sobretot es van queixar que, a la formació, els mancava més temps i explicacions per a l'elaboració del projecte,

que era el que més els va costar (FED00d, CED00e, FED00c). Per això, el segon any que es va fer el postgrau, aquest punt es va intentar modificar i millorar, introduint alguns canvis. En aquest sentit es va convidar una mestra catalana per fer conèixer, des d'un punt de vista pràctic i contrastat, la seva interessant experiència educativa al Nepal[581]. "Aquest curs ha participat la (nom de persona) com assistent i alguna sessió com a docent (...) participa d'assistent i de formadora, sobre la marxa (...) per intercanviar material sobre el col·lectiu gitano a Catalunya i el Nepal" (FEDC00c).

També, en el segon curs, ha participat l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari de Barcelona, entitat que es dedica majoritàriament a la formació del col·lectiu immigrant (FED00a). I s'ha dedicat més temps al disseny i elaboració del projecte que havien d'entregar (FED00c).

La diferència entre els dos cursos de postgrau en mediació gitana que s'han realitzat té a veure sobretot amb la motivació i l'interès dels alumnes que participaven. Els del primer any tenien menys formació general, però ho compensaven amb la motivació i l'interès, sentien orgull d'estar a la universitat i de fer un curs d'aquestes característiques, a més alguns d'ells ja portaven temps treballant com a mediadors o en el camp social. En canvi, els del segon any eren més joves i no tenien experiència, això va produir un absentisme i despreocupació per tot el que es relacionava amb el curs.

> "(...) un és a nivell acadèmic... que si poguessin arribar, doncs, a uns mínims, seria bo, però el que passa és, per exemple, l'any passat teníem gent que els mínims eren molts mínims però tenien una motivació, un projecte a fer i ho tenien clar perquè estaven allà i per tant lluitaven per allò, perquè hi havien expressions com: per mi és molt gros que jo estigui a la universitat! M'entens? El sol fet d'estar amb una aula universitària també els hi enorgullia molt, en canvi, el jovent que tenim aquest any, aquest ideal, o diga-li com vulguis no el tenien, els hi era igual estar a una aula de la universitat com al cafè... llavors et venien mancats de motivació i mancats de possibilitats acadèmiques que... llavors aquí no es pot treballar! de cap de les maneres perquè pesa molt, pesa molt ells,

[581] Es tracta d'una mestra catalana que, després de veure les precàries condicions de vida dels nens més pobres del Nepal, va decidir posar en marxa un projecte educatiu i anar-se'n al Nepal a viure; amb el temps s'han creat diversos projectes: una entitat no governamental que es va fundar l'any 1993 pel dret a l'educació dels nens; l'escola *Daleki Primary School* que acull alumnes de les famílies més pobres de Katrmandú, a més, de la possibilitat d'alfabetització de germans i pares d'aquests alumnes; l'escola de Maria Antònia Canals per formar mestres a les escoles; la col·lecció *Vedfon* de llibres de text, entre altres.

> per que és llarg, és feixuc, ells no hi estan acostumats de vinga, vinga, vinga!... jo crec que... jo preferiria més una motivació, un projecte i unes ganes de fer que no pas una... una formació acadèmica, si poguéssim escollir que vinguessim acompanyats de les dues coses (...) Així com l'any passat era gent que d'alguna manera ja estava fent de mediador amb la seva comunitat i això va ser una cosa que els hi va reforçar allò que estaven fent, aquesta vegada el col·lectiu que tenim és molt diferent i el tenim molt disgregat perquè tenim gent molt jove (...) aquests nanos no segueixen, no segueixen, llavors tenim els altres que, d'alguna manera, sí estan molt motivats (...) Aquest any a nivell d'assistència ha sigut fluix, fluix i (a)nem perdent, (a)nem perdent, (a)nem perdent perquè... és massa compromís, és massa llarg, suposo que no estan tan motivats com la primera promoció (...) l'any passat era molt homogeni perquè, jo crec, que eren sortits tots d'una mateixa generació (...) una generació que devia tenir una mitja de trenta, trenta i pico, que els hi havia costat molt, doncs, aprendre a llegir i a escriure, que s'havien vinculat molt amb associacions, que s'havien vinculat molt a la seva pròpia comunitat, que sempre, doncs, estaven i els hi faltava, jo què sé, un títol que els empenyés una mica" (FED00d).

En el decurs de la formació es van produir situacions molt curioses característiques del paper de la dona en aquesta cultura. Les noies que estaven promeses venien acompanyades de la seva parella, que les vigilava, així com també les noies en edat de casar-se, de la seva família; però hi havia alumnes que, al contrari, tenien una concepció més lliberal i rebutjaven la submissió de la dona.

> "La més joveneta que tenim ve acompanyada del... nòvio i si aquest no ve ella tampoc ve (...) això sí que es veu, o sigui, que el nòvio s'ha apuntat per acompanyar la noia i per acompanyar la prima de la nòvia i llavors vienen los tres (...) i el primer dia van venir fins i tot els pares d'ella a presentar-se i a dir-te qui eren i que vindrien (...) després tenim un parell de... que són més lliberals que elles com a dones gitanes reivindiquen que no volen ser sotmeses" (FED00d).

Aquest postgrau ha estat una experiència puntual, de duració limitada —dos edicions— i, de moment, no està prevista cap continuació en un futur proper.

> "Aquest és un primer pas, algo puntual (...) perquè molta gent poguessin accedir... perquè no tenien recursos ni possibilitats. En principi, no s'ha plantejat res més" (CED00e).

> "De cara l'any que ve es... es remodela i es fa un altre tipus... d'estudis, que aquest hem vist que no... a més Serveis Comunitaris ja ho van dir, nosaltres no veiem el sentit, no tenim públic que pugui interessar això" (FED00d).

D'altra banda, es destaca l'interès de la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social, de la FAGIC i de la Fundació Pere Tarrés, en el fet que la població gitana pugui accedir al món acadèmic i tenir oportunitat de refer el seu itinerari formatiu tant des d'una perspectiva professional com universitària, així com facilitar la inserció laboral a la població gitana dotant de reconeixement acadèmic la formació i les tasques que en moltes ocasions s'estan realitzant. La directora del postgrau en mediació gitana ens indica dues iniciatives que es portaran a terme a partir del curs 2001/2002:

La primera iniciativa va venir perquè a la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC), l'any 2000, es va fer evident la creixent demanda per part dels serveis públics i d'altres entitats dels barris i poblacions en què es troben les associacions gitanes, de mediadors interculturals per intervenir en la resolució de conflictes en les escoles, entre veïns, etc. En aquests conflictes fins al moment acudien els voluntaris de les associacions per facilitar un enteniment entre les parts d'un conflicte. Llavors, la federació va pensar proporcionar un curs, subvencionat pel Ministeri de Treball i Afers Socials, en què s'aportarà coneixements de tècniques de mediació, habilitats socials, estratègies d'aprenentatge i inserció laboral.

> "Neix el curs a partir d'una iniciativa nostra amb serveis comunitaris, a la vista de com ha funcionat aquests dos anys, des de la Federació d'Associacions Gitanes demana un pressupost a la Generalitat de tots aquests projectes del PIRMI, de l'IRPF, de tot això, de fer uns programes... de fer uns cursos dirigits a gent gitana però que fos un salt intermig entre el postgrau i lo que són... l'escolaritat obligatòria i a més a un col·lectiu de gent que a lo millor no ha fet tot els cursos, no té la capacitat per arribar a la universitat, però sí que deien que a lo millor fent aquesta espècie de formació podrien arribar a fer el postgrau, no? (...) La formació són quatre mòduls que un és habilitats socials, l'altre és recerca de feina, l'altre és estructura d'aprenentatge i l'altre és mediació. Que això seria una mica la base per poder després accedir al postgrau. Llavors aquests són els materials que nosaltres hem elaborat a distància, perquè aquesta tutora sí que coneix molt tot el que és la cultura gitana perquè l'ha escollit FAGIC, el que no tenia era contingut necessari per fer la formació" (FED00d).

> "També es farà un curs de mediació a distància, per augmentar les habilitats socials i una petita entrada a la mediació (...) aquest any via Ramon Llull, ha col·laborat en l'elaboració dels dossiers, però en aquest cas ens ho fem nosaltres, FAGIC (...) el

> començarem ara el curs que ve, tenim la gent seleccionada (...) se'ls hi donarà un certificat de participació al curs (...) És molt nou i poc treballat (...) no podem dir encara gaire" (CED00e).

El curs és gratuït[582] i té les places limitades. La Universitat Ramon Llull ha col·laborat en l'aportació i creació dels materials, amb material autocorrectiu, en un llenguatge molt planer, sobre la teoria més bàsica que ha d'incorporar. "També es fa un curs de mediació a distància, per augmentar les habilitats socials i una petita formació centrada en la mediació" (CED00e).

L'objectiu consisteix a tractar de conscienciar aquestes persones de la tasca que estan fent per la seva comunitat i al mateix temps proporcionar-los uns coneixements més tècnics a fi de tenir la possibilitat d'accedir al món laboral com a professionals d'aquest camp.

La federació amb la col·laboració de la Fundació Pere Tarrés va pensar en un curs semipresencial al qual poguessin accedir persones que pel seu nivell acadèmic i per la seva situació professional no haguessin de desplaçar-se a un lloc determinat i durant unes hores setmanals.

Se'ls proporcionaria material teoric i pràctic confeccionat perquè els alumnes poguessin treballar-lo a casa o a les associacions a l'hora que consideressin més convenient. Amb això s'afegia el suport d'un tutor que es desplaçaria a les diferents associacions que hi ha per Catalunya de forma periòdica, amb l'objecte d'aclarir dubtes, plantejar supòsits pràctics i fer debats.

Pretén ser un curs entremig de l'escolaritat obligatòria i el postgrau que han ofertat, i s'ha preparat a partir de quatre mòduls: habilitats socials, recerca de feina, estructura d'aprenentatge i mediació.

Una de les entrevistades destaca la importància de treballar el mòdul d'habilitats socials, bàsic sobretot pel que fa a l'assertivitat, l'empatia i el treball en equip.

[582] El curs està subvencionat pel Ministeri de Treball i Afers Socials i compta amb la col·laboració de la Fundació Pere Tarrés.

> "Jo el que he fet és dissenyar un mòdul d'habilitats socials amb el qual intentàvem fer les habilitats socials bàsiques, llavors, van veure una mica, eren: l'assertivitat, l'empatia, llavors era el treball en equip i aquí ens vam quedar... que no ens va donar més temps, no ens va donar més temps i... en va costar molt sobretot l'assertivitat, l'empatia, és que una habilitat et porta a l'altra, no? perquè vam tenir que fer un repàs de dir, bueno, una persona pot ser assertiva sempre i quan sigui respectuosa, que vol dir el respecte, com hem de dir les coses, com s'han de demanar, i vam fer una mica també explicar-lis que les habilitats socials s'agrupen (...)" (FED00d).

Segons la persona que va confeccionar el material, i que realitza una breu descripció d'aquest gira entorn de la temàtica de la mediació com a eina d'intervenció i, a la vegada, possibilitat de transformació.

> "(...) mediació: una eina d'intervenció i de transformació (...) hi havia una primera part que era com un fonament teòric, precisament en la línia aquesta de la adisciplina, no? i posant-me en coses molt, molt bàsiques, no? teoria de la comunicació, de les necessitats i teoria del conflicte, o sigui, tres pilars que són molt bàsics i molt intel·ligibles per a tothom, no?... hi havia un segon mo... una segona part que era de paradigmes d'intervenció: el lineal, el transformatiu i l'escolar, i una tercera, un tercer bloc que eren els contextos d'aplicació, aleshores, bueno, aquí vam tractar el familiar, el de les organitzacions, l'escolar i el comunitari. Aleshores, bueno, aquest comunitari englobant una mica els altres, o sigui, dient tres apostaven per aquesta idea que a la comunitat és on succeeixen, és on es fan palesa la majoria dels conflictes i la idea (...) lo important és el que ens uneix no el que ens separa (...) i no tant en la prevenció dels conflictes (...) són tres crèdits, trenta hores" (FED00a).

Està pensat com un pas previ a una posterior preparació per al curs de postgrau en mediació gitana, i per tant la introducció a les habilitats socials ha de servir-los per tenir millors condicions acadèmiques.

> "Se suposa que aquests futurs alumnes poden ser gent del postgrau" (FED00d).

> "Plantejar aquest curs que és un curs molt bàsic, molt introductori d'habilitats socials, de... no? i d'alguna manera preparar aquestes persones perquè en properes convocatòries d'aquest postgrau si és que s'arriben a fer, doncs, estiguin, diguéssim, en millors condicions... acadèmiques per poder accedir tant al curs com al títol de postgrau, com una introducció, un curs introductori al que després serà el postgrau" (FED00a).

Està previst que el tutor sigui paio, escollit per la FAGIC, això sí, s'ha de tractar d'un

professional que conegui perfectament la cultura gitana. A l'acabar se li atorgarà un certificat de participació del curs de la FAGIC i la Universitat Ramon Llull.

> "Si ho centralitzem a Barcelona, clar... la gent no té recursos com per venir i a les hores de les 18 a les 21 qui pot venir?, no tothom pot venir dos dies a la setmana (...) el tutor és el que es desplaça" (CED00e).

> "(...) llavors se li encomana amb una persona que faria de tutor que té al seu càrrec, pues, uns deu o dotze estudiants que són gitanos i se'ls implica aquesta formació (...) un certificat de la FAGIC i de la nostra universitat" (FED00d).

La segona iniciativa és una proposta de formació bàsica en l'àmbit de l'animació sociocultural amb el poble gitano per formar joves gitanos. Aquesta va dirigida, especialment, a joves que realitzen tasques d'animació en l'àmbit juvenil i participen en el món associatiu, de vegades amb escassa formació, tant en l'àmbit de l'animació com en la dimensió acadèmica. D'aquesta manera s'ha volgut crear un itinerari formatiu per a persones joves, membres del poble gitano, que possibiliti i faciliti l'accés al món acadèmic i, alhora, doti de reconeixement la tasca que està realitzant o tingui l'oportunitat d'obtenir una titulació adient.

La realització del curs de lleure infantil i juvenil dóna accés al diploma de monitor en activitats de lleure infantil i juvenil atorgat per la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya. "Una ensenyança molt bàsica, un curs de monitors... es podrà assolir un diploma de monitor en activitats de lleure infantil i juvenil" (FED00c).

Els objectius generals que pretén són (FED00c, FED00d): oferir la possibilitat als membres del poble gitano que vulguin iniciar o continuar la seva formació en l'àmbit de l'acció socioeducativa; derivar els participants que tinguin interès cap a altres ofertes formatives a nivell especialitzat o avançat. Més concretament es pot destacar l'interès per (FED00d): desenvolupar i conèixer diferents estratègies d'aprenentatge per al seguiment d'activitats acadèmiques; conèixer i treballar les principals habilitats socials i la seva importància en l'establiment de les relacions socials; i desenvolupar i conèixer tècniques per a la recerca activa de feina.

Els destinataris són joves membres de la comunitat gitana entre 18 i 25 anys; motivats per l'àmbit de l'animació social i cultural; preferentment amb experiència en el món associatiu i educatiu (casals, esplais, ludoteques, activitats extraescolars, etc.).

A partir de la informació que se'ns facilita des de la FAGIC el curs s'estructura en dos tipus de formació bàsica, en mòduls —generals i específics— amb una durada de 130 hores, més 150 hores de pràctiques en una entitat. Pel que fa als mòduls generals, es volen introduir els següents: d'habilitats socials (10 hores), d'estratègies d'aprenentatge (10 hores) i d'inserció laboral[583] (10 hores). Un cop realitzada i superada aquesta formació inicial els participants poden accedir a uns mòduls més específics amb doble titulació de sortida: monitor d'activitats de lleure infantil i juvenil amb el poble gitano (80 hores) i monitor de menjador escolar (20 hores). En acabar aquesta formació els participants poden derivar-se a altres tipus d'accions formatives tant en l'àmbit social i educatiu, com en altres[584].

2.3.2.2. La formació rebuda pels futurs mediadors d'origen immigrant.

Pel que fa al col·lectiu immigrant, detectem que s'ofereix dos tipus de formació: per una banda, l'ofertada per entitats que organitzen cursos de formació per a mediadors (que s'anomenen mediació intercultural) i que, al mateix temps, impulsen aquesta figura com a eina de suport a les tasques realitzades pels serveis especialitzats de les diferents administracions i entitats. De l'altra, els cursos que promouen per a professionals de la societat d'acollida com ara educació intercultural, exclusió social i mediació.

En primer lloc, ens referirem, en línies generals, als cursos adreçats a immigrants per esdevenir mediadors interculturals: requisits per a la selecció dels alumnes, captació dels

[583] En el cas que alguns participants disposin del graduat en ESO només hauran de cursar el mòdul referent a la inserció laboral.

[584] A més a més, l'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés té conveni amb la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida, la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona i la Universitat Politècnica de Catalunya, les quals reconeixen el creditatge del curs de monitors com a crèdits de lliure elecció. Presenta com a entitats impulsores i avaladores: la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya; la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya i l'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés.

alumnes, tipus de formació, etc. (en les associacions i entitats que havien participat els mediadors entrevistats en la primera part del treball de camp).

a) La selecció dels alumnes.

La selecció dels aspirants a mediadors és un procés considerat complex des de gairebé totes les entitats que realitzen formació. Més concretament, des de Desenvolupament Comunitari es demana complir o reunir una sèrie de condicions, com ara: procedir del col·lectiu immigrant, tenir experiència en mediació natural, ser majors de 25 anys[585], que hi hagi homes i dones, que n'hi hagi de primera i «segona generació», portar alguns anys (entre cinc i sis) vivint a l'Estat espanyol, saber moure's en la societat receptora i conèixer les institucions i els serveis principals de Catalunya. Evidentment, també és important haver tingut l'experiència migratòria, fet que permet, teòricament, desenvolupar la capacitat d'articular els dos codis culturals i conèixer la llengua d'origen i les llengües oficials de la societat receptora (que, almenys, entenguessin oralment el català, tot i que eren flexibles en els criteris de lecto-escriptura)[586].

> "(...) els criteris de selecció per fer cursos de mediació és que haguessin fet processos de mediació natural, que haguessin tingut experiència en aquest sentit (...) Persones migrants, majors de 25 anys, tenien que ser persones amb... que hagin fet un procés migratori de cara amb els autòctons (...) persones que coneguin la societat receptora, és a dir, que hagin viscut aquí un temps, no pot ser persones immigrades que portin aquí un any, creiem que no tenen suficient bagatge de coneixement de la societat d'acollida... nosaltres posaven entre cinc i sis anys, i que coneguin bé, pues, el sistema d'aquí, que sàpiguen moure's per aquí, no vol dir que... en educació coneixien per davant i per darrera el sistema educatiu, que coneixien les escoles... jo què sé, el tema de salut... perquè si no i que tampoc estiguin desvinculats del seu propi col·lectiu, que siguin persones que mantinguin relacions amb el col·lectiu, perquè hi ha persones que porten aquí vint anys vinculats als col·lectius, ni estan amb associacions, ni tenen relació, a vegades, amb el seu país d'origen, demanem que estigui vinculat al col·lectiu a través d'associacions, que tingui relacions amb el seu país d'origen, és a dir, gent que vagi i torni al seu país, per tant, que conegui l'evolució del seu propi país i... què més? que coneguin bé la llengua autòctona, que no hagin perdut la llengua d'origen i que la dominin, que puguin parlar i que dominin també la d'aquí, aquí a Catalunya posàvem

[585] En l'edat, com ja hem dit, s'és bastant més flexible.
[586] Alguns mediadors van assistir a cursos de normalització lingüística (CED00a).

> com condició que també entenguessin la llengua catalana, baixàvem criteris en qüestions d'escriptura i demés però que la puguin entendre-la (...)" (FED00e).

Com veurem, aquests requisits previs estan molt relacionats amb el que els coordinadors de les entitats diuen que són els criteris que s'utilitzen en la contractació de mediador, més enllà d'haver-se format en mediació intercultural. Per exemple, en una associació[587] es va demanar: domini de les llengües del país d'acollida (català i castellà) i d'origen; formació en mediació intercultural[588]; vinculació amb les entitats d'immigrants de la localitat; experiència en mediació informal (així com també, si era possible, formal); coneixement de les pautes culturals dels col·lectius immigrants i dels autòctons; estudis bàsics per poder satisfer les tasques que comporta el seu rol (informes, seguiment, etc.); temps d'estada a destí i coneixement del funcionament dels recursos socials i habilitats comunicatives. Cal destacar també que, quan eren seleccionats els aspirants, se'ls feia un curset per situar-se al seu lloc de treball i per conèixer la xarxa de serveis disponibles en la localitat, a més, de comprovar l'experiència del candidat.

> "(...) han de passar per una selecció, llavors des d'aquí del Departament, es van elaborar uns criteris i uns requisits que havien de reunir els mediadors. Un era nivell d'estudis, o sigui, havien de saber llegir, escriure i dominar les llengües d'origen del seu país i algunes altres com anglès o francès i, evidentment, el castellà i el català. Això ho vam demanar perquè hi havia gent que havia treballat com a voluntari fent de mediador, però no sabien ni llegir ni escriure i això era un problema gros, perquè clar, han de fer moltes coses i entre elles traducció i, de vegades, de textos i llavors això era un problema. Això era un requisit, l'altre que haguessin fet formació en el tema de la mediació, en aquest moment des de la Diputació i des d'una associació que es diu Alcántara estaven fent cursos i se'ls hi va demanar que tinguessin un d'aquests cursos ja fet, que entenguessin el que era la mediació i estiguessin preparats. I com a tercer apartat, si reunien aquests requisits i eren de la gent seleccionada se'ls hi feia un altre curset de formació especial de (nom de localitat), de tots els serveis que existien a (nom de localitat), com funcionaven, com s'hi accedia, una mica posar-los al dia de com estava funcionant tot, tota la xarxa de serveis, bàsicament era això (...) hi havia alguns que ja feien voluntàriament el tema de la mediació abans de passar... diguéssim a la vessant més professional i... hi ha un que és mestre, per exemple, n'hi ha d'altres que són gent que estaven molt relacionats, per exemple, amb la seva comunitat, que ja feien una mica aquest paper d'intermediari (...) hem tingut en compte algunes coses, però de més a més, com si diguéssim" (CARD00).

[587] Que va ser l'encarregada de la selecció i contractació dels professionals que treballen a l'Ajuntament de Mataró.

Pels coordinadors, aquests requisits són importants, ja que la persona que es contracta hauria de respondre a un perfil determinat per l'entitat. Si en alguna ocasió s'han obviat, pot comportar, com el cas que ens detalla aquesta entrevistada, problemes, fins i tot, per al mateix mediador.

> "Quan van triar mediador. Quan nosaltres ens hem vam enterar (...) els hi vam dir: aquest personatge no respon al perfil de mediador, no funcionarà i no serà correcta la seva actuació i tindrem problemes! A mi no m'has de dir a qui contracto! I després han vingut tot un seguit de conflictes (...) hi he tingut de parar a la gent perquè no anessin a linxar al mediador. Doncs li rebentarem el cotxe, li ratllarem el no sé què. A part de voler apallissar-lo no sé quantes vegades" (CED00a).

b) La captació d'alumnes.

A l'hora de captar els alumnes per als cursos, els entrevistats prefereixen fer-ho per la via de la dinamització comunitària, és a dir, que sorgeix la informació des de dins el col·lectiu minoritari. Els entrevistats no volen fer una obertura generalitzada d'aquests cursos als autòctons[589] i s'estimen més dirigir-los, bàsicament, al col·lectiu minoritari, tot i que es pot obrir aquesta possibilitat de formació a professionals que treballen amb la comunitat immigrada.

> "Contacte amb els col·lectius, conèixer molt bé als col·lectius i les seves dinàmiques i anar veient a les persones en qüestió, quines són les que podrien fer aquesta funció (...) Ens interessàvem més les persones que nosaltres coneixíem del col·lectiu (...) No farem mai oferta oberta, no tenim intenció d'arribar-hi! (...) Ja ho farà el Consell Comarcal (...) Des de que fem aquest curs ens han enviat currículums! (...) és difícil... és clar, quan fem una selecció... necessitem un perfil, no? és que no sé què! Un magribí, sí però tenim dos magribins o tres magribins i els hem d'agafar, però... a la llarga ens ho diuen... això ho veurem, hi ha gent que no tenen vocació (...) prioritzem que ens entenguem, que poguem mantenir una conversa! Això és fonamental (...) Totes les persones són persones conegudes (...) Són persones que les diferents assemblees locals han potenciat (...) Formar les pròpies persones de les assemblees, que no fer un... curs, no ens dediquen a fer formació oberta sinó del propis col·lectius que estan menys desenvolupats" (CEH00a).

[588] Concretament, de la Diputació de Barcelona i de l'Associació Alcántara.

[589] Tal com comenta l'entrevistat des que fan aquest curs han rebut molts currículums: "(...) alguns són realment impressionants" (CEH00a) de persones interessades a fer aquesta formació.

> "Per dinamització comunitària, és a dir, del mateix col·lectiu que siguin ells mateixos els que ho facin vies de comunicació o les vies d'informació a través d'entitats que treballen específicament amb població immigrada, amb el Consell comarcal i altres que han fet mediació natural. I entre aquests, amb la informació que es va enviar a persones interessades no solament a la població immigrada, sinó professionals que treballaran amb la població immigrada" (CED00b).

c) El tipus de formació per treballar amb el col·lectiu immigrant.

Les entitats que han col·laborat en la nostra recerca fan dos tipus de formació en mediació: la primera, centre del nostre interès, els cursos de mediació intercultural per a immigrants; i, la segona, la formació de professionals (de diferents àmbits) per treballar amb el col·lectiu nouvingut. Tot i que ens centrarem en els cursos per a mediadors immigrants, farem esment als que s'estan fent des de les entitats i associacions per formar professionals[590] en aquest camp.

c.1.) La primera formació va dirigida, especialment, al col·lectiu immigrant, com a estratègia prèvia als mecanismes d'incorporació de la mediació intercultural en les entitats i els projectes. S'hi dissenya una formació general que pot complementar-se o no amb pràctiques —així amb formacions especialitzades en educació, salut, etc.

La majoria d'accions que s'han fet en aquest sentit han estat portades per equips de Desenvolupament Comunitari a associacions i/o fundacions que treballen o estan formades, en part o totalment, per col·lectius minoritaris (especialment immigrants). Recordem que aquesta entitat, dins del projecte Alcántara, ha elaborat un disseny curricular[591] per capacitar persones immigrades per a l'exercici professional de la mediació (FED00e).

El disseny de la formació en mediació intercultural que recull el projecte Alcántara (base de Desenvolupament Comunitari) s'ha ubicat en el terreny de la pedagogia social, crítica,

[590] No incloem l'assistència a activitats per compte dels mateixos professionals, sinó que tractarem, únicament, les formacions que s'han implementant en el moment de fer les entrevistes.

[591] Actualment el seu disseny ha canviat "(...) en una fórmula que encara no s'ha aplicat però que la tenim contrastada amb l'equip d'Andalúsia. La formació es divideix en tres, segons els tipus de mediació en la que estem treballant (preventiva, resolució de conflictes de valors i creativa). Cada tipus de mediació es rescolza en una formació de 350 hores en l'aula i 100 hores de pràctiques. Cada nivell de formació té un nivell: monitor, tècnic i mediador" (FED00e).

constructiva i emancipadora, que responia a les necessitats formatives de persones que volien especialitzar-se professionalment en la facilitació de les relacions entre persones de cultures diverses a través de la mediació intercultural (CEH00a). El nombre d'hores del curs bàsic és de 450 hores i el de formació continuada, per àmbits d'especialitat, són d'unes 60 a 80 hores.

Els continguts de la formació, per tant, s'han construït amb la perspectiva d'un procés integral on es conjuguen simultàniament saber, saber fer i saber ser i estar que, formulats en termes més comuns s'anomenen coneixements, competències i actituds. Aquests nivells del saber s'articulen en la formació en tres grans àrees de continguts. D'una banda, la immigració: els seus contextos personal, social, històric i institucional, i els seus processos de canvi i models actuals. D'altra banda, el nivell de les relacions entre éssers humans als països d'origen i als receptors —relacions humanes que han viscut canvis importants i que es defineixen en tres eixos: la diferència (en primer lloc, la sexual); la diversitat (cultural, ètnica i nacional) i la desigualtat (prioritàriament la social). La tercera àrea de continguts és el treball sobre els conflictes, tensions i les possibilitats inherents a les relacions humanes. Aquestes duen a la formació en la mediació intercultural, l'aprofundiment en el rol i les funcions d'aquesta nova figura professional, els límits i tècniques[592] o procediments que permeten la seva aplicació pràctica als diferents àmbits d'intervenció social (FED00e).

D'aquesta proposta de formació es valora molt positivament, des de tots els professionals implicats en aquesta proposta, l'intercanvi d'experiències i aportacions similars que es realitza en contextos europeus i nacionals per aquesta entitat i que han propiciat treballar a partir de la teoria de Cohen-Emérique (2000): descentració, relativització del propi punt de vista, reconèixer estereotips, prejudicis i rastrejar les experiències.

[592] Dins les tècniques de mediació s'inclouen tècniques d'interpretació lingüística, interpretació cultural, defensa dels drets i interessos dels usuaris, la negociació i la resolució de conflictes, tècniques de suport psicològic, l'entrevista, estudi de casos i treball en equip (FED00e).

La metodologia dels cursos té caràcter fonamentalment pràctic[593] i participatiu. La impartició dels diferents blocs temàtics mostra un disseny d'acord amb el tema a tractar, fomentant els treballs en grup i l'aprenentatge basat en la reflexió sobre les experiències tant alienes com pròpies. Així mateix, es faciliten materials, bàsicament, en suport paper que afavoreixen la comunicació i el debat entre els participants del curs (FEH00b). Diferenciant entre algunes de les comarques catalanes detectem una sèrie de punts a considerar: l'equip de formadors base en mediació intercultural de Desenvolupament Comunitari està format per tres pedagogues, tot i que per temes concrets cerquen persones especialistes de cada tema que ja han treballat amb elles en altres iniciatives; o bé, en ocasions, les entitats o les associacions amb què col·laboren proposen alguns experts.

> "L'equip de formació bàsic que tenim som tres pedagogues... llavors, per temes concrets, puntuals pues recorrem a... un equip una mica més ampli, pues, si necessitem temes... tenim una persona que col·labora amb nosaltres, de... jo què sé... reflexió de cultura d'origen tenim vàries persones d'Àfrica Negra, del Magrib, no?... gent que ja ha estat amb nosaltres durant aquest curs en el qual ja entén tot el que és la mediació intercultural, per lo tant pot començar a fer la formació, no des de *yo que conozco mucho la cultura de origen voy a explicaros lo que es*, sinó que ja té també tota la metodologia formativa que nosaltres... apliquen amb la formació i fa tot el treball pensat sempre des de la mediació intercultural, és a dir, sempre amb aquesta, amb aquest nivell que t'he dit: descentració, sistema referencial de l'altre i negociació i mediació... amb això potser sobre unes quinze persones o una cosa així, depenent dels àmbits, dels temes, del treball que puguem fer (...) hi ha entitats que proposen alguns formadors" (FED00e).

La formació inicial que ofereix aquesta entitat pionera (Desenvolupament Comunitari) consta de diversos blocs considerats bàsics. En primer lloc, un mòdul sobre el marc i les possibilitats de la mediació natural, la història de la mediació, etc., seguit d'un tema de moviments humans, els contexts de les migracions, a partir de històries de vida. Posteriorment, un altre sobre els aspectes psicosocials en temes de la migració —dol migratori, les identitats— després del qual es parla del paper i les funcions del mediador; dels instruments i

[593] Les pràctiques en diferents contextos relacionats amb la interculturalitat i l'atenció a grups multiètnics (centres escolars, hospitals, etc.) formen un nucli fonamental en la formació dels especialistes i, a la vegada, constitueixen un element imprescindible per a l'observació i la posada en marxa dels coneixements, teòrics i pràctics, assolits en la primera part de la formació (CED00b).

procediments en la mediació intercultural; els diferents àmbits d'intervenció (salut, educació, etc.) i, finalment, una proposta de formació en pràctiques.

> "Blocs bàsics: hi han un primer bloc *consiste en todo el marco y posibilidades de la mediación natural*, amb el qual aquí fem una mica referència a tot el que és la mediació intercultural... la història de la mediació... què és la mediació natural, etc. i una mica el fiquem com a fil mediador perquè a la formació posteriorment tot es basa una mica en aquest tema, no? o sigui, per pogué després col·locar tots els continguts, en base aquest bloc, perquè puguem fer tot el treball des d'aquí; hi ha un altre mòdul que és *movimientos humanos* que és tot el tema de contexts de migració en el qual treballa, tot el treball de... de reflexió de la història de vida com a metodologia, en el qual una mica la metodologia sempre és partir dels alumnes i després és un mètode inductiu, partir dels alumnes per tal després de fer una reflexió general i trobar... llavors partim de les històries de vida de cada una de les persones que estan allí per tal de després veure contexts migratoris més globals; i, després hi ha tot un treball en temes de *aspectos psicosociales en temas de la migración*, del procés migratori processos més psicològics... els processos pels quals passa una persona quan fa aquest procés de migrar des de que pren la seva decisió de marxar fins tot el seu procés de marxa, el procés d'obtenir treball en la societat, en la societat receptora, tot el tema de dol que persisteix... es treballa tot; després entrem amb el tema de diversitat humana que és més tot el tema d'identitat, identitats col·lectives dels diferents... de les diferents cultures que estan en formació, fem un repàs una mica, també partim d'ells mateixos, els valors... claus, no? de la seva cultura i posar-los en xoc amb la societat receptora; després hi ha un altre mòdul que és de *rol y funciones de la figura mediadora;* hi ha un altre mòdul d'instruments i procediments en la mediació intercultural, habilitats, actituds i més; després amb el curs bàsic fèiem un mòdul de la mediació intercultural polivalent, diferents àmbits: justícia, benestar social, salut, educació i dinamització comunitària que són els mòduls, ai! que són els llocs d'intervenció més freqüents dels mediadors, pues, donar cert tipus de referents, i després fem tot un programa de formació en pràctiques, no? (...) hi ha tota una metodologia de formació en temes de formació en pràctiques" (FED00e).

La comunicació és la base en què es recolza aquest tipus de formació. Els tres passos necessaris per portar-ho a terme, que ja hem mencionat, serien: la descentració, la relativització dels propis punts de vista, reconèixer estereotips, prejudicis i rastrejar les experiències que els originen, sent-ne conscients, per posar-los en joc durant la relació. Aquest esforç de descentració significa veure allò que l'altre diferent ens revela de nosaltres mateixos i, a la vegada, també implica estar en disposició de canviar no solament en el que tenim, sinó en el que som. Així, reconeixent la identitat, serem capaços de traspassar-la, però només ho assolirem si aconseguim veure-la. Però aquest esforç de descentració, i encara

menys d'aproximació als referents i a l'altre, no es pot fer si un mateix no sap clarament el que desitja; per això, s'ha d'entroncar l'acció i la relació pedagògica amb els mediadors en tot allò que es refereix a la negociació amb un mateix, saber —de forma conscient— quins són els nostres desigs i objectius tant en l'àmbit personal com en el laboral, amb la finalitat de posar-los en joc prèvia negociació amb les diferents parts que ens formen, reconeixent que són estranys per nosaltres mateixos. Aquest treball és present —de forma transversal— en tota la formació. Permet abordar la capacitació per a la negociació amb l'altre, analitzant, constantment, les diferències i construint la competència necessària per ser un tercer entre dos, exercint la mediació intercultural (FED00e).

El mediador intercultural posarà els seus coneixements, competències i actituds professionals a disposició dels que requereixin els seus serveis per contribuir a una millor comunicació, relació i integració entre les minories culturals i la cultura majoritària present en un territori, tant en l'aspecte individual com col·lectiu (CEH00a). La seva tasca abasta tres aspectes fonamentals: facilitar la comunicació, fomentar la cohesió social i promoure l'autonomia i la convivència de les comunitats d'origen. Aquesta tasca la realitzarà des d'una dimensió col·lectiva o d'equip i, en posició d'un tercer entre dos. Des d'una òptica interpersonal, el mediador actuarà en els espais de relació entre el professional i l'usuari, és a dir, en les entrevistes, consultes, reunions, etc., en la situació que s'anomena de «triangle». Des d'una òptica col·lectiva el mediador treballa en els espais de relació entre la comunitat d'acollida i la comunitat minoritària per assolir una acció comuna entre diverses iniciatives en un mateix territori, posant en joc les seves pròpies funcions (FED00e, CEH00a).

Una de les aportacions més valorades pels que han fet aquest tipus de cursos rau en la modificació i el canvi que s'origina en un mateix al lligar els coneixements que s'assoleixen de manera que permeten i contribueixen a desenvolupar competències, canviant lentament actituds bàsiques en el procés de trobada i obertura cap a l'altre, totalment diferent d'un mateix i enriquint-se amb l'intercanvi.

El finançament dels cursos és divers tot i que està sufragat fonamentalment per la Diputació

de Barcelona i, de forma més reduïda, per la Generalitat de Catalunya, especialment, pel Departament de Treball i el de Benestar Social. En la major part dels casos, ens trobem que la Unió Europea, concretament el Fons Social Europeu, dóna suport econòmic a aquests programes, ja sigui directament o indirectament, a través de la Diputació en les *Iniciatives Comunitàries Horizon* o *Integra*[594]. De forma minoritària, també alguns ajuntaments[595] amb els seus pressupostos han finançat directament els cursos igual que hi participen entitats com les no governamentals (Càritas...), consells comarcals o sindicats. El nombre d'alumnes dels cursos de mediadors interculturals es mou en una mitjana de 20 a 28.

La valoració dels cursos tant per part de les entitats organitzadores com dels alumnes ha estat positiva, per la qual cosa probablement passarà a ser una activitat regular, sempre que els alumnes trobin una sortida professional o social d'acord amb la formació rebuda, tot i que avui en dia la societat catalana no ofereix espais oficials o formalitzats per a la professionalització del mediadors. De moment, sols se'n poden beneficiar les persones (immigrants o autòctones) que ja treballen de manera voluntària o assalariada en una organització o servei públic. Seria perjudicial formar mediadors que després no tinguessin possibilitat d'exercir la seva professió. Tant les entitats no governamentals com els immigrants i les seves organitzacions (oficials o no) i l'administració han de reflexionar i discutir sobre les funcions i l'ordenació de la pràctica de la mediació intercultural. Aquesta dinàmica ha de córrer paral·lela a la consolidació dels col·lectius i l'augment del nombre d'immigrants preparats per assumir responsabilitats organitzatives i dinamitzar la seva comunitat. Així, en un futur proper els mateixos immigrants serien el nucli generador d'una entitat no governamental que treballés en migració o en cooperació internacional.

[594] Segons estudis realitzats per la Comunitat Europea (CE), la situació socioeconòmica de certs grups de persones s'ha deteriorat considerablement, en relació amb la mitjana de la població. Conscient d'aquesta situació la CE va emprendre una iniciativa comunitària dirigida a facilitar la integració econòmica i social de les persones afectades. Aquesta iniciativa es denomina *Horizon* i va ser aprovada en data 29 de desembre de 1990 per la Comunitat Europea. El programa *Integra* s'insereix dintre d'aquesta iniciativa comunitària: es tracta d'un programa europeu innovador per la integració professional i social de col·lectius en situació d'especial dificultat (minusvàlids, presos, toxicòmans, immigrants, joves marginats, minories ètniques). La finalitat és la integració social i laboral d'aquests col·lectius mitjançant la coordinació i l'intercanvi d'experiències que es desenvolupen en altres països europeus. En el cas de Desenvolupament Comunitari han participat en algunes d'aquestes iniciatives, tot i que actualment no pertanyen a cap: "(...) no tenim cap projecte europeu, però s'ha sol·licitat un per l'any vinent per fer intercanvis i reflexió... formació pràctica de la mediació" (FED00e).

[595] "També alguns ajuntaments ofereixen serveis de mediació intercultural a diferents serveix públics del municipi... hospitals o centres d'atenció primària, hospitals..." (FED00e).

A continuació, ens aturarem en dos cursos que s'han realitzat basats en la metodologia del Colectivo IOÉ[596]: un a les comarques gironines i l'altre a les tarragonines. Pel que fa al primer, a l'hora de dissenyar una proposta d'aquest tipus els van recomanar dirigir-se a l'entitat de Desenvolupament Comunitari. Si bé després ells han adaptat la proposta al seu context, tant en continguts com quant als formadors que hi han col·laborat. "(...) Diputació de Barcelona ens va adreçar a Desenvolupament Comunitari (...) Nosaltres teníem molt clar el que volíem, volíem adaptar-lo a la realitat de Girona (...) és una adaptació de la proposta de Desenvolupament Comunitari, però molt adaptat aquí (...) amb gent que nosaltres volíem que formés i també algú d'ells" (CEH00a).

Es tracta d'un curs de breu durada (56 hores en dos mesos) que es realitza en sessions intensives durant el cap de setmana, els dissabtes i diumenges, de les 10h a les 14h i de les 16h a les 20h. La proposta de continguts s'estructura de la següent forma: un bloc inicial que presenta un marc general, les possibilitats i els límits de la mediació; un segon bloc sobre el context migratori i la trajectòria personal de cadascun dels alumnes; el tercer bloc entorn dels moviments migratoris; seguidament els llenguatges expressius i no verbals, la diversitat cultural i personal; el cinquè sobre el Magrib; el sisè de l'Àfrica Negra, el setè la comunicació intercultural; i, el darrer, sobre les dinàmiques de l'expressió (torn de paraula, reconduir una reunió, etc.).

> "Primer una presentació, les possibilitats de la mediació intercultural o sigui quines serien les necessitats socials que hi ha, que hi ha conflictes amb la nostra comunitat, la importància de la mediació (...) el segon el context migratori, el que fem és que a partir d'aquí cadascú, cadascú d'ells expliqui la seva història de vida, això és molt important per saber el perquè tu has vingut (...) el primer que descobreixen és la seva pròpia història de vida, els records d'allà i d'aquí (...) el tercer són els moviments migratoris a nivell general, que la migració és un fet constant, que sempre n'hi hagut, que no és un fet puntual, sinó social (...) el quart els llenguatges expressius i no verbals, les tècniques i la diversitat, la diversitat cultural i personal (...) després el cinquè i el sisè el Magrib i l'Àfrica Negra, el setè la comunicació intercultural i el darrer la mediació intercultural, les dinàmiques com respectar el torn de paraula, conduir una reunió, tot això" (CEH00a).

[596] Seguien el disseny de la metodologia de recerca desenvolupada per l'organització social Colectivo IOÉ de Madrid, però adaptant-lo al context i als usuaris a què anava dirigit i estaven coordinades per l'entitat promotora Desenvolupament Comunitari de Barcelona.

Pel que fa a la contactació de professorat la majoria d'entrevistats va partir del de la seva entitat o institució afegint el personal de Desenvolupament Comunitari per a qüestions més específiques de mediació intercultural. "Gent de Desenvolupament Comunitari i gent que nosaltres creiem que podia formar, d'aquí (...) experts en els temes" (CEH00a).

La metodologia i el ritme de classe es va adequar molt als alumnes, se'ls va proporcionar alguns articles i documentació mínima per llegir, procurant que no haguessin d'escriure massa i no es convertissin en classes magistrals. L'explicació era sobretot vivencial, amb una dinàmica més de seminari cercant la participació de l'alumne en el descobriment i foment de les pròpies habilitats personals, partint del treball en petit grup i l'experimentació de l'aprenentatge sobre un mateix (FEH00b).

> "No fessin la classe de la universitat, que haguessin d'anar prenent apunts (...) sinó molt personals, si volien (...) se'ls hi proporciona algun article o lectura (...) És una formació teòrica però donada la situació que tenim basada en la realitat, ha de ser molt expressiva, no poden fer classe magistral, com a molt vint-i-cinc minuts d'explicació, en un llenguatge molt planer, sense pissarra ni res" (CEH00a).

La metodologia de les classes ens la descriu, a tall d'exemple, un entrevistat, concretament, el que explicava el sistema educatiu i les institucions educatives a Catalunya. A partir d'alguna lectura o una explicació general sobre el tema, es debat amb els entrevistats els principals focus de problemes.

> "Els cursos ja estaven preparats i aleshores estaven preparats, doncs, les classes i se'n van oferir, bueno, l'educació en general i l'educació intercultural, i dedicaré dues sessions el sistema educatiu català a Catalunya i un altre a explicar com funciona o els criteris que crec que ha de tenir una autèntica educació intercultural, de les dues intervencions també em vaig quedar molt content de la resposta i de la participació i del que vaig aprendre de les persones interessades en aquest tema (...) Jo vaig donar quatre idees generals i aleshores vaig aconseguir ràpidament (...) que la gent s'impliqués i preguntés i digués, no? i, aleshores, en funció de lo que els interessava més en aquell moment o lo que desconeixien més jo anava refent el meu discurs, vull dir no vaig estar la primera intervenció més de deu minuts, la primera intervenció, i a més hi ha gent que lo de l'idioma, com és lògic, gent que això prenia apunts i d'altres que no podien prendre, em vaig limitar a una introducció i després a presentar temes que per la meva... petit coneixement que ja sabia jo que podien ser polèmics o interessants i a partir

> d'aquí ràpidament com que eren persones que ja tenien, almenys algunes, una certa experiència i que havien participat en processos de comissió de matriculació i en l'acompanyament de famílies a les escoles i tal, doncs és clar! van sortir de seguida els problemes que s'havien trobat, no? i en algunes informacions que els havien enganyat i que els hi havien negat, doncs els hi havien dit que alguns drets que realment tenien que no els tenien, etc." (FEH00b).

En síntesi, la formació prioritza un espai de diàleg i d'intercanvi per reflexionar sobre els temes que més preocupen els alumnes, així com sobre el perfil i la necessitat social del mediador. A l'hora d'impartir les sessions pels formadors es demana tenir present que: ha de ser un ensenyament funcional, és a dir, que parteixi de la realitat i la tingui present en tot moment; ha de millorar l'autoestima de la persona, per això, cal fer un procés d'autovaloració dels propis recursos, tant individuals com col·lectius; ha de recordar i permetre l'anàlisi de la seva experiència personal i professional, etc.

Com comentàvem en el cas del col·lectiu gitano, els cursos que van dirigits a formar específicament el col·lectiu immigrant com a mediadors són gratuïts[597], a més a més, reben una subvenció per les despeses que ocasiona el dinar i el trasllat o el desplaçament per als assistents que vénen d'altres localitats. Aquesta formació es munta sempre que hi hagi diners per fer aquest cursos. "(...) Nosaltres sols el faríem si teníem diners pel curs, ens han ajudat els consells comarcals i els ajuntaments (...) El curs és gratuït, becat també part del dinar i del viatge també, pels que vénen de comarques" (CEH00a).

Un indicador de la qualitat dels resultats aconseguits era la valoració i el grau de satisfacció de l'alumnat. A partir d'uns fulls de valoració, es preguntava als alumnes a l'acabar el curs sobre: els objectius, els continguts i l'aspecte pràctic; la metodologia i la duració; la competència del professorat i la qualitat de les exposicions; l'aplicabilitat dels continguts; l'organització i l'espai d'ubicació; etc. En el darrer curs s'ha valorat positivament un 90% de les preguntes fetes, d'entre les quals destaquen un 82% com a molt positives (CEH00a).

Una altra de les formacions dirigides a aquest col·lectiu es va realitzar a les comarques tarragonines. Es tracta d'un curs de formació ocupacional finançat pel Departament de Treball

[597] En algun cas s'ha pagat un preu simbòlic.

i el Fons Social Europeu i realitzat per un Institut Municipal de Formació i Empresa. La durada d'aquest curs és de 275 hores (195 de teoria i 80 més de pràctica). Les hores previstes eren més de les que finalment es van fer, a causa de les circumstàncies: l'estació d'estiu, l'època en què molts dels entrevistats tenen més feina en el sector agrícola i en el de l'hostalera, canviant sovint de localitat per la feina. "(...) les hores, doncs, van ser 232 hores, a veure, el volíem fer més llarg, no? però... la realitat d'aquestes persones no era com perquè... poguessin participar més temps, que es fes més llarg, també perquè després arribava l'estiu i a l'estiu la gent encara desapareix més i..." (CED00b).

Es dirigia a persones immigrades i autòctones amb experiència migratòria, amb la condició que les primeres portessin a Catalunya més de cinc anys. "Es va fer un conveni amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona i, llavors, ells van presentar el disseny curricular, se'l van treballar ells... i, llavors, a nivell d'aquí, del centre van ficar el suport logístic, el treball de coordinació... vaig coordinar les pràctiques d'entitats, d'organismes... seguiment, tutoria i tot això" (CED00b).

Els mòduls formatius es centraven en el marc i les possibilitats de la mediació intercultural, la diversitat cultural i els seus contexts, el rol i les funcions de la figura del mediador i les tècniques que empra, finalitzant amb pràctiques a diferents llocs. En aquest sentit la formació en la mediació intercultural és percebuda amb una doble finalitat, per una banda, capacitar l'alumnat per a l'exercici professional de la mediació intercultural i, per l'altra, capacitar les persones procedents d'altres cultures per a l'autonomia en la seva relació amb els serveis públics de la societat d'acollida.

Seguint amb els mòduls, en tenia un de bàsic, dins del qual hi havia: el contracte de formació, la presentació del curs, el marc i possibilitats de la mediació intercultural, els contextos de la migració, la diversitat cultural i els seus contexts, el rol i funcions de la figura mediadora i les tècniques de mediació intercultural (CED00b). La metodologia va ser activa, combinant-se l'exposició teòrica amb la realització de casos pràctics i treballs de grup (dinàmiques), prevalent en qualsevol cas tant l'experiència dels formadors com la dels participants. "Es va treballar molt a nivell vivencial, no? però no sempre... hi havia una part també teòrica (...)

que treballessin molt a nivell pràctic, de dinàmiques de grup (...)" (CED00b).

Una de les coses que valora l'entrevistada i que generalment no es preveu és el sacrifici que han de fer els alumnes de venir després del seu horari laboral, el cap de setmana[598], en horari intensiu, així com el desplaçament i les molèsties que tenen la gent de comarques per assistir a les classes. "S'ha de contemplar el sacrifici que també ells fan, els dissabtes i diumenges... a l'igual que el cost dels desplaçaments de la gent de comarques" (CED00b).

Per això alguns proposen la formació a distància, via internet, que podria ser la solució per als futurs mediadors que viuen a comarques (FED00b).

En síntesi, les necessitats formatives dels mediadors interculturals parteixen d'una visió de l'alumnat com a actor de la seva pròpia història (persones amb capacitat per recordar i reflexionar sobre aspectes de la seva pròpia experiència i, a la vegada, del món exterior així com també d'analitzar les causes personals, socials, culturals dels fets que afecten les seves vides en una visió dinàmica d'actuar, de manera que canvien i interfereixen activament en el seu entorn). És imprescindible la descoberta d'un mateix, de la seva identitat, com a cristal·lització d'una trajectòria personal que és alhora única en la seva singularitat però compartida per aquells que han fet el mateix trajecte migratori. A més, de la confrontació amb altres trajectòries i posicions s'obté una visió de si mateix i dels altres en el món. Una formació centrada en la comunicació intercultural fa més referència a les actituds que no pas als conceptes.

Amb l'objectiu d'assegurar la qualitat i el rigor en les seves intervencions, el mediador ha de participar en grups i equips de mediadors amb la finalitat d'intercanviar estratègies de treball, reflexionar sobre els processos de formació contínua per aprofundir en la seva competència professional. També és important destacar que necessiten una supervisió i seguiment en equip durant la seva pràctica professional. El grup és alhora subjecte i objecte del treball pedagògic (heterogeneïtat de les nacionalitats, cultures d'origen, d'edats, de gèneres, d'opcions

[598] Generalment els divendres de les 16h30' a les 20h30' i els dissabtes de les 10 a les 14h30' i de 16h a 20h30'(CEH00a).

religioses, motivacions, etc.). A partir d'aquesta heterogeneïtat serà possible la comunicació i la cooperació, base per a l'èxit de la formació del grup.

Pel que respecta a l'avaluació dels cursos per part dels promotors i assistents, generalment és positiva. Això cal interpretar-ho des de la lògica que els cursos formen part d'un procés global d'inserció, no solament laboral. En aquest sentit, factors com l'autoestima, de comprensió de l'entorn, de coneixement del marc legislatiu i laboral del país que els acull, etc. són factors clau en aquest procés formatiu.

Es tracta d'un mètode inductiu, a partir d'objectius reals i identificables prèviament, inicialment es pregunta allò que és viscut com a problema, a través del debat, etc., moment de la confrontació entre allò específic i allò general, entre l'individu i el grup. A més a més, es fa recerca d'informacions mitjançant recursos variats com lectures, documents, etc. Una formació amb aquests objectius no es fa des d'una visió unidisciplinària, per tant, s'han pres de relleu diferents disciplines.

c.2.) Després de referir-nos als cursos adreçats a esdevenir pròpiament mediadors interculturals, cal aprofundir en la formació dels professionals de la societat receptora entorn del tema de la immigració (CED00c) que també pot conduir a la mediació —aquesta demanda no s'explicita, massa sovint, en canvi, quant a formació per treballar amb el col·lectiu gitano (FED00c). La raó d'aquesta formació resideix en el desconeixement que la societat receptora té de les societats d'origen dels immigrants. S'hi afegeix que molts municipis, fins fa pocs anys, no tenien presència de població immigrada extracomunitària i, per tant, no tenien experiència en l'acollida, l'atenció i la resposta a les demandes i les necessitats d'aquests immigrants. Per això, des dels ajuntaments, associacions, sindicats i les administracions implicades s'han organitzat[599] i potenciat diferents cursos, jornades, assessoraments, entre altres.

[599] Les vies de finançament dels cursos: Diputació de Barcelona, entitats no governamentals, els ajuntaments, la Generalitat, els consells comarcals, entre altres.

Respecte als continguts, es poden diferenciar dos enfocaments: per una banda, els centrats en les societats d'origen i els processos migratoris i, per l'altra, els que obren la nova via de la formació relacionada amb metodologia i tècniques de treball amb població immigrada.

En el primer d'aquests hi ha un curs a la Universitat Ramon Llull amb caràcter de postgrau (semblant al que anava dirigit a mediar amb el col·lectiu gitano) sobre el treball social i educatiu amb el col·lectiu immigrant. Tot i que es diferencia bastant de l'anterior enfocament com tot seguit veurem.

El curs de vint crèdits, també es fa en llengua catalana té lloc des de l'octubre fins al maig, els dimarts i els dijous, de les 17h30' a les 20h30'[600]. Cal presentar com a requisits: ser llicenciat o diplomat universitari (amb una reserva del 80% de les places) o bé acreditar experiència en el sector (20% del total de les places).

Ofereix la possibilitat d'obtenir una visió transversal[601] integrant una perspectiva reflexiva (a través dels mòduls generals), alhora que aprofundeix en els diferents àmbits del treball socioeducatiu (a partir dels mòduls específics i pràctics). La intenció és proporcionar una visió àmplia de tots els vessants de la vida quotidiana (sanitat, ensenyament, treball, serveis socials, etc.). Per a l'obtenció del títol de postgrau cal haver assistir al 80% de les sessions i realitzar un treball de disseny d'un projecte d'intervenció socioeducativa, o bé un treball de recerca en el marc del grup de treball en el qual es participi. "(...) pel títol cal tenir un 80% d'assistència i fer un treball o disseny de projecte d'intervenció" (FED00d).

Els destinataris d'aquest postgrau, en general, són: diplomats en educació social, treball social i magisteri; llicenciats en antropologia, sociologia, història, geografia i ciències de l'educació; així com altres titulats i professionals amb experiència provada en el camp del treball socioeducatiu amb immigrants: voluntaris, treballadors d'entitats no governamentals,

[600] El preu és de 215.000 pessetes, però hi ha possibilitat de fraccionament del pagament amb un crèdit a l'estudiant, mitjançant una entitat financera. En casos molt excepcionals es pot sol·licitar una beca. Es fan descomptes a exalumnes de la Universitat Ramon Llull així com si han estat tutors de pràctiques.

[601] Hi col·laboren una sèrie d'institucions com ara: ACSAR, AEP Desenvolupament Comunitari, Bayt Al-Thaqafa, CED, CIDOB, Diputació de Barcelona, Direcció General de Serveis Comunitaris (Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya), ETANE, Unitat de malalties tropicals i importades i vacunació internacional.

responsables i professionals d'entitats d'ajuts als immigrants (orientació jurídica, formació ocupacional, etc.), responsables i treballadors d'entitats de lleure i de participació ciutadana (centres cívics, etc.), responsables i treballadors d'associacions, gestors culturals, professionals de l'ensenyament i agents de transformació social en general. "El perfil són treballadors socials, educadors socials, mestres (...) tenim de tot, que estan treballant en aquest àmbit o interessats en treballar-hi (...) El problema és que se'ns apunta gent per fer algo, quan acaba s'apunta amb això (...)" (FED00c).

Ja són quatre les edicions en què es present el curs d'aquesta manera, tot i que properament el volen canviar, no està encara definit. Sembla que el volen refer de forma més específica per atendre però un col·lectiu determinat i tenint en compte l'àmbit en què treballaran els professionals implicats. "És molt generalista, ara cal fer coses molt més específiques. L'interès és fer mòduls generals, sinó introduir mòduls específics, les facetes de la vida d'una persona, no? ensenyament, sanitat, habitatge, serveis socials... ho fan tot, perquè la infraestructura no ens ha permès fer itineraris. De cara a l'any que ve sí perquè es fa més obert... encara no el tenim del tot definit" (FED00c).

Un segon exemple és el curs, de quaranta hores, d'introducció a la mediació i resolució alternativa de conflictes en el camp de la pedagogia social i que es dirigeix a qualsevol col·lectiu en la modalitat de formació permanent, ja que bàsicament es nodreix de professionals (tot i que també hi assisteix alguna vegada algun estudiant[602]).

> "Curs de quaranta hores sobre el que és la mediació introduint-hi el que és un paradigma, doncs, més sistèmic i, a partir d'aquí, quines són les estratègies, tècniques de les que es pot... recórrer en aquest sentit la mediació i la resolució alternativa de conflictes, ¡eh! llavors una mica es parla, de com resoldre aquestes situacions triangulars i, bàsicament, està enfocat que ho pugui treballar qualsevol persona, com a metodologia, com a estratègia... anàlisi de casos, el que... en l'àmbit de la pedagogia en general... però també han vingut advocats. L'aplicació està molt pensada en el camp de la pedagogia social (...) Naltres el que intentem explicar és, no tant formació en mediació, perquè no és això el que pretenem, així en mediació intercultural sinó que aquí fem el curs de mediació i resolució de conflictes, i després clar! El que nosaltres

[602] Un fet rellevant, segons la coordinadora, és que els interessa que hi hagi gent que treballa amb altres que s'estan iniciant per l'intercanvi de parers i d'experiències en les dinàmiques que s'estableixen (CED00c).

> puguem traspassar de tota la nostra experiència i... de tot el treball que hem anat fent, com s'ha d'intervenir (...)" (CED00c).

Donat el seu èxit (per l'interès i les demandes que ha rebut en aquest sentit dels assistents) hi ha prevista la continuïtat de l'experiència en un segon nivell o esglaó per al proper any. "Aquest any ens estem plantejant fer un segon nivell i estem aquí des d'una perspectiva crítica" (CED00c).

Un tercer exemple és el d'una associació, de les que hem entrevistat, que realitza activitats de formació i assessorament a les escoles i/o als instituts on els sol·liciten, cal dir que disposen d'un acord previ amb el Departament d'Ensenyament[603] per tal de treballar les estratègies d'intervenció en contextos multiculturals.

Tenen molt clar que aquest assessorament no pot durar més de tres o quatre anys seguits amb una mateixa institució escolar, no volen cronificar la seva tasca perquè la responsabilització última de l'atenció dels alumnes és del professorat. "No més de tres o quatre anys a un mateix centre, treballem des d'una perspectiva comunitària, per desvetllar inquietuds positives (...) És que nosaltres tenim un conveni amb el Departament d'Ensenyament i que podem portar aquest servei, amb cost simbòlic, un 10 o 12% del cost total (...) la responsabilitat és seva i no nostra, això ha de quedar clar!" (CED00c).

Els objectius de la seva formació es poden resumir, bàsicament, en dos: en primer lloc, generar una dinàmica de relació nova dins els centres i, en segon, distingir on estan realment les causes dels conflictes i els malentesos. "Com objectiu de la nostra formació... n'hi ha dos: generar una nova dinàmica de relació on no està normalitzada la facilitat de comediació de la institució i cal focalitzar on t'està el conflicte, on estan les causes (...)" (CED00c).

Cal desvetllar actituds positives i crítiques vers la seva actuació cap a la diversitat. Es tracta d'un assessorament de 40 hores.

[603] Que finança quasi un 90% del total del cost de l'assessorament (CED00c).

> "Curs de quaranta hores (...) Treballar des de l'escola cap a la comunitat i no treballar des de serveis socials, és molt diferent!. És molt diferent primer perquè ja no es treballa des d'aquesta perspectiva estigmatitzadora, no? des de serveis socials cada vegada són nanos que, a nivell d'estructuració familiar o dellò, jo què sé!, de disciplina, de grau d'acollida en el seu... a casa seva potser hi havia molts altres que potser tindrien més problemes que ells... estic parlant de comarques gironines, d'àmbit rural, és una zona tranquil·la, que fa temps que hi són, que més o menys, no diguem que hi ha una convivència però, bueno, hi ha una tolerància i no sé què... això fa que no hi hagin situacions inclòs de conflicte greu com es poden donar a d'altres zones pròximes..." (CED00c).

Val a dir que en major o menor mesura en tots els cursos, per especialitzats que siguin, es programen mòduls sobre la riquesa cultural de les societats d'origen i s'adapten tècniques de treball social al fenomen migratori. D'aquesta manera també s'actualitzen els continguts i van enriquint els programes amb els canvis que s'esdevenen tant en la composició de la població immigrada i llur adaptació com en la resposta de la societat receptora.

2.3.2.3. La valoració de la formació actual en mediació intercultural.

Els coordinadors de projectes o programes on treballen mediadors són bastant més crítics amb la formació (sobretot amb la formació contínua o permanent) que els que coordinen o formen en cursos de mediació intercultural. Els coordinadors coincideixen que l'oferta que hi ha en aquest moment és molt abundant, ja que se'n fan de formació de base des de diferents administracions i entitats (sindicats, diputacions, entitats privades, etc.).

> "Sí que n'hi han, a la comarca, a la comarca hi han coses puntuals, però sí que n'hi han, nosaltres ens arriben de tot arreu. D'aquests cursos muntats, arriben des dels, dels sindicats, els de la Diputació, els d'entitats privades arriben de tot arreu, em sembla que anem això, a díptic cada mes o cada dos mesos... Si es vulgués formar una persona amb mediació em sembla que cada mes podria fer un *cursillo*" (CED00a).

> "En aquests moments hi ha molta oferta per formar-se com a mediador, des de les universitats, entitats privades..." (FED00b).

Una altra cosa és que valorin adequadament aquesta formació. Tal com ens diu la següent entrevistada, quan van començar els mediadors al seu servei, se'ls recolzava perquè anessin a reciclar-se en diferents jornades, però després d'un temps això es va reconsiderar ja

que les avaluacions de la formació eren negatives, no els hi aportaven res. Per això, ara s'estan formant com la resta de professionals del programa, de forma menys sistematitzada, des d'eixos més globals, com són la participació, l'exclusió, la llei d'estrangeria, etc.

> "(...) en un començament se'ls hi va fer anar, després ja vam aturar el tema, cada vegada que hi havia jornades i tal, una mica obligats, eh! Vinga nois aneu a fer formació i vam aturar el tema perquè venien sense... les avaluacions que es feien després del curs sempre eren molt poc positives, no hi havia ningú que digués: hi he après molt, que eren molt útils ni res, sinó que eren molt rotllos que, no sabien ben bé què eren (...) La gent que fa temps que són per aquí i que fan mediació i tal ja demanen cursos normals, normals vol dir la formació aquesta que tots anem... no coses específiques de mediació. Perquè no han trobat mai metodologia, ni tècniques, no han trobat mai respostes al que ells estaven demanant (...) cridem de tant en tant algun expert, quan tenim una pesseta, perquè ens dongui o ens faci assessorament i tal, i ens anem muntant espais de reflexió i debat i treballem sobre els nostres conflictes quotidians" (CED00a).

Una altra de les queixes dels formadors i coordinadors és que les iniciatives que s'estan portant a terme en mediació estan molt centralitzades a Barcelona, fet que ha dificultat molt l'assistència dels mediadors de comarques.

> "La majoria de formacions s'estan fent a les comarques de Barcelona, en faltaria a les nostres" (CED00d).

> "Si tot ho centralitzen a Barcelona, clar!... la gent no té recursos com per venir i aleshores de les sis a les nou qui pot venir? No tothom pot venir dos dies a la setmana... " (CED00e).

Tot i que ara comencen a fer-se'n a d'altres localitats (observem una significativa mancança a les comarques de Lleida (CED00d). "Aquí, per exemple, es va fer aquest, no cal que vagin a Barcelona, no?(CED00b).

Alguns entrevistats apunten l'obertura de noves formes de formació com pot ser via internet i a distància, sobretot per a les comarques més allunyades així com als mediadors que estan treballant amb un horari complet (sigui o no, a temps total, com a mediadors).

Una altra de les crítiques a la formació és que es tracta d'accions inconnexes, sense massa repercussió, poc rigor, sovint per formar mediadors en àmbits molt concrets.

> "Són formacions molt puntuals, d'àmbits concrets" (FEH00a).

> "Sí, pero para mí falta, ¡eh! (...) Falta que sea de rigor y hacer que la gente pase por el camino de la formación" (FGIH00).

Pel que fa a la proposta d'alguns cursos de mediació intercultural, es considera molt general i ambigua, i també massa teòrica. En l'àmbit de l'educació sols s'emfasitzava la part de traducció lingüística (FMH00). No oblidem que sovint és una formació en què els participants s'interessen menys pel certificat que per obtenir una formació que respongui a les seves necessitats i exigències (FEH00b).

Una altra de les dificultats mencionades té a veure amb les pràctiques de formació, concretament amb el suport i la tutorització. "Després t'has trobat de tot, hi va haver gent que es va trobar amb dificultats amb poc suport del tutor, de la tutoria... del lloc de pràctiques" (CED00b).

Cal una acreditació o certificació de les competències realitzades. S'han d'establir sistemes d'avaluació i acreditació que emfasitzin en els punts forts dels mediadors, per exemple, demostració pràctica en lloc d'activitats teòriques (i sobretot escrites).

Pel que fa als formadors, la queixa més freqüent és la poca coordinació, no coneixen el que fan els altres formadors d'aquests cursos, de vegades, no tenen ni el temari, se'ls crida com a especialistes d'un tema o mòdul (FEH00b).

En segon lloc, els continguts que s'estan ofertant en la formació inicial pequen de centrar-se en unes qüestions i passar per sobre d'altres: un munt de coneixements sobre història de Catalunya en comparació, per exemple, amb la llei d'estrangeria.

> "(...) quan miraves els continguts dels cursos, hi havien explicat història de Catalunya, hi havien tots uns continguts absurds i ridículs, ja està bé tenir coneixement de Catalunya, ja està bé saber, però és clar hi havia poquíssims temes en comparança (...) tot el que feia referència a la llei d'estrangeria, drets, deures i tot plegat, el número d'hores era ridícul en comparació a tot allò que havien d'aprendre de nosaltres (...)" (CED00a).

També consideren que caldria algunes sessions per discriminar el conflicte.

> "(...) algunes sessions per aprendre a discriminar els conflictes, i saber-los posar al lloc que toquen, si és un conflicte de dret social, si és un conflicte o si exclusivament correspon a la cultura, discriminar això i discriminar el que et deia abans, si és un conflicte real o el que s'està expressant és un símptoma però no és la causa no és la malaltia (...) la resolució d'aquests conflictes des d'aquesta visió comunitària (...)" (CED00a).

Uns altres continguts de formació que comenten que s'haurien de canviar és atorgar més importància als mediadors naturals[604] i al treball en equip. "El gran pes que se li dóna al mediador i mediadora natural, més pes i, a més a més, ho treballaria amb un equip no tant com a mediador, donant-li més èmfasi al mediador dins d'un equip, el tema del perfil també li donaria més pes" (CED00b).

En general, els entrevistats diuen que, actualment, hi ha suficient formació inicial (pel que fa als immigrants, fins i tot creuen que massa), però ara caldria també que n'hi hagués de contínua i permanent adequant-se a les noves necessitats que van sorgint, així com especialitzacions segons l'àmbit de treball del mediador (FED00b).

En el moment de tancar aquest treball segons la coordinadora de l'àmbit de mediació intercultural de Desenvolupament Comunitari s'està treballant per a unificar amb altres entitats (incloses les gitanes) d'arreu de l'Estat espanyol la formació de la figura mediadora com ja s'ha fet amb l'ONG d'Andalusia «Acoge»: "(...) estem treballant per a compactar amb d'altres entitats d'arreu de l'Estat espanyol... Grupo triángulo per la figura mediadora

[604] Tot i això, una entrevistada es queixa que molts mediadors naturals no poden realitzar aquests cursos, perquè és massa dur per ells (tot el que comporta: horari, desplaçament, família, feina, etc.): "(...) hi ha mediadors naturals que no van accedir al curs per dificultats per venir amb aquest curs, és molt dur, perquè la gent ha de buscar-se la vida i s'ha de buscar la vida i és tot un esforç que..." (CED00b).

intercultural així com la seva formació i la seva pràctica com a recurs en el diàleg intercultural (...) En temas de mediación intercultural, tanto en la formación como en la definición de mediadores interculturales, como el rol, las funciones y los límites de la figura mediadora la tenemos compactada Desenvolupament Comunitari y Acoge" (FED00e).

Departament de Pedagogia i Psicologia.
Facultat de Ciències de l'Educació.
Universitat de Lleida.

Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya.

Directors de la Tesi:
Dr. Jaume Sarramona i López i Dra. Amparo Miñambres i Abad.

Tesi que presenta Núria Llevot i Calvet.
Març de 2002.

3. La relació dels docents amb la mediació intercultural.

Per J. Garreta (2002)[605], el discurs intercultural, que en general es creu que ha de ser referent en totes les escoles de Catalunya, és més o menys entès pel professorat en funció, principalment, de la formació rebuda sobre el tema, tot i que això no implica que se sàpiga què fer després amb el discurs, com traduir-lo al dia a dia, a l'aula. L'escassa formació inicial, que va millorant, dels docents i la no gens reeixida permanent —a la qual recorren no sempre per «pressió credencialista», sinó més aviat per la «circumstancialista», és a dir, per necessitat del docent que s'encara a una aula diversa culturalment— segueix alimentant la fractura existent entre discurs i pràctica[606]. Aquesta traducció pràctica té un pas clau en l'elaboració d'un currículum intercultural que passa per adaptar-hi el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular del Centre (PCC) i les diferents àrees curriculars. L'heterogeneïtat de les actuacions, en funció de si es tracta de primària o secundària, de les diverses delegacions d'Ensenyament, del grau de concentració d'alumnat etnoculturalment diferent..., és una constant però també és cert que en conjunt en el PEC i el PCC s'ha tingut en compte entorn de la meitat dels casos, mentre que en les àrees es redueix lleument. En la mateixa línia decreixent, a mesura que ens aproximem a la pràctica quotidiana, els docents que realitzen intervencions a l'aula es van reduint i quan ho fan no sempre s'adequa al model intercultural. En massa casos es tracta de pràctiques puntuals tranquil·litzadores. A l'autor li sembla evident l'existència de moltes càrregues i altres prioritats.

Més relacionat amb el que ens ocupa i introduint les nostres dades, J. Garreta (2002) afirma que entre els docents de primària i secundària obligatòria de Catalunya es pot observar com quan la comunicació no funciona prou bé es creu, en general, que és responsabilitat de les

[605] Investigador amb el que «hem compartit» el treball empíric de la part quantitativa, és a dir, persona amb la que vàrem dissenyar el qüestionari destinat al professorat de primària i secundària obligatòria de Catalunya (cadascú en funció dels seus interessos va confeccionar preguntes que, posteriorment, van formar part de l'instrument final de recollida de dades). La despesa econòmica que comportava l'amplitud mostral hauria fet molt difícil la realització d'una fase quantitativa amb aquest volum de mostra i extensió (a tot Catalunya) en aquesta tesi (vegeu els resultats i creuaments estadístics de l'enquesta a professorat en l'annex documental i estadístic, capítol VII, punt 6). Per tot això, el compartir el treball empíric ens ha permès accedir a les dades que tot seguit presentem i també ens ha suposat haver de limitar-nos en les qüestions que podíem fer ja que el qüestionari hauria estat excessivament extens. També hem de dir que el text mencionat com Garreta (2002) presenta la resta de resultats d'aquesta enquesta o que aquí citarem breument.

[606] Tampoc ajuda gaire la sensació que queda en alguns docents que quan han realitzat formació específica segueixen dient que no tenen clar com aplicar-ho. Si la formació impartida peca de massa teòrica, cosa que no coincideix del tot amb les demandes dels docents, que situen al davant conèixer estratègies i formes d'intervenir en contexts multiculturals, les orientacions donades més enllà que consti en el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre tampoc contribueixen gens a la bona valoració de la situació actual.

famílies. Així, el baix nivell cultural, el conflicte cultural que planteja la família a l'escola, la manca d'interès i la no-comprensió del que és i demana el sistema educatiu són les principals dificultats detectades. També cal matisar que en el cas de les famílies d'origen immigrant l'idioma es converteix en un important obstacle, mentre que es redueix la menció de que són dificultats el baix nivell cultural, el conflicte cultural i la manca d'interès dels pares. A més, també s'observa un canvi quant a l'obstacle de coneixement del sistema educatiu, més elevat entre els pares d'origen immigrant, mentre que en els gitanos adquireix més importància el conflicte cultural.

Taula 19 Obstacles en la comunicació entre escola i progenitors gitanos o d'origen immigrant

Obstacles	Gitanos	Origen immigrant
Baix nivell cultural dels pares	46,5	28,5
Conflicte cultural de la família amb l'escola	43	34,5
Desconeixement del sistema educatiu dels pares	28	38,5
Manca d'interès del pares	26	11
Els pares sovint no comprenen el que espera d'ells el professorat	20	18,5
El professorat sovint no comprèn el que volen i demanen els pares	6	4,5
Currículum escolar poc flexible	5,5	5,5
Manca de preparació del professorat	4,5	4
L'escola no fa prou esforços per donar-se a conèixer	3	2,5
Manca d'interès del professorat	2	1,5
L'idioma	0	39
No sap/no respon	5	6

Font: Garreta, 2002: 139.

Existeix la percepció que els docents tenen poca responsabilitat en aquesta comunicació i que l'esforç principal i els canvis els han de fer les mares i pares que han d'assistir més a les reunions, interessar-se i implicar-se més en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills, etc. De forma més concreta, entre els docents que tenen alumnat gitano apareix una major sensació que l'escola no fa prou esforços —això sí, no el professorat a títol individual— i que els pares tenen baix nivell cultural i poc interès. Pel que fa als que tenen alumnat d'origen immigrant li ha estat possible diferenciar entre els que tenen magrebins que incrementen la resposta en el desconeixement del sistema educatiu i la manca de preparació del professorat —aquest darrer fet també es repeteix entre els docents que tenen experiència amb subsaharians i asiàtics. Per altra banda, els que tenen asiàtics, com també d'origen comunitari, es signifiquen per la baixa resposta donada que els pares no tenen interès. En darrer lloc, existeix també la percepció entre els docents que l'alumnat d'origen comunitari també són els que menys obstacles creen pel desconeixement del sistema educatiu i el baix

nivell cultural dels pares. Com es pot veure, es tracta de perfils en alguns casos lleument diferents i en altres bastant.

El mateix treball, al diferenciar els docents de l'escola pública i els de la privada, presenta com aquests darrers mostren una lleu tendència a considerar, més que els de la pública, que els docents també són font d'obstacles. Així, són els que més mencionen que el currículum escolar és poc flexible, que al professorat li cal més preparació... alhora que veuen en menor mesura que els pares tenen poc interès o tenen baix nivell cultural. La lectura d'això cal fer-la tenint ben present el diferent perfil dels progenitors, d'entrada convidem a la lectura del que diuen sobre la participació i implicació.

Després d'aquesta breu referència a l'estudi complementari, ens detindrem en l'anàlisi de l'opinió dels docents respecte la mediació intercultural. Tot i que es pot llegir a l'apartat de metodologia, recordarem que el treball empíric s'ha realitzat a través d'entrevista personal a docents d'educació primària i secundària obligatòria de tota Catalunya, tenint en compte la diferenciació entre la titularitat del centre (públic, privat i privat concertat), les diferents Delegacions del Departament d'Ensenyament, la distribució per cursos dels docents... En definitiva, amb un grau d'error del ± 3,6 la mostra obtinguda va ser 740 docents —càlcul realitzat sota les següents condicions: (p=q=50%) i el 95,5% de confiança.

3.1. Valoració de la tasca dels mediadors interculturals en exercici.

En l'enquesta, una de les primeres qüestions de la nostra bateria que pretenia aprofundir en la mediació intercultural demanava als entrevistats si havien utilitzat en alguna ocasió el mediador, per més endavant interessar-se per com valoraven aquesta experiència.

En quan a la primera qüestió[607], majoritàriament els docents no han utilitzat el mediador intercultural (85,7%), tot i que el 9,5% sí que ho ha fet (la resta d'entrevistats no respon a aquesta qüestió). Com acostuma a succeir, aquest resultat no és homogeni al conjunt dels

entrevistats. D'aquesta forma, com sembla lògic, es detecta que aquesta utilització s'incrementa a mesura que ho fa la presència de gitanos i immigrants (sobretot d'origen africà, que recordem que és la principal procedència dels mediadors existents a Catalunya)[608]. També es pot destacar que apareixen diferències estadísticament significatives al diferenciar la resposta en funció de la formació dels docents[609], de forma que existeix relació directa entre formació i ús, és a dir, a més formació més ús d'aquest recurs. Per exemple, entre els que no tenen cap formació en el camp de la diversitat cultural el 7% l'utilitzen, sent el 20% dels que tenen formació especialitzada —també cal recordar que el tenir formació correlaciona amb la presència de minories al centre i/o aula. En darrer lloc, mencionar que l'ús del mediador no és uniforme en el territori —són els docents de les Delegacions d'Ensenyament de Girona (18%) i Lleida (17%) els que més l'han utilitzat— i en funció de la titularitat dels centres —són les escoles públiques les que més ho fan (12%) en comparació a les privades i privades concertades (5%).

Per aprofundir en l'anterior experiència, es va sol·licitar qui era o eren aquests mediadors —fent que la resposta fos múltiple en alguns casos ja que havien tingut més d'una experiència[610]. Com es pot veure en la taula posterior, les principals actuacions han estat realitzades per marroquíns (62,9%), seguits de lluny pels gitanos (14,3%) i encara més lluny la resta. Diferenciant per Delegacions d'Ensenyament, variable que comporta diferències estadísticament significatives —no així d'altres que hem contemplat— es segueix constatant que els marroquíns són els més presents a les escoles de Catalunya, a excepció de la Delegació de Lleida que incrementen notablement el recurs del mediador gitano. Per seguir comentant la taula, només dir que els argelins apareixen exclusivament al Vallès Occidental, mentre que els subsaharians ho fan a Barcelona comarques i a Girona. A continuació es pot veure tota aquesta

[607] La pregunta realitzada es va redactar de la següent forma: «En alguna ocasió al centre han utilitzat un "mediador cultural"? És a dir una persona coneixedora de la cultura gitano o la d'un col·lectiu d'immigrants que ajudés a resoldre determinades situacions creades». Aquesta qüestió era tancada i dicotòmica pel qual la resposta possible era: «sí», «no» i «no sap/no respon».

[608] Així entre els que no tenen alumnat d'origen africà o gitanos —aquest origen i adscripció ètnica han estat els analitzats de forma concreta en el qüestionari, evitant fer un ampli llistat de procedències que hauria allargat molt l'entrevista, i és el que s'ha definit com a minories ètniques— al centre aquest recurs s'ha emprat en el 1,2% dels casos (sent utilitzat per fer mediació amb altres orígens), mentre que els que en tenen incrementen la resposta fins l'11,8%.

[609] La formació d'aquests docents en el camp de la diversitat cultural es pot diferenciar de la següent forma: el 57,7% dels docents no té formació en aquest camp, el 40,3% la té bàsica (són aquells que tenen quatre o menys cursos de formació continuada—més de quatre s'ha considerat ja mostra d'interès i cert coneixement en aquest camp pel que se'ls ha considerat ja especialistes; tot i això aquests són molt pocs) i la resta, 2%, es considera que tenen formació especialitzada (vegeu Garreta, 2002).

[610] Concretament la pregunta era formulada: «Aquesta experiència ha estat amb...». La resposta, era oberta i múltiple, però es suggeria «gitanos», «marroquins», «argelins»... per a definir a què ens referíem. Al no tractar-se d'una opinió sinó d'un fet no es va creure que el suggerir esbiaixaria la resposta.

informació. Com és lògic, aquestes actuacions es relacionen amb la presència d'alumnat d'aquests orígens en els centres visitats, així com a l'existència o potenciació d'un mediador per a que fes aquesta intervenció.

Taula 20 Mediadors interculturals als que han recorregut els docents en funció de la Delegació d'Ensenyament

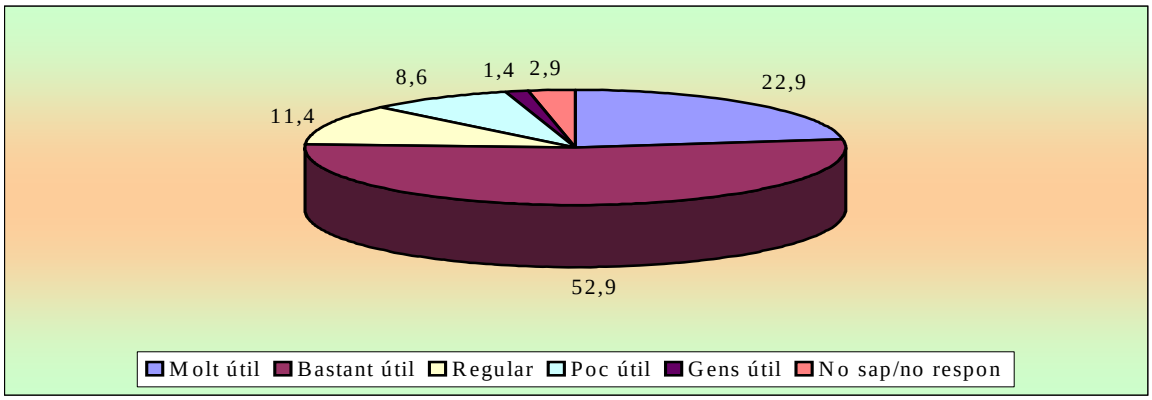
		Delegacions d'Ensenyament						
Mediador	**Total**	Barcelona Ciutat	Barcelona comarques	Baix Llobregat-Anoia	Vallès Occidental	Tarragona	Girona	Lleida
Gitano	14,3	-	25	-	15,4	11,1	-	40
Marroquí	62,9	72,7	33,3	100	76,9	88,9	78,6	20
Argelí	2,9	-	-	-	15,4	-	-	-
Altre magribí	1,4	-	-	-	7,7	-	-	-
Subsaharià	5,7	-	16,7	-	-	-	14,3	-
Asiàtic	10	27,3	8,3	-	7,7	-	7,1	10
Sudamericà	1,4	-	-	-	-	-	-	10
Altre origen	2,9	-	-	-	-	-	-	20
No sap/no respon	10	18,2	25	-	-	-	-	20

La valoració d'aquesta experiència, següent qüestió que vàrem realitzar als entrevistats[611], posa de manifest que es considera molt o bastant útil el que es va fer. Entrant en detall, el 22,9% considera que ha estat «molt útil», el 52,9% «bastant útil», el 11,4% «regular», el 8,6% «poc útil» i l'1,4% «gens útil». Confeccionant la mitjana a partir de la traducció de les respostes a valors[612], s'obté un 3,9 que indica que s'aproxima a la resposta «bastant útil».

[611] Concretament la qüestió posada era: «L'experiència ha resultat...». I la resposta suggerida, ja que és una pregunta tancada era: «molt útil», «bastant útil», «regular», «poc útil» i «gens útil». És a dir, vàrem utilitzar, l'escala Likert (vegeu Cea d'Ancona 1996, entre altres).

[612] La resposta «molt útil» es tradueix a valor 5, «bastant» a 4, «regular» a 3, «poc» a 2 i «gens» a 1.

GRÀFIC 14 Valoració de l'experiència amb el mediador



La valoració feta presenta algunes diferències en funció dels encreuaments realitzats, tot i que no són moltes les significacions observades. Així, és més valorada aquesta actuació entre els docents de les escoles de titularitat privada (mitjana 4,36; desviació 0,48), que recordem que són els que menys han recorregut a un mediador intercultural[613], que en les de pública (mitjana 3,81; desviació 0,95). També, per Delegacions d'Ensenyament s'observa que és a Barcelona Comarques on aquesta actuació és menys valorada (mitjana 3,4; desviació 1,26).

De l'anterior se'n pot concloure que la mediació ha estat emprada per una part petita de docents, mirats en conjunt, però major fixant-se només en els que tenen alumnat gitano o d'origen immigrant —sobretot de determinats orígens. A més, entre els que l'han emprada hi ha força satisfacció de com ha anat. Evidentment, tot i que no hi podem aprofundir, el que hem vist fins ara dels mediadors que exerceixen a Catalunya ja ens pot fer veure que això pot venir per les actuacions que ha realitzat i que no han satisfet al docent —fet que no vol dir que no fossin les adequades, com tampoc satisfacció vol dir una mediació correcta, sinó que l'expectativa que tenia el docent s'ha complert.

[613] Cal recordar que els centres privats tenen menys presència d'alumnat gitano i d'origen immigrant. Sintetitzant, en la nostra enquesta en els centres públics entre l'alumnat gitano i d'origen immigrant (de totes les procedències) representa el 6% de l'alumnat, mentre que als privats i privats concertats és del 2,3%.

3.2. Quin mediador intercultural volen els docents?

Més enllà de la realitat actual, volíem conèixer quin és el mediador que voldrien els docents i com creuen que ha d'encaixar a l'escola. Per assolir aquests objectius es va demanar si creia que seria útil «una persona que expliqui a les famílies gitanes el que és l'escola, el seu funcionament, el rol del professorat i el que aquest demana als pares» i «una persona que expliqui a les famílies d'origen immigrant el que és l'escola, el seu funcionament, el rol del professorat i el que aquest demana als pares»[614]. Amb aquestes dues qüestions es pretenia saber fins a quin punt es creia interessant aquesta «aproximació». Per altra banda, es va sol·licitar[615] si creuen que els seria útil en la seva tasca quotidiana com a docents «una persona que li apropi culturalment (per exemple: explicant-li la posició d'aquestes famílies i els motius del seu comportament) les famílies gitanes» i «una persona que li apropi culturalment (per exemple: explicant-li la posició d'aquestes famílies i els motius del seu comportament) les famílies d'origen immigrant»[616]. Aquesta separació ens permetia veure fins a quin punt una hipòtesi que teníem es complia: «El professorat valora la tasca del mediador pel que suposa d'apropament de les minories ètniques a l'escola (presentació de la mateixa, donar a conèixer el seu funcionament i les normes a seguir, explicar als pares que han de fer...) més que pel que pot suposar de canvi i adaptació de l'escola a les demandes de les famílies». Posteriorment, com és lògic, també es va realitzar una pregunta oberta sobre què li demanaria a un «professional» com aquest i com creu que s'hauria d'encaixar, si és que s'hauria, aquest en l'escola: tan a nivell de permanència, com de contractació.

En quan a la utilitat de que expliquin als gitanos el que és l'escola, la resposta donada expressa una elevada valoració d'aquesta funció del mediador. Així el 47,7% ho considera «molt útil», el 35,7% «bastant», el 9% «regular», el 5,4% «poc» i l'1,6% «gens». La mitjana resultant, fruit

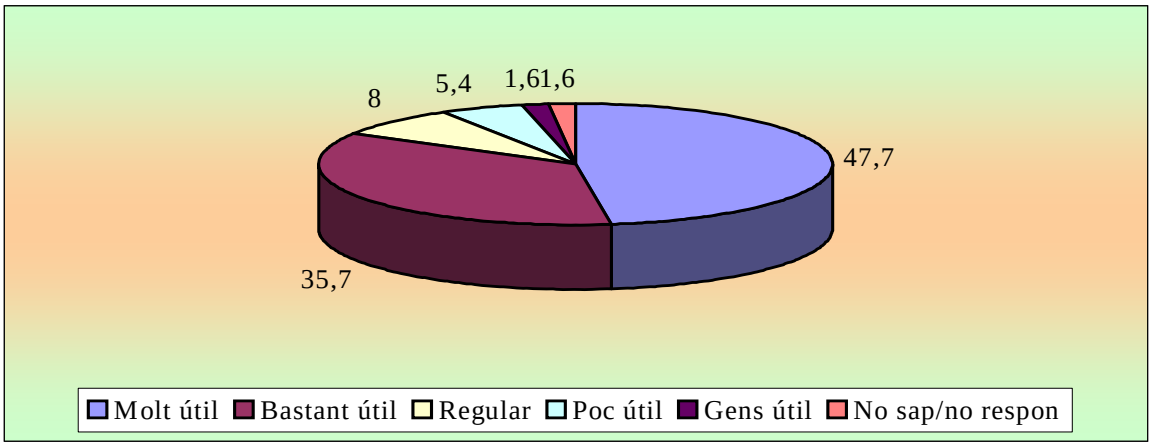
[614] Aquestes dues preguntes tancades es van formular així: «Creu que una persona que expliqui/és a les famílies gitanes el que és l'escola, el seu funcionament, el rol del professorat i el que aquest demana als pares, etc., seria útil?» i «I si aquesta persona ho fes amb les famílies d'origen immigrant, seria útil?». I la/les resposta/es suggerida/es, ja que són preguntes tancades era/en: «molt útil», «bastant útil», «regular», «poc útil» i «gens útil». És a dir, seguirem amb l'escala Likert.

[615] Intencionadament es van fer les preguntes per separat.

[616] Aquestes dues qüestions es varen formular de la següent forma: «Vostè, creu que seria útil per a la tasca quotidiana del professorat que una persona apropi culturalment (per exemple: explicant-li la posició d'aquestes famílies i els motius del seu comportament) les famílies gitanes?» i «I si ho fes per aproximar al professorat les famílies d'origen immigrant. Seria útil?». Com en altres ocasions la resposta suggerida era d'escala Likert.

de la traducció de les respostes a valors[617], apunta també l'alta utilitat conferida a aquesta actuació: mitjana 4,24 (desviació 0,94).

GRÀFIC 15 Utilitat conferida a que el mediador expliqui als gitanos el que és l'escola



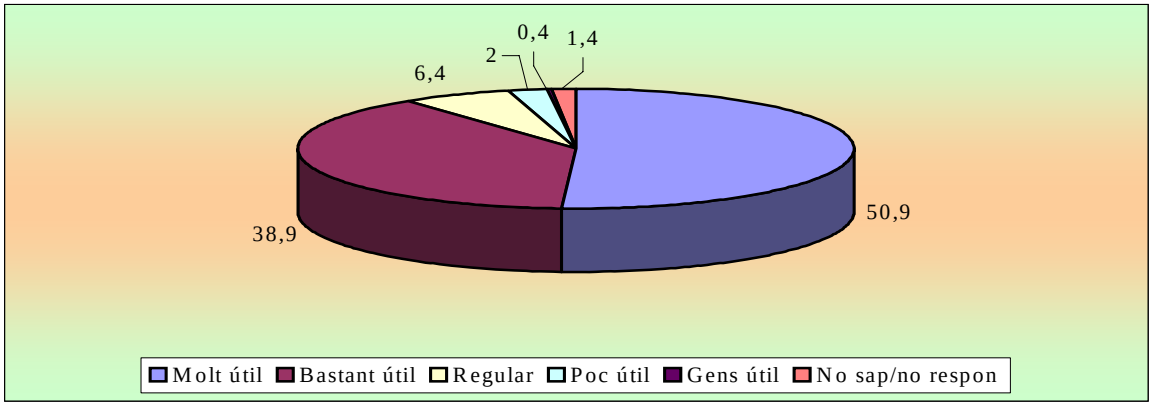
Curiosament, són els docents que no tenen gitanos els que més valoren aquest paper del mediador (mitjana 4,4; desviació 0,74), en comparació als que sí en tenen (mitjana 4,2; desviació 0,98). Després de diferents encreuaments (edat, gènere, formació específica de l'entrevistat...) s'ha presentat com a significativa la diferenciació per Delegacions d'Ensenyament: són els docents de Baix Llobregat i Anoia els que valoren més aquesta funció (mitjana 4,5; desviació 0,74), mentre que els que menys ho fan són els docents de Girona (mitjana: 3,9; desviació 1,07).

En el referent a que una persona expliqui als progenitors d'origen immigrant el que és l'escola, el que s'hi fa... la resposta segueix sent altament favorable. Així el 50,9% ho considera «molt útil», el 38,9% «bastant», el 6,4% «regular», el 2% «poc» i el 0,4% «gens». La mitjana, confeccionada seguint els esmentats criteris, expressa el mateix: 4,4 (desviació: 0,74). Com es pot veure, en comparació als gitanos, encara es creu més important la necessitat d'explicar als progenitors d'origen immigrant el que és l'escola. Aquesta percepció es repeteix en una altra qüestió realitzada (Garreta, 2002) on es demana quin eren els obstacles que hi ha en la

[617] La resposta «molt útil» es tradueix a valor 5, «bastant» a 4, «regular» a 3, «poc» a 2 i «gens» a 1.

comunicació escola-família: el 38,5% diuen que un és el desconeixement del sistema educatiu dels progenitors d'origen immigrant, sent el 28% quan es refereixen als gitanos.

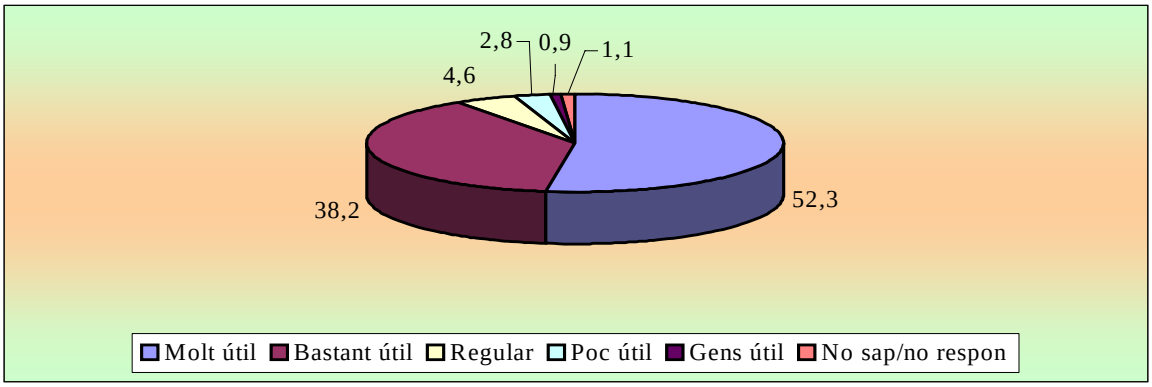
GRÀFIC 16 Utilitat conferida a que el mediador expliqui als immigrants el que és l'escola



Altra vegada, són els fills dels qui ens referim, en aquest cas no tenen alumnat d'origen estranger, els que menys valoren aquest paper. Així, es presenta relació inversa entre tenir alumnat d'origen estranger i valoració d'aquest paper del mediador. Per exemple, entre els que no en tenen la mitjana és 4,45 (desviació: 0,64), sent el 4,4 (desviació 0,69) entre els que en tenen fins un 5% i el 4,3 entre els que tenen més d'un 5% d'alumnat d'aquests orígens. Seguint amb la diferenciació per Delegacions, en aquesta ocasió són els docents de Barcelona ciutat els que menys utilitat li confereixen (mitjana 4,28; desviació: 0,86) i els de Girona (mitjana 4,28; desviació 0,82), mentre que són els de Baix Llobregat-Anoia els que es signifiquen per tot el contrari (mitjana 4,56; desviació 0,63).

En l'altre vessant, la utilitat de l'explicació a l'escola de qui són els gitanos, l'alt acord es manté (mitjana 4,40; desviació 0,79). Així el 52,3% ho considera «molt útil», el 38,2% «bastant», el 4,6% «regular», el 2,8% «poc» i el 0,9% «gens». La mitjana, confeccionada seguint els esmentats criteris, expressa el mateix: 4,4 (desviació 0,79).

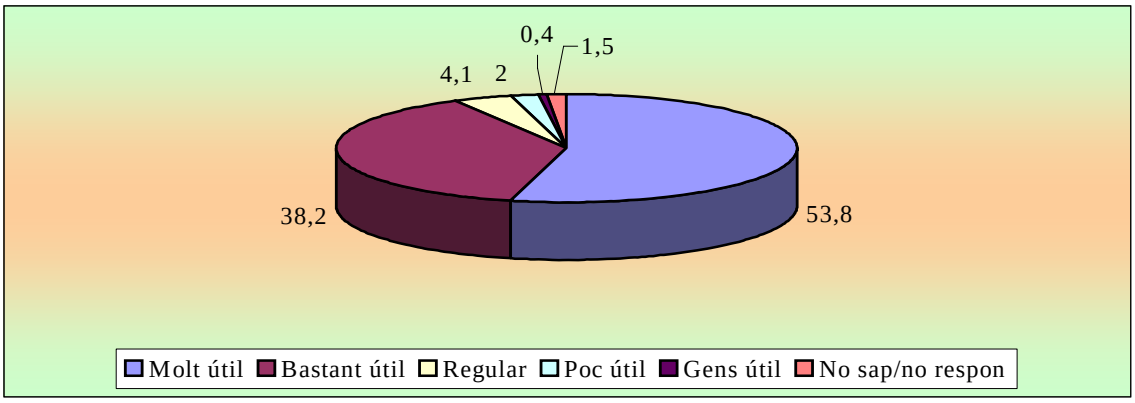
GRÀFIC 17 Utilitat conferida a que el mediador expliqui a l'escola qui són els gitanos



En aquest cas, tot i que s'observa una lleu tendència a que la utilitat conferida a això sigui menor entre els docents que tenen gitanos, aquesta no és estadísticament significativa com en casos anteriors; fet que ens fa pensar, tot i que no afirmar, que aquests docents que tenen l'experiència amb aquest alumnat creuen més important aproximar l'escola als gitanos que a l'inrevés. El que sí és destacable per la significació estadística que presenta, és que aquesta funció és considerada menys útil entre els docents de Barcelona ciutat (mitjana 4,25; desviació 0,97). El que s'ha d'assenyalar és que existeixen diferències en funció de l'edat, concretament una relació inversa entre edat i considerar útil aquest paper, que abans no apareixia. Així, mentre els més joves ho consideren entre «bastant» i «molt» útil (entre els menors de 30 anys la mitjana és 4,5; desviació 0,72) els de més edat ho consideren «bastant útil» (els majors de 50 anys presenten una mitjana de 4; desviació 1). Darrera això, que abans no apareixia, hi ha el fet que els de més edat valoren més el que pot fer d'aproximació dels gitanos a l'escola que a l'inrevés.

En darrer lloc, en relació a que s'expliqui a l'escola qui són els immigrants, seguim observant un alt acord, concretament el més alt acord; el 53,6% diu que seria «molt útil», el 38,2% «bastant», el 4,1% «regular», el 2% «poc» i l'1,5% «gens». La mitjana obtinguda seguint els esmentats criteris també ho expressa: 4,45 (desviació 0,7).

GRÀFIC 18 Utilitat conferida a que el mediador expliqui a l'escola qui són els immigrants



Seguint amb les diferenciacions, són els que tenen més concentració d'alumnat immigrant al seu centre els que valoren lleument per sota aquesta funció dels mediadors (els que tenen més d'un 5% d'alumnat d'origen estranger presenten una mitjana de 4,35 —desviació 0,83—, sent de 4,5 entre els que no en tenen —mitjana 0,62—). En quan a les Delegacions no s'observa cap diferència significativa, però sí en quan a l'edat. Altra vegada, com en el referent als gitanos els més joves ho valoren més positivament que els de més edat (entre els menors de 30 anys la mitjana és 4,59 —desviació 0,64— mentre que és 4,1 —desviació 0,98— entre els majors de 50 anys). Altra vegada es pot dir, al comparar amb resultats anteriors, que els de més edat són els que confirmarien la hipòtesi esmentada al ser els que estan més d'acord en que aproximin els immigrants a l'escola i menys a l'inrevés.

De l'anterior se'n desprèn que a partir d'aquestes respostes, en general, no podem dir que els docents s'interessen més per aproximar els pares a l'escola que l'escola als pares. Tot i que sí en casos concrets com són els docents de més edat. Tot i aquest matís, no es defineix la tasca del mediador intercultural només com un instrument que té el docent a l'abast per «convèncer» i «fer complir les normes de l'escola» als pares. Això sí, no oblidem que els docents atribueixen, com afirma J. Garreta (2002), la responsabilitat de millorar la comunicació als pares. També resulta interessant palesar que diferenciant per Delegació d'Ensenyament tots els docents accepten de forma semblant el paper dels mediadors entre els docents (això sí, a excepció dels de Barcelona ciutat que es signifiquen per manifestar-se més en contra al parlar dels gitanos) però quan es tracta d'apropar als gitanos i immigrants a l'escola la delegació de Baix Llobregat-

Anoia s'hi mostra més a favor mentre es dóna el contrari a Girona —que recordem que és una de les Delegacions on s'han realitzat més actuacions del mediador.

A continuació, per completar l'anterior, vam voler que espontàniament ens diguessin què demanarien a una persona com aquesta (mediador) per a millorar el seu treball amb els alumnes. Aquesta pregunta, oberta i múltiple[618], ens ha de permetre polir els resultats obtinguts. Una de les primeres coses a destacar, a més de l'aparició d'altres funcions, és que es mantenen força coherents amb les respostes donades. Així el 41,1% insisteix en la reciprocitat, és a dir, que s'actuï per apropar ambdues «bandes», i tot i que apareixen respostes en la direcció d'apropar els pares a l'escola també apareixen demandes en quan a que el professorat conegui el que volen, qui són, quina és la cultura... d'aquestes famílies (vegeu taula posterior). Però com hem dit es demanen altres coses a un mediador intercultural: lluitar contra l'absentisme (tasca, que com hem vist, ja realitzen alguns mediadors), facilitar estratègies pràctiques per treballar en una aula culturalment diversa[619] i realitzar el paper de traductores (que era una de les modalitats, reduïda i simplista, de la mediació). Abans de presentar la taula-resum dels resultats obtinguts, volem referir-nos breument a la traducció per la importància que li han atorgat els docents. Evidentment, referint-nos a la relació docents-progenitors d'origen immigrant la traducció és valorada com a molt necessària i imprescindible en determinats moments i amb determinats pares. Així, a la pregunta si la consideren necessària[620] els docents responen: 36,1% «molt necessària», 39,1% «bastant necessària», 16,9% «regular», 5,3% «poc necessària» i 1,5% «gens necessària» (la resta, 1,2%, no respon). Per altra banda, la traducció a la llengua d'origen quan existeixen problemes de comprensió es realitza només en el 25,7% dels casos i en el 20,5% es fa al castellà. En la resta d'ocasions es recorre a documentació prèviament traduïda (i insuficient ja que només presenta, per sobre, el sistema educatiu de Catalunya) o no es fa res (vegeu Garreta, 2002).

[618] La pregunta es va formular així: «A una figura com aquesta què li demanaria que fes per millorar el seu treball amb els alumnes?».
[619] Aquesta demanda és una constant entre els docents. A J. Garreta (2002) es pot veure com els docents demanen orientacions clares per treballar en una aula culturalment diversa, volent que es vagi més enllà del discurs intercultural.
[620] Concretament la qüestió es formulava: Creu que la traducció és o seria necessària quan els pares tenen dificultats d'entendre el que se'ls fa arribar?. La resposta era tancada i d'escala Likert.

Taula 22 Mediadors interculturals als que han recorregut els docents en funció de la Delegació d'Ensenyament

		Delegacions d'Ensenyament						
Mediador	**Total**	Barcelona Ciutat	Barcelona comarques	Baix Llobregat-Anoia	Vallès Occidental	Tarragona	Girona	Lleida
Explicar el sistema educatiu als pares	38,2	32,7	59,3	80,2	22,7	8,6	20,5	20,3
Apropar als alumnes al que demana l'escola	2,2	-	1,9	-	1,8	3,7	6,4	5,1
Explicar als pares el que demana el professor	45,5	34	60,5	87,5	38,2	23,5	34,6	25,4
Explicar al professor el que volen els pares	38,4	25,5	55,6	85,4	30,9	16	24,4	11,9
Coneixement recíproc	41,4	59,5	77,8	55,2	16,4	7,4	7,7	10,2
Formació del professorat	11,1	2	-	1	18,2	29,6	23,1	27,1
Lluitar contra l'absentisme	11,6	9,2	26,5	22,9	3,6	-	-	5,1
Estratègies pràctiques	9,6	3,9	1,2	2,1	19,1	19,8	17,9	16,9
Traduccions/interpretacions	4,1	2	1,9	8,3	5,5	6,2	5,1	1,7
Intervenció a l'aula	3,9	2	1,9	1	4,5	12,3	1,3	10,2
Res	1,6	2,6	0,6	-	-	3,7	3,8	1,7
No sap/no respon	5,7	3,3	0,6	1	9,1	8,6	12,8	11,9

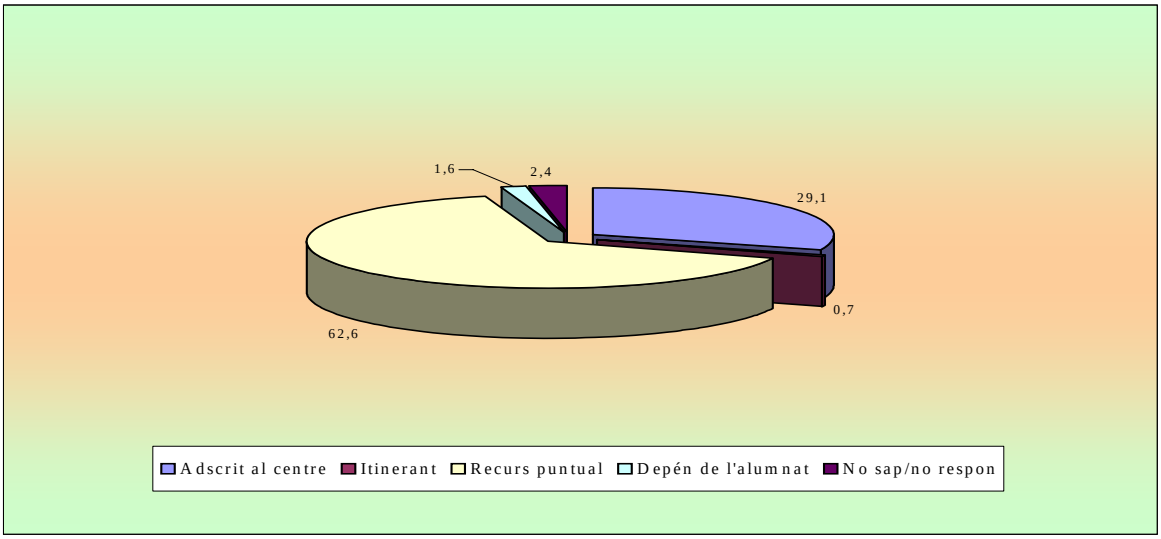
Iniciant les diferenciacions observades, la taula anterior posa en evidència que la percepció dels docents no és idèntica en les diferents Delegacions. Així, per exemple, la demanda de lluita contra l'absentisme prové principalment dels docents de Barcelona Comarques i del Baix Llobregat-Anoia, facilitar estratègies pràctiques del Vallès Occidental, Tarragona, Girona i Lleida i traduccions del Baix Llobregat-Anoia, Tarragona, Vallès Occidental i Girona.. Però, a més a més, existeixen diferències en funció de si es tracta de docents d'educació primària o de secundària obligatòria. En els primers es destaca la qüestió de l'aproximació dels pares a l'escola (49,7%) i de l'escola als pares (42,2%) —representant el 40% i 33,5% respectivament en l'ESO—, mentre que aquests darrers incrementen notablement la resposta que caldria que lluités contra l'absentisme escolar (16,5%, sent resposta del 6% dels docents de la primària). En darrer lloc, només mencionar que un reduït percentatge (1,6%) diu que no li demanaria res a un mediador. Aquest percentatge es nodreix principalment d'aquells de més edat (representa el 5,3% dels majors de 50 anys) i aquells que tenen una formació especialitzada (entre els que representa el 13% aquesta resposta). Quant a l'edat, hem de recordar que aquests també són els que es manifesten més d'acord amb l'aproximació unilateral, una persona que expliqui a les famílies gitanes o d'origen immigrant el que és l'escola, el seu funcionament, el rol del professorat i el que aquest demana als pares.

És evident, que hem de tenir ben en compte la limitació que presenta el i qualsevol qüestionari al poder recollir respostes socialment acceptables, més que el que pensen realment. De fet, una de les qüestions que ens plantegem pel futur, a més de desenvolupar la proposta de formació, és la realització d'un estudi qualitatiu que ens permeti aprofundir més en el discurs dels docents i veure si realment no hi ha resistència a aquesta figura o n'hi ha més de la que ens volen fer creure. Però, tot i això, ens indica la necessitat en algunes circumstàncies de que hi hagi un mediador ja que els docents creuen que els seria útil i que aquest hauria de tenir un doble paper, a més d'altres, que es pot resumir en el que hem vingut definint com a mediador intercultural: «que sigui un catalitzador de la relació i l'aproximació recíproca de la família i els agents educatius de l'escola».

En darrer lloc, ens vàrem interessar per aproximar-nos a com creuen que hauria d'encaixar aquesta figura a l'escola. Per aquest motiu vàrem preguntar sobre la permanència al centre, la remuneració i la formació que hauria de tenir, qüestions que pensàvem que haurien de permetre fer un perfil ideal des de la perspectiva dels docents, a més de veure l'encaix que té amb el que volen els mediadors.

Quant a la permanència al centre, els docents s'inclinen per a que sigui un recurs al que es cridi quan sigui necessari (62,6%), només un 29,1% diu que hauria d'estar permanentment al centre i el 0,7% diu que hauria d'estar adscrit a diferents centres i venir-hi regularment. En darrer lloc, a part dels que no responen (2,4%), n'hi ha que creuen que això és condicionat al nombre de gitanos i immigrants que tingui el centre (1,6%). Aquesta darrera opció és presa sobretot per aquells que no tenen aquests col·lectius a les seves aules o centres.

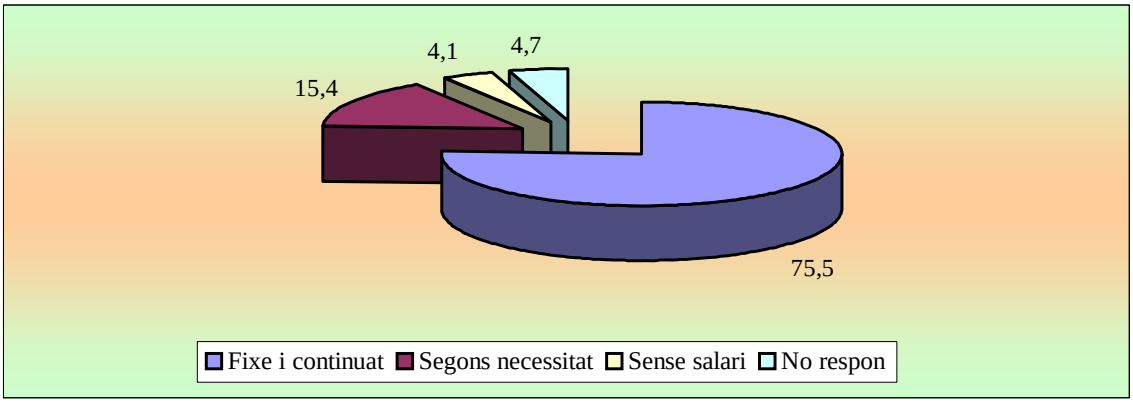
GRÀFIC 19 La presència dels mediadors interculturals als centres escolars



Diferenciant per centres, els de primària incrementen notablement resposta en que sigui un recurs puntual (66,7%) en comparació als docents de secundària obligatòria (57,8%), que en canvi s'inclinen més, en comparació, per que estigui permanentment al centre (33,8%, respecte al 24,4% dels de primària)[621]. En darrer lloc, seguint amb la diferenciació en funció de la Delegació d'Ensenyament s'observa que a Baix Llobregat–Anoia (85,4%) i Barcelona ciutat (70%) s'inclinen per que es sol·licitin els seus serveis quan se'ls necessita. Mentre que són els docents del Vallès Occidental els que voldrien que hi fossin permanentment. En darrer lloc, mencionar que el recurs puntual s'incrementa entre els que no tenen gitanos i immigrants d'origen africà a les seves escoles i aules. Així, entre els que no en tenen a l'escola el 70,5% dius que ha de ser un recurs puntual, mentre que es redueix aquesta percepció entre els que en tenen (60,5%). Quant a tenir-ne a l'aula, aquests percentatges són (66,7%) i (59,5% dels que en tenen).

En segon lloc, quant a la remuneració però també el status del mediador es preferiria que fos un professional més i tingués el salari que li correspongui (75,5%), mentre que el 15,4% diu que se l'hauria de «gratificar» quan se'l necessiti i el 4% que ho hauria de fer voluntàriament — la resta no respon.

GRÀFIC 20 El salari d'un mediador intercultural

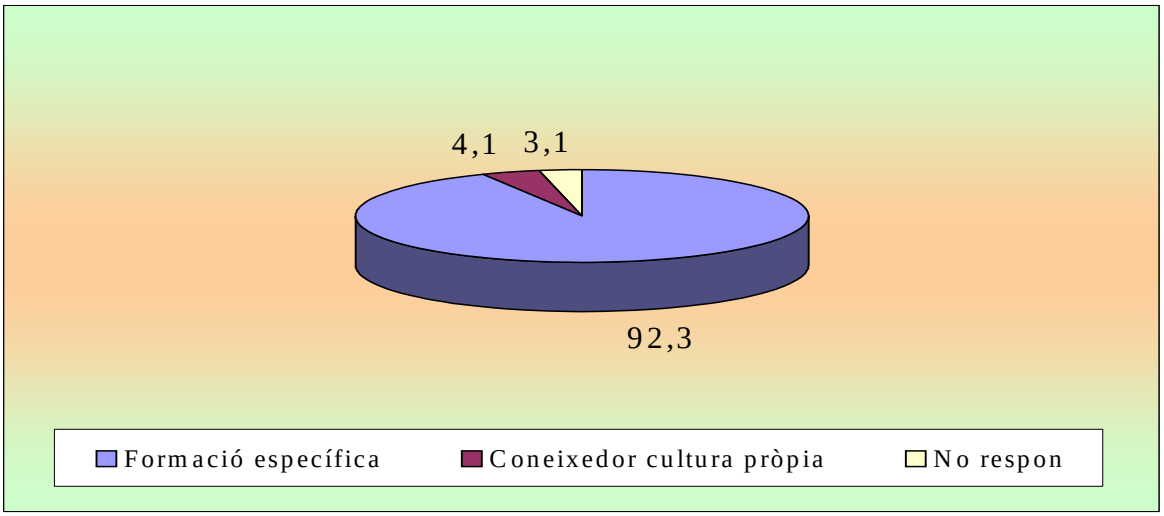


Els que volen que sigui un recurs permanent al centre són principalment aquells que no tenen formació sobre el tractament de la diversitat cultural (el 79% d'aquests opina així). Per situar-los territorialment, aquesta resposta s'incrementa i significa per més elevada entre els docents de les Delegacions de: Barcelona Comarques (92%) i Baix Llobregat-Anoia (91,7%); reduint-se de forma important entre els de Barcelona ciutat (59,5%) que s'inclinen per a que se'l pagui quan se'l necessita (33,3%) o entre els de Lleida (49%) que encara es decanten més per pagar-lo quan se'l necessiti (37,3%). En aquesta darrera elecció, els que no tenen alumnat d'origen immigrant o gitano en la seva aula incrementen també, dins el panorama ja presentat, la resposta de que sigui pagat quan se'l necessiti (18,5%).

En tercer lloc, en referència als coneixements que es creu que s'hauria d'exigir als mediadors majoritàriament consideren insuficient el pertànyer a la cultura minoritària, el 92,3% creu que és necessari que tinguin una formació específica. Només és el 4,1% —la resta, 1,6%, no respon— que diu és suficient amb conèixer la cultura minoritària.

[621] Cal mencionar que els docents de secundària obligatòria incrementen lleument la resposta que els caldria professorat especialitzat per treballar la diversitat cultural a l'escola en comparació als de la primària. I també són els que reben menys recolzament del programa existent (Educació Compensatoria) (vegeu Garreta, 2002).

GRÀFIC 21 Formació necessària per exercir de mediador intercultural



La resposta obtinguda és comuna a la majoria dels entrevistats i, tot i haver realitzat diferents encreuaments, només s'ha manifestat significativa alguna diferència entre docents en funció de la Delegació d'Ensenyament en la que treballen: a Barcelona ciutat incrementarien la resposta de que és suficient amb el coneixement de la cultura minoritària (fins el 8,5%), mentre que fan el contrari els Barcelona comarques creuen, majoritàriament, que és necessària una formació (96,3%).

En general, es pot dir que el perfil més acceptat seria el d'un professional que acudís quan se'l necessités —tot i que una quarta part preferirien que fos fix— i que tingués una formació específica. Concretant més, observem dues postures ben diferenciades, una més majoritària que l'altra, entre les quals n'hi pot haver altres més indefinides. En primer lloc, uns voldrien una persona que vingués en el moment que se'l necessiti, cobrés en funció del fet i no consideren que ha de tenir una formació específica en mediació, la pertinença al col·lectiu i el dominar aquesta/es cultura/es n'hi hauria prou —seria , per exemple, l'opinió dominant entre els docents de Barcelona Ciutat. Per altra banda, altres prefereixen un professional que estès permanentment al centre, cobrés en correspondència i tingués formació específica per fer aquesta feina. D'aquesta forma, la segona hipòtesi que dirigia aquesta fase quantitativa també es verifica o falseja en part. Que «pels docents el mediador intercultural és un recurs puntual, al que recórrer en el moment que es planteja una situació que no poden o volen assumir, pel qual els estaria bé que es tractés d'una persona coneixedora de la cultura minoritària (sent

prescindible la formació específica en mediació intercultural) i a l'abast; no sent necessària la seva adscripció al centre o a varis centres com un altre professional més» és en part cert i en part fals. Vist l'anterior, aquesta hipòtesi de treball és certa ja que alguns s'inclinarien per aquesta definició del mediador intercultural, mentre que no és així per altres que voldrien tenir-lo ben a prop. El més interessant és recordar que dins la lògica general presentada, hi ha docents que per tenir alumnat d'origen minoritari es diferencien. D'aquesta forma els que tenen gitanos i africans en les seves aules o centres redueixen resposta de que es tracti d'un recurs puntual (que se'l cridi quan se'l necessita i se'l pagui en correspondència) i augmenten resposta de que s'ha de tenir en consideració la concentració (és a dir, el nombre d'alumnat minoritari que hi ha) i, fins i tot, que hauria d'estar permanentment al centre. A la llum d'aquestes diferències, sembla que podem afirmar que la presència/absència és quelcom a tenir ben en compte en el moment de definir el «perfil ideal» del mediador intercultural.

CAPÍTOL V. CONCLUSIONS, DISCUSSIÓ I PERSPECTIVES DE FUTUR

1. Conclusions generals.

Tal com s'acostuma a dir popularment la pràctica sol anar al davant de la teoria. Per això, en els darrers anys s'ha vist com la mediació lingüística i la mediació cultural han esdevingut una pràctica cada cop més present i utilitzada en serveis i institucions[622] de Catalunya. La intervenció de tercers entre parts etnoculturalment diferenciades, tot i que ens pot semblar nou i paradigmàtic, en realitat és un fenomen antic[623], tant com els mateixos contactes culturals i les relacions interètniques. És a dir, allí on s'han relacionat persones i grups amb idiomes, creences, costums, codis culturals, etc. heterogenis ha sorgit la necessitat de l'intèrpret o traductor i l'oportunitat de mediar entre les parts per resoldre els malentesos i conflictes. Malgrat això, aquesta pràctica pren revifalla els darrers anys i es manifesta plena d'interrogants sense que s'estigui produint paral·lelament una reflexió i clarificació dels seus fonaments. Per això, semblava un moment adequat per examinar-la, ja que s'estan produint diverses iniciatives socials i institucionals en les quals s'organitzen programes de formació i actuació de mediadors, gairebé sempre en relació amb les situacions de precarietat o marginació de grups etnoculturals diferents[624]. Es tracta d'intents d'establir ponts, lingüístics i relacionals, entre els col·lectius minoritaris i els departaments o centres de salut, educatius, etc. davant la constatació de les dificultats que tenen d'accés als recursos i la necessitat de conèixer i tractar millor aquests nous usuaris per part dels professionals (Desenvolupament Comunitari, 2000).

Entenem que la mediació intercultural és una modalitat o variant de la mediació social. Són ja molt coneguts els diferents àmbits i contextos en què s'aplica la mediació social (la família, el sistema judicial, els conflictes de treball, la pràctica pedagògica, etc.) però aquests camps no estan desconnectats entre si, sinó que sovint es superposen l'un sobre l'altre. La mediació intercultural s'està constituint com un àmbit original al costat de nous plantejaments del

622 Escoles, centres de serveis socials, centres de salut, etc. posen de manifest la importància que està adquirint la mediació.

623 Pensem en el paper d'intermediaris que han jugat, en l'era de les colonitzacions, missioners, líders natius, etc. (Giménez, 1997).

624 Aquesta reflexió l'hem realitzat utilitzant diverses fonts bibliogràfiques i empíriques. Així, tot i no ser les úniques experiències, ens ha resultat especialment interessant el fet a Quebec i a França. Tant els *agents* de Quebec com les *femmes-relais* de França intervenen en situacions molt diferents, les quals exigeixen metodologies variades que han de treballar-se per mitjà de la formació, a més han rebut apel·latius diferents que demostren el desconeixement d'aquesta pràctica, però que responen a les necessitats mal definides però urgents del sistema escolar, raó per la qual els ha fet interessants als nostres ulls.

pluralisme cultural. El principal motiu té a veure amb els desafiaments de les migracions internacionals i la configuració i reconfiguració de les noves i «velles» comunitats i grups ètnics. Ens trobem davant un àmbit extremadament particular en tant que introdueix la variable cultural, això és un conjunt de factors ètnics, lingüístics, religiosos, etc. que afectaran profundament la relació entre les parts involucrades, a la seva percepció del conflicte, les seves sortides, la comunicació o incomunicació entre elles i la figura del mediador.

Partim, doncs, que la mediació intercultural és una modalitat d'intervenció de terceres parts en i sobre situacions socials de multiculturalitat significativa, orientada a la consecució del reconeixement de l'altre i l'apropament de les parts, la comunicació i la comprensió mútua, l'aprenentatge i el desenvolupament de la convivència, la regulació de conflictes i l'adequació institucional, entre actors socials i institucionals etnoculturalment diferenciats (Giménez, 2000). En aquest sentit, nosaltres ens decantarem per incorporar algunes de les aportacions de Robert Baruch Bush i Joseph Folger (1996) que sostenen que la dimensió més important del procés de mediació és el desenvolupament del potencial de canvi que cada persona immersa en un conflicte porta en si mateixa, descobrint les pròpies habilitats i desenvolupant una major obertura cap a les altres parts. La mediació podria transformar la vida de la gent, proporcionar-li un sentit de la seva pròpia vàlua personal —revalorització— amb una major obertura i més acceptació de l'altre —reconeixement— (Folger i Baruch Bush, 2000) i no solament entendre-la com un procés compensatori de proporcionar oportunitats a persones desvalgudes que no saben defensar-se per si soles, perquè es pot reconvertir la qüestió en el sentit que la societat no els sap donar resposta (Essomba, 2001).

Tot i entendre-ho d'una forma concreta, hem pretès aproximar-nos a experiències concretes i models de mediació i aprofitar els referents teòrics d'altres països amb trajectòries diferents d'acollida de la diversitat cultural, com ara Quebec i França, la cara i la creu de l'educació intercultural.

- El primer referent que hem utilitzat és el quebequès, concretament l'*agent de liaison* o *de milieu* que seria, malgrat la diversitat de perfils, una figura que pretén no sols millorar la comunicació entre progenitors i professionals de la institució escolar, sinó també facilitar l'adaptació del currículum a la diversitat cultural. A més, cal assenyalar que molts

d'aquests *agents* complementen la seva actuació com a mediadors amb l'ensenyament de la llengua i cultura d'origen als alumnes minoritaris. En aquesta experiència han resultat especialment útils els treballs de Beauchesne (1987) i, més recentment, de Mc Andrew i Hardy (1992), així com els de formació dels *agents de liaison* i *de milieu* en medi pluriètnic realitzats per Letellier (1996a; 1996b).

- El segon referent és el francès, la *femme-relais*, figura que ens recorda les experiències de traducció que s'estan desenvolupant, moltes d'aquestes de forma totalment voluntària i anònima, a Catalunya, però que ha anat derivant, per les exigències del sistema educatiu, en una mediadora sociocultural[625]. En aquest context, els estudis i la formació realitzada per Cohen-Emerique (1994) és un referent important, a més de constituir la base de la mediació intercultural a: França, Quebec i Catalunya.

L'experiència d'aquests dos contextos ens posa sobre la pista de dinàmiques seguides així com de funcions realitzades i dificultats trobades: traduir o fer que es tradueixin les comunicacions verbals i escrites; donar a conèixer les característiques, exigències, expectatives i necessitats dels alumnes, progenitors i organització escolar entre els implicats; afavorir la comunicació; concebre, coordinar i actualitzar els projectes o programes que puguin generar millor relació entre la comunitat educativa; aconsellar sobre la forma d'integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; treballar en projectes per incentivar la participació dels pares a l'escola i ajudar els alumnes a integrar-se harmoniosament a la institució escolar, entre altres. Malgrat el ventall de possibilitats d'aquesta figura trobem que també hi ha condicionants, la subordinació a les necessitats i exigències de les escoles que decideixen si li renoven la contractació o no, la limitació de la seva participació convertint-los en instrumentals per resoldre problemes de funcionament sense abordar —tan sols perifèricament— la resolució del veritable problema; etc.

El nostre estudi ha pretès conèixer i comparar la visió dels mateixos mediadors, complementant-la amb la dels coordinadors i formadors en mediació intercultural, més la dels docents que treballen a l'educació primària i secundària obligatòria a Catalunya. A

625 Vegeu Bagur (1995) i Cunha (1998).

continuació, sintetitzarem algunes de les qüestions que ens han semblat més interessants dels resultats obtinguts de tot el procés d'investigació.

En primer lloc, les dades recollides ens permeten definir qui està fent mediació intercultural a Catalunya. Una de les característiques dels mediadors entrevistats (que recordem que van ser tots els que vam detectar) que vam voler conèixer és l'edat, respecte a la qual s'observa una diferència notable entre col·lectius immigrants i gitanos. Concretament, l'edat augmenta considerablement en aquest segon grup, tot i que observem joves procedents dels dos col·lectius que els interessa la mediació com a futura inserció laboral. També cal dir que les dones es desvien i incrementen la mitjana del primer grup, en concret les mediadores no africanes: la xinesa i la brasilera. Quant al gènere, qüestió a la qual hem entrat indirectament, veiem que es troba bastant igualat, tot i que hi ha un insignificant predomini del gènere masculí. Per col·lectius, observem que, pel que fa al col·lectiu gitano, s'obre al gènere femení com un nou filó ocupacional que fins ara era reservat, únicament, al masculí.

Un element bàsic és veure en quin nombre es tracta de gitanos o d'immigrants —i de quin origen. Comparativament, hem observat l'encara reduït nombre de mediadors gitanos (5) enfront del d'immigrants (22), entre els quals, malgrat que hi hagi domini numèric dels marroquins, n'hi ha d'altres procedències[626]: algerians, senegalesos, gambians i, puntualment, dues mediadores no africanes (una brasilera i una altra xinesa). Respecte als d'origen immigrant és interessant tenir en compte els anys que porten vivint a l'Estat espanyol: els que menys en porten cinc, temps considerat suficient per «qualificar-los» per ajudar a integrar altres membres del propi col·lectiu.

Entre altres trets definitoris, el lloc de residència ens permet veure que estan molt repartits per Catalunya, això sí, estan més presents a les poblacions de les rodalies de Barcelona i Girona —fet relacionat amb la presència de la població gitana o determinats orígens immigrants. Finalment, cal afegir que respecte al domini de les llengües oficials de Catalunya, tot i que la majoria dels mediadors entenen els dos idiomes (català i castellà), pocs s'expressen en català. En aquest punt cal dir al seu favor que els d'origen immigrant

626 Una dada a recordar és que en la nostra recerca no hem trobat mediadors com ara equatoguineans, dominicans, etc., fet que recolza la tesi que aquestes minories passen més desapercebudes perquè no tenen el problema de llengua així com que no susciten estereotips tan negatius com ho fan, per exemple, els gitanos.

—lògicament en detriment dels mediadors gitanos— coneixen altres idiomes, com ara el francès i/o l'anglès i, per descomptat, dominen la llengua o fins i tot llengües del país d'origen. Tant pels mediadors com pels coordinadors i formadors, el coneixement d'aquestes llengües o llengua és imprescindible per intervenir, tot i que destaquen que aquest criteri no és una garantia suficient, la qual cosa erosiona l'aposta que alguns poden fer pel traductor o intèrpret lingüístic sense formació en mediació. A més, justifiquen —extensament— aquesta afirmació perquè creuen que a més s'ha de dominar el llenguatge no verbal, és a dir, l'expressió gestual que presenta significats heterogenis segons la cultura i que pressuposa una interpretació cultural i complementària de la informació. Això implica que els mediadors d'origen immigrant prefereixin intervenir amb els col·lectius més propers al seu, aspecte que ratifiquen els formadors i coordinadors ja que l'operativitat i efectivitat serà major quant més gran sigui la proximitat lingüística i cultural. Malgrat l'anterior, consideren que, en algun cas, es podria fer comediació amb persones autòctones o paies.

El camí fins a esdevenir mediador ha estat silenciós, llarg, anònim i sense esperar cap tipus de reconeixement de la societat, almenys fins al moment que se'ls ha proposat fer-ho de forma reconeguda i més o menys retribuïda. Els entrevistats han recordat experiències anteriors, en referència a d'altres figures «mediadores» (patriarca, jutge de pau, etc.), igual que assenyalen el deure d'ajudar la família i, per extensió, el «grup cultural»; en aquest sentit realitzaven experiències d'acompanyament, traducció, informació, etc. anònimes que demostraven l'existència d'una solidaritat que, malauradament, creuen que s'ha perdut progressivament. Com veiem, aquest paper el realitzaven i, encara, el realitzen —de forma voluntària— moltes persones davant la marginalització i l'estigmatització que pateixen alguns col·lectius en la nostra societat. La novetat és que ara la societat majoritària potenciï aquesta pràctica, més comprensible quan pensem que ha tingut com a finalitat l'assimilació, i el mediador amb la seva «institucionalització» s'hagi convertit en una altra figura de control i persuasió.

Quant als requisits personals per ser mediador, depenen de si es demanen a un mediador en exercici o bé als formadors i/o coordinadors de formació. Els primers creuen que té a veure ser acceptats i valorats pel propi col·lectiu, i els segons s'inclinen pel poder de convicció i decisió dins la seva comunitat. Tot i això, la majoria han estat triats per la seva prèvia relació amb l'administració arran del seu treball a les associacions. Pel que fa a la selecció dels mediadors

per fer els cursos, entre els entrevistats gitanos no hi ha hagut cap procés o requisit previ, se'ls ha proposat directament una formació base com a eina de millora per a la seva feina o bé s'han cercat joves (hi apareix una dona) que podrien ser un bon referent per al col·lectiu juvenil. D'altra banda, quant als immigrants s'ha prioritzat: ser mediador natural, una edat mínima de 25 anys, vinculació al col·lectiu d'origen, conèixer la llengua del país d'origen i les del país d'acollida (sovint n'hi ha prou amb el castellà), haver viscut l'experiència migratòria i dur cert temps d'estada a la societat d'acollida (a partir de cinc anys).

Si aquesta era la realitat, l'ideal s'assembla als criteris de selecció per als cursos de formació. L'edat ideal per fer de mediador —tots els mediadors gitanos valoren aquest factor com a sinònim d'experiència i prestigi—, es defineix per la mínima de 30 anys i sense fixar cap màxim. Precisament, en la no-limitació, hi veuen un perill els coordinadors i formadors. Respecte als gitanos per la identificació del mediador amb la figura de patriarca que actua d'àrbitre o de jutge i, a més, perquè els sembla més fàcil treballar amb persones joves, que tenen un caràcter més dúctil i mal·leable, i els permet modificar creences, prejudicis i estereotips. Quant als d'origen immigrant, més que per situar una edat s'inclinen per definir la frontera per la maduresa i l'experiència. A més, i això és compartit per gitanos i immigrants, l'esmentat reconeixement de l'entorn i la confiança atorgada pel seu col·lectiu són essencials per treballar.

L'acceptació que intervinguin els dos gèneres és una opinió comuna, tot i que segons on calgui intervenir es considera més idoni un gènere que l'altre: els homes serien preferits quan es tracta de qüestions laborals i d'habitatge i les dones en temes sanitaris (planificació familiar, visites ginecològiques, etc.) i d'altres específiques com els maltractaments. En síntesi, es diu que cal adequar el perfil a l'especificitat del servei, les característiques personals dels usuaris[627], el lloc de procedència, etc.

Un tercer tret en la definició de l'ideal és el necessari coneixement de la societat en què es viu i media; sobretot, s'emfasitza en el coneixement de l'Administració i els tràmits burocràtics; s'hi

627 Hi hauria un consens per part dels entrevistats que a l'hora d'actuar el mediador, si escau, ho fes amb el seu gènere. A més, la discriminació i l'interès per les dones es justifica com a mecanisme necessari per a la seva inserció laboral, ja que estan triplement marginades: per ser dones, pel paper anquilosat que els atorga la seva cultura i per pertànyer a minories ètniques; a més suposen un estímul i un referent positiu per al seu col·lectiu i d'altres avantatges (major motivació per la formació, experiència en el tema familiar, desig d'integració a la societat, ajuda per als seus fills, etc.).

insisteix que no ha de pressuposar una adaptació a la forma de viure del món paio (pels gitanos) o de la societat receptora (pels immigrants). Per això, els formadors i coordinadors creuen que en els cursos se'ls ha de proporcionar suficient formació dels recursos i serveis als quals pot accedir el seu col·lectiu. Una altra qüestió és el coneixement de la llengua catalana, que és necessària per dur a terme l'anterior. Entre els mediadors gitanos es creu bàsic i a més resulta que la majoria el tenen; els immigrants també reconeixen que és essencial per a la seva integració, però pocs dominen l'expressió oral i escrita del català. Els formadors i coordinadors reiteren la necessitat que coneguin el català escrit, per això alguns aconsellen als mediadors que acudeixin a cursos de normalització lingüística[628]. Si hi ha quelcom encoratjador en aquest punt és que existeix un interès per part dels mediadors per anar aproximant-se a la societat catalana a partir de la seva llengua. A més, més enllà de l'aprenentatge lingüístic, es vol anar cap al coneixement de l'entorn social —en el sentit que els mediadors puguin aprofundir en la cultura pròpia de Catalunya—, per la qual cosa creuen que primer és necessari dominar el català. Per això, a l'hora d'ofertar formació s'hauria tenir en compte aquest dèficit circumstancial i integrar la capacitació lingüística i el coneixement (social, cultural...) del context d'intervenció.

A diferència d'altres modalitats de mediació en què les parts involucrades tenen un bagatge cultural similar i es reconeixen mútuament com a pertanyents a la «mateixa cultura», en la mediació intercultural la pertinença ètnica o cultural de la figura del mediador s'ha de tenir molt en compte. La gran majoria de mediadors entrevistats són d'aquest parer i prefereixen que el mediador pertanyi al grup minoritari per la simple raó que coneix millor que un altre les interioritats dels codis culturals del col·lectiu minoritari amb qui ha de mediar. Alhora, també és bo que dominin —mercès al temps d'estada al país— la societat majoritària i/o receptora. En canvi, tot i que els formadors i els coordinadors també hi estan d'acord, es qüestionen si no podria anar bé que no pertanyés a cap ja que seria més neutral. Aquesta postura —diferent a la donada pels mediadors, per als quals era indispensable— té en compte els avantatges (proximitat, coneixement interioritzat de la cultura, domini de la llengua d'origen, etc.) i també els inconvenients: es troba en una situació intermèdia pressionat des de diferents vessants, etc. L'elecció de mediadors de les minories obeeix a l'opció per la discriminació positiva dels col·lectius més desfavorits socialment i cultural

[628] Val a dir que alguns mediadors immigrants han començat a fer cursos de llengua catalana a les associacions, sobretot

—encara que pels mediadors la seva professió no està reservada a un col·lectiu de persones minoritàries, així és a la realitat—, ja que s'ha potenciat un determinat perfil de mediador que interessa a les institucions i administracions. La importància d'aquest fet, pels que aposten perquè el mediador pertanyi a la minoria, és que comparteix la vivència del racisme i la marginació en carn pròpia. En el cas dels mediadors immigrants aquest aspecte és primordial per ells a l'hora de contractar-los: haver patit i superat, satisfactòriament, el trauma que comporta la migració, ja que llavors es pot entendre des de dins el que es sent en aquest moment; experiència que s'aguditza en els mediadors del gènere femení. Pels formadors, haver superat el dol migratori pot ajudar al permetre recolzar psicològicament altres persones que ho estan patint. Sentir-se compresos, escoltats... pot contribuir, fins i tot, a retornar a l'equilibri personal. Quant a decantar-se per un mediador que ha viscut la migració o per un descendent d'aquests, la majoria preferiran els primers, considerant que els altres no compleixen el requisit d'haver viscut el trauma de la migració. Però els entrevistats que formaven part de la mal anomenada «segona generació» atorguen més valor a la preparació o els cursos de formació, així com conèixer bé les dues llengües i dominar els serveis oferts a Catalunya.

El mediador, a més, hauria de tenir unes habilitats específiques, reflexió compartida per tots els entrevistats, però mentre els mediadors les consideren innates o que s'aprenen en contextos informals, per mitjà de l'experiència personal, els formadors i coordinadors creuen que els mediadors s'haurien de beneficiar d'un entrenament estructurat i sistemàtic en habilitats de comunicació. Els gitanos són més contundents en considerar aquestes habilitats innates i valoren atributs com ara: ser una persona seriosa, saber escoltar l'altre, ser solidari, tenir el respecte i la confiança del col·lectiu minoritari, ser decent, etc., qualitats que no tothom té i que ells diuen haver demostrat al llarg de la seva trajectòria personal. També afegeixen que es tracta d'una feina molt vocacional, que no compensa i que es fa per voluntat d'ajudar. D'altra banda, els mediadors d'origen immigrant valoren la confidencialitat, la discreció personal, així com la capacitat empàtica i assertiva, la flexibilitat, la maduresa, l'equilibri, la paciència i l'optimisme i la capacitat d'entendre el col·lectiu minoritari a l'haver viscut o estar vivint la mateixa o semblant situació.

valorant-ho de cara a una futura inserció laboral d'ells i, posteriorment, per ajudar els seus fills.

Es pot també sostenir que les competències d'un mediador són tan variades que un individu difícilment podrà dominar-les totes a un nivell igualment alt. Hi ha doncs bones raons per percebre la tasca no des d'una perspectiva individual, sinó d'equip, en el qual podria tenir cabuda un petit nombre de mediadors de la comunitat majoritària, sempre que posseïssin les habilitats i els coneixements apropiats. Deixant de banda, la qüestió pragmàtica de la força d'un equip ben organitzat i amb destreses i coneixements complementaris, existeix també la qüestió de la importància de la imatge: quina imatge transmet un equip culturalment no divers? L'equip culturalment divers transmet a la gent la noció que la tasca és de tots els membres de la societat i no limitada exclusivament a un col·lectiu específic. És a dir, és una altra forma de vèncer la marginació que sofreixen les minories, del tipus que sigui.

Abandonant el futurible desitjable, el tipus de mediació que s'està duent a terme en aquest moment a Catalunya es pot definir com una diversitat de respostes i d'enfocaments sota un mateix nom, fet que reafirma que estem en procés de construcció i definició d'un nou espai de treball i marc d'intervenció social. Al concebre la mediació com una modalitat d'intervenció social, l'estem enquadrant i, a la vegada, distingint d'altres mecanismes d'acció social com pot ser l'associacionisme, l'animació sociocultural, el treball social, la defensa comunitària, etc. tot i que el context d'intervenció sigui molt similar per als mateixos mediadors. Per tant, som conscients de la dificultat per arribar a conclusions unitàries entre tots els entrevistats (mediadors, formadors i coordinadors), però sí podem emmarcar —a grans trets— les actuacions i les reflexions comunes que poden sustentar un debat.

Des de l'òptica dels entrevistats els grups culturals minoritaris pateixen exclusió social: desigualtat de condicions de vida, existència de barreres lingüístiques, culturals etc. que fan que la negociació no es doni en condicions d'igualtat. L'asimetria de poder i les desigualtats que existeixen entre majoria i minories presideixen i condicionen les relacions entre els dos grups culturals, com ara: l'etnocentrisme, les identitats ètniques, etc. que no permeten fluir la reciprocitat i l'intercanvi entre iguals, indispensables per poder negociar. Tot i així, en una negociació en què una part és més forta que l'altra, la finalitat del mediador permetria tres estratègies: la primera seria que ambdues parts facin concessions anàlogues, la segona que ho faci la part amb més poder i, la tercera, que sigui la part més dèbil. Els mediadors que hem conegut —en molts dels casos— opten per la via de la menor resistència i tracten que cedeixi

la part dèbil, sobretot pel fet que és l'altra part la que els paga[629]. Malgrat això, els mediadors argumenten una fidelitat al col·lectiu a què pertanyen que posa en dubte aquesta possible neutralitat i objectivitat que tant els preocupa.

La definició del paper, les funcions i les tasques del mediador en aquest moment es troben en procés de construcció, adaptant-se sempre al context i als actors amb què intervé. Del llistat de les funcions i tasques que poden fer els mediadors assenyalat pels formadors i coordinadors destaquem: la informació, la interpretació lingüística, la descodificació cultural, la negociació en conflictes de valors, la gestió de conflictes en comunitats diverses, la defensa i promoció dels usuaris, la facilitació de la comunicació, l'orientació i l'acompanyament als usuaris, al recolzament personal dels usuaris, la dinamització comunitària, etc. Tanmateix, a la pràctica no s'ocupen pas de tot això. Els gitanos sovint només són utilitzats com a «dispositiu tampó» en situacions problemàtiques, se'ls demana intervenció en la negociació i la resolució de conflictes; i, en canvi, els immigrants esdevenen sovint intèrprets obligats en les relacions entre professionals i immigrants i afavoridors de l'aculturació del col·lectiu minoritari. Per això, quan es demana als mediadors que defineixin les seves funcions amb relació a l'àmbit educatiu, tots responen que és extremadament difícil el seu paper i a l'enumerar el contingut de les tasques i activitats que realitzen apunten que tampoc les tenen escrites. Els gitanos, en aquest sentit, es defineixen com uns bombers que van a apagar el foc, atenent les urgències del sistema; la mediació, per aquest col·lectiu, té a veure amb l'eliminació, o almenys la contenció, de la violència i el conflicte, així com la prevenció i resolució de conflictes interètnics i la vetlla de l'absentisme i l'abandonament escolar. En canvi, els immigrants segueixen insistint que la mediació que fan es centra més en el problema lingüístic, tot i que treballen el xoc cultural i la creació de relacions i espais de comunicació, la part més folklòrica vindria representada per les mediadores no africanes (la brasilera i la xinesa que són molt requerides en els tallers de danses, menjars, etc. durant la celebració de jornades interculturals). Els dos col·lectius són reveladors de com s'està portant a terme la mediació, en un sentit instrumental i reparador que les minories són un problema per a la societat, deixant de banda el seu poder transformador i catalitzador. La mediació pren el rol d'un "instrument i una tècnica necessària per tractar una simptomatologia de malaltia social" (Essomba, 2001: 75). En aquest sentit, la societat pateix una sèrie de mancances com ara l'isolament, la dificultat de comunicació, una extrema mobilitat, etc. i, per això, calen persones que facilitin el contacte. En l'àmbit educatiu,

[629] Aquest fet ja apareixia en altres experiències, per exemple la duta a terme al Quebec.

veiem que darrere d'això apareix la lluita contra el fracàs escolar de les minories però sovint sense introduir cap canvi en la institució escolar.

La tipologia que estableixen els formadors i coordinadors dels mediadors interculturals en el camp educatiu està en relació amb el que hem exposat en línies anteriors: els «traductors», els «funcionaris» (en el sentit que depenen del contractador) i els «mediadors pròpiament». Entrant més al detall veiem que els «traductors» serien els que són contractats per fer interpretació lingüística; en alguns casos els entrevistats els consideren necessaris perquè així ho demanen els centres escolars, però en d'altres aquesta mesura pot obviar altres problemes al concentrar-se tan sols en la llengua. Per la seva part, els mediadors «funcionaris» es diferenciarien entre: «l'àrbitre», líder que s'ha cercat des de l'administració per solucionar els problemes, en principi és una figura que és considerada vàlida en la comunitat particular i reconeguda des de l'administració o institució per establir i mantenir l'ordre però que pot fracassar quan el mediador no aconsegueix la confiança del seu col·lectiu ni de l'administració que l'ha potenciat de forma artificial —dins d'aquesta tipologia veuríem els que realitzen una mediació entesa com si fos un partit de futbol en què la raó la té el mediador, que és qui decideix el que s'ha de fer; és una postura que apaga momentàniament el foc i per això preocupa molt els entrevistats, perquè les seves repercussions solen ser nefastes tant pel mediador com per les parts—; en segon lloc «l'acompanyant», que actua més en l'ajuda, l'acollida i l'acompanyament del col·lectiu minoritari seria l'expressió més espontània i menys institucionalitzada de les tres, tot i que no repercutiria en l'autonomia de l'usuari; per últim, «l'interlocutor», que és aprofitat per l'administració per fer la feina més bruta, en teoria seria el mitjancer entre els dos col·lectius, però que, en realitat, no media perquè la mediació es desenvolupa en condicions d'asimetria i desigualtat; alguns d'ells esdevenen, com han dit alguns dels nostres interlocutors, paràsits del sistema, «correveidiles» que s'utilitzen des d'una intervenció vertical, és a dir, el mediador vist com un recurs o instrument al servei de l'entitat o administració i que actua sovint únicament en els aspectes culturals —el llenguatge, la religió, etc.— i socials com a causants de les dificultats que apareixen per l'entesa; per això s'insisteix a intervenir i modificar el col·lectiu minoritari. En darrer lloc, la tercera tipologia seria els «mediadors pròpiament» que, més independents que els altres, volen apropar les parts, millorar la comunicació i la comprensió mútua, etc. en el sentit que hem definit la mediació intercultural. Cal dir que d'aquest tipus n'hem trobat ben pocs.

Ens sembla evident que aquestes tipologies condicionen el futur de la mediació intercultural, així com els passos a realitzar en el procés de mediació. Una nota comuna entre els entrevistats és que el procés de mediació és considerat molt complex i s'ha d'adequar a cada cas, sent molt difícil la transferència de gestions i actuacions, tot i que preval en tots els casos el diàleg, l'intercanvi, la búsqueda dels codis dels conflictes, etc. Si això no es fa adequadament el col·lectiu minoritari reaccionarà amb resistència o submissió passiva i els professionals es veuran envaïts per un sentiment d'impotència o amenaçats per la seva identitat. Es considera una prioritat la unificació d'aquesta diversitat (entre altres coses, perquè uns perjudiquen els altres si no actuen correctament o limiten la seva actuació) i l'homologació de qui és i què fa cadascú. Deixar-ho en traductors i mediadors interculturals sembla que seria el més pertinent. A més, si es definís clarament què ha de fer cadascú, la demanda sabria que en pot esperar.

El circuit o els passos que segueixen la majoria de mediadors a l'hora d'actuar presenten un panorama no gaire engrescador, sovint no els tenen sistematitzats i actuen improvisadament amb la saviesa que atorga l'experiència del dia a dia. Malgrat això, darrerament s'ha introduït la figura del coordinador, que rep les demandes i, si escau, les deriva[630] al mediador o a un altre professional quan es produeixen peticions que no corresponen pròpiament al que ha de fer el mediador. També els més organitzats realitzen una primera entrevista per evitar situacions equívoques. Tot i això, la majoria de demandes es fan dirigint-se directament a un mediador o al servei on treballa.

Per part dels formadors i coordinadors s'enuncien una sèrie de punts a treballar a l'hora de mediar, i que no sempre es fa, com ara: explicar el que significa ser mediador (per evitar els citats malentesos), decidir amb qui consultar i com fer-ho (per assegurar-se que les opinions recollides representen a tots els interessats, i no solament els que saben articular millor les seves pròpies necessitats), esbrinar el coneixement i l'opinió existent sobre els serveis ofertats per les organitzacions (estar segur que les dues parts entenen el tema), ajudar a obtenir informació correcta i actual d'aquests serveis; produir un *feed-back* útil a les organitzacions, millorar la comunicació entre els interlocutors, ajudar les organitzacions a respondre eficaçment a les opinions recollides, etc.

630 Si es disposa de més d'un mediador llavors es decideix qui actua en funció de l'especialització en el terreny de cadascú.

Quant als passos que es segueixen, la majoria de mediadors actuen parlant amb les parts per separat: d'una banda, queden a la mateixa institució que fa la demanda amb els professionals i, de l'altra, es dirigeixen al domicili dels usuaris del col·lectiu minoritari per transmetre la informació que han obtingut dels primers —indicador del sentit que pren la informació. Un altre tret a considerar és que el mediador, en la majoria dels casos, pren part activa i decisòria en el procés de mediació, en la línia de les tipologies presentades. El punt en què coincideixen els entrevistats té a veure amb el fet que han d'eliminar estereotips, prejudicis, creences, etc. arrelades en les parts i que sense la seva desaparició o posada en evidència és difícil mediar. Per a la realització d'una mediació utilitzen, més uns que els altres: la interpretació lingüística, la sociocultural, la conscienciació sobre prejudicis, estereotips, preconcepcions, l'acompanyament a l'usuari, la transmissió de pautes de confiança, la informació dels serveis de la societat majoritària, la informació de les cultures als professionals i dels factors que incideixen en els processos migratoris, etc. que depenen molt de la flexibilitat de la persona, de la seva capacitat negociadora i de saber manejar situacions problemàtiques. El seu paper de tercer hauria de gaudir de certa distància tècnica, sense convertir-se en un procés d'assimilació o d'indiferència com acostuma a succeir.

Si ens centrem en els àmbits en què s'utilitza aquesta pràctica i, concretant-ho en els que existeix més demanda, destacarem: el sanitari, l'habitatge i l'educatiu (bàsicament, en les institucions escolars de primària i secundària). Com a àmbits transversals que impregnen les actuacions dels mediadors sorgeixen: les qüestions legals, l'associacionisme, el treball i, de forma incipient, la necessitat en els joves del lleure. Hem trobat mediadors que col·laboren en diferents indrets com ara: els hospitals, les oficines de tramitació de documentació i assessorament jurídic, els punts d'informació i assessorament en temes generals, els serveis generals de mediació lingüística i cultural, els projectes de fundacions tant de caràcter formal com no formal, les associacions minoritàries, les campanyes d'empadronament, dintre dels sindicats en unes seccions determinades, entitats no governamentals, etc. A més, la meitat dels mediadors col·laboren (o han col·laborat) amb les institucions escolars (alguns, a més, amb els serveis de traducció del Departament d'Ensenyament). Algunes d'aquestes iniciatives d'incorporació de mediadors, del col·lectiu immigrant, formen part de plans integrals d'acollida d'iniciativa civil, i cada vegada més promoguts per les institucions, han contribuït de manera notable a ampliar el radi de la interculturalitat a Catalunya.

En el sistema sanitari sorgeixen problemes relacionats amb les normes de salut, d'higiene; i les dificultats d'accés (pel desconeixement, la manca d'informació i la desconfiança) dels col·lectius minoritaris als serveis i institucions. En el cas dels immigrants són més manifestes les diferències entre les concepcions del cos, de la salut i de la malaltia que no poden resoldre's amb una simple interpretació lingüística per part d'un traductor. La relació de les dones amb els serveis sanitaris posa de manifest l'existència de percepcions i valors diferents, per exemple, la planificació familiar, l'ús d'anticonceptius, etc. Són situacions que desconcerten els professionals i que la majoria de les vegades relacionen amb diferències per gènere: exigència d'educació sanitària segregada, tabús sexuals, etc. que produeixen una tensió per no saber si optar pel principi d'igualtat o el de respecte cultural.

En altres àmbits, com el d'habitatge, es creu que hi ha necessitat d'intermediaris, bàsicament, per problemes de discriminació i estereotips. Per això, és necessari l'acompanyament i la informació per accedir a un habitatge de lloguer a un preu assequible, evitant abusos tant del propietari com de l'agència immobiliària.

Retornant al nucli central del nostre interès, l'educació, els discursos obtinguts distingeixen entre la importància que atorguen al sistema educatiu i, més concretament, a les institucions escolars els mediadors (pagats per l'administració) i, per l'altra, la que li atorguen les famílies minoritàries. Pels mediadors interculturals s'ha de conèixer a fons el sistema i la normativa de les institucions escolars per tal de mediar i, en molts casos, convèncer de la seva importància el grup ètnic o el col·lectiu d'origen. En el cas dels immigrants s'hi afegeix el coneixement del sistema educatiu del país d'origen per comparar-los. D'altra banda tenint ben present l'heterogeneïtat interna dels dos col·lectius que ens ocupen i la simplificació a què ens aboquen les conclusions, observem que la percepció que es té del sistema educatiu és diferent entre els seus components. Les famílies gitanes que per la seva situació marginal no compten amb les mateixes oportunitats i no veuen el sistema escolar com una oportunitat de promoció social, mentre que aquells que han estudiat i han realitzat passes en l'aculturació el valoren de forma diferent. La conseqüència és que alguns gitanos quan veuen aquesta aculturació reafirmen el seu parer que l'escola no és el camí a prendre. Entre les famílies d'origen immigrant és més freqüent considerar l'escola una eina bàsica, però insuficient, per al procés d'inserció laboral dels seus fills i alberguen unes expectatives més positives en la continuïtat dels estudis per

inserir-se al mercat laboral, com a mitjà de promoció i ascensió social, tot i que això no és decisiu per a les noies ni tampoc per alguns pares que necessiten que els seus fills portin diners a casa.

Els problemes amb què es troben els docents, segons els coordinadors i formadors més crítics, vénen de dos fronts: per una part, la concentració d'alumnat i, per l'altra, el desconeixement de les llengües oficials dels alumnes, en concret del català (aquesta darrera qüestió ha estat confirmada en l'enquesta a docents força preocupats pel tema). Respecte a la primera qüestió, amb el darrer decret[631] sembla que s'involucrarà tots els centres sostinguts amb fons públics (privats o públics) a acollir i proporcionar una resposta a tot l'alumnat, incloent el minoritari. Quant al segon front, sembla que l'administració l'està reconduint mitjançant els mediadors traductors que treballen com a intèrprets lingüístics en l'acollida de les famílies nouvingudes i els alumnes amb mesures com els TAE. Tot i reconèixer que són passos endavant per part del Departament d'Ensenyament, també són criticats per ser insuficients. En el primer cas perquè alguns centres públics no participen d'aquesta diversitat i la majoria dels centres concertats tampoc. En el segon, perquè només es basa en el domini del traductor de les llengües catalana, castellana i d'origen per poder realitzar la traducció simultània del missatge oral o escrit (recordem el que feien inicialment les *femmes-relais*)[632]. A més, insisteixen que hi ha un desconeixement o manca d'utilització d'aquest servei per gran part de les institucions escolars, un canvi continuat de traductors als centres, una excessiva preocupació de l'administració per la llengua catalana en detriment del xoc cultural, que a més existeixen pors i recels des de la comunitat minoritària vers aquest intrús en la seva vida, i la poca formació d'aquests professionals. Fins i tot, alguns coordinadors i formadors creuen que rere aquesta mesura el Departament d'Ensenyament només persegueix quedar bé amb les associacions d'immigrants i, a la vegada, tenir-les ben lligades (de fet aquestes també se'n beneficien econòmicament). Per això, des de l'associació de mediadors interculturals Alcàntara[633] de Barcelona, de la qual formen part alguns dels mediadors immigrants entrevistats, s'està lluitant perquè es reconegui

631 Decret 31/2002, de 5 de febrer, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnat als centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics.

632 Aquesta experiència presenta una sèrie de trets comuns a l'aparició de la mediació a Catalunya com ara: l'estatus i la remuneració econòmica precàries, l'excedència d'horari i de funcions pel qual se la contracta, confusió entre les funcions i tasques que ha de realitzar, entre altres. Però en aquest cas és destacable com han passat de traductores a mediadores (Zemigolou-Plouhinec, 1993).

633 Alguns mediadors s'han unit com a socis en l'Associació Alcàntara de mediadors interculturals de Catalunya, la qual pretén fer visible la necessitat d'aquesta figura, per mitjà de la seva qualificació, formació i reconeixement, no sols com

la necessitat d'oferir mediadors a les institucions i no solament utilitzar intèrprets lingüístics. En la seva opinió, la persona que realitzi aquest treball hauria de conèixer el paper, les funcions i els límits del mediador, igual que les estratègies i les tècniques adequades per contribuir a la gestió de conflictes entre persones culturalment diverses. Una altra crítica contundent recau en la manera com l'administració catalana explica el funcionament del sistema educatiu a les famílies minoritàries, com ara el tríptic del sistema educatiu, el pla d'acollida, etc. Si bé aquestes informacions adreçades a les famílies estan escrites en diferents idiomes, la qual cosa demostra que hi ha una voluntat d'aproximació per part de l'administració cap a les famílies nouvingudes, la realitat evidencia que s'adapta ben poc als col·lectius minoritaris per raons com ara que s'han escrit en llengües desconegudes per una part dels progenitors (per exemple, l'àrab culte, quan la majoria són berbers) o que les famílies no estan acostumades a aquesta forma de comunicació o accés a la informació, entre altres.

La necessitat de la mediació intercultural, la descobrim no sols en els discursos dels implicats, també els docents la justifiquen. La comunicació que el professorat manté amb la realitat de les famílies minoritàries, que, almenys simbòlicament, els és desconeguda, els pot suposar incertesa i fins i tot ansietat en la mesura que pot qüestionar les rutines i els models de pensament habituals a l'escola i pel mateix fet d'haver de contactar directament amb els alumnes i amb els seus pares. Això pot ser encara més cert per al professorat que, en contexts multiculturals, es troba amb la gestió d'uns valors que teòricament els enfronta a les famílies pels diferents rols —d'institució i socialització— que han de jugar i les contradiccions que es poden derivar de les seves funcions. És evident que el professorat entra en contacte amb les famílies i a vegades el comportament d'aquestes els és difícil de comprendre, com també succeeix a la inversa. D'aquesta interacció poden sorgir conflictes de valors, entre els quals es pot destacar: les relacions que s'estableixen entre homes i dones, el no-reconeixement de l'estatus professional del professorat (quan són dones), la concepció que el fill és un subjecte amb drets i és lliure de realitzar les seves eleccions i prendre decisions, percepcions divergents del procés d'aprenentatge, la falta d'una llengua comuna per comunicar-se, etc.[634] Algunes d'aquestes dimensions s'enfronten a la identitat del professorat i li pot provocar resistències

un nou jaciment de treball sinó com una imprescindible professió per a la integració laboral de les minories (vegeu Associació Alcàntara, 2000).

634 Al context francès es pot veure un recull dels xocs culturals o incidents crítics de Cohen-Emerique detectats per situacions reals de professionals en situació intercultural (Cohen-Emerique, 1984) i al quebequès sobre la diversitat cultural i religiosa a les institucions públiques, i particularment a l'escola, estudiant els Estats Units, França i Gran Bretanya i el que s'anomena «obligation d'accommodement raisonnable» a Bernatchez i Bourgeault (2002).

—també és cert que no tot el professorat reacciona igual— o bé es poden generar entre els pares per la imatge que s'han construït dels docents i de l'escola.

L'enquesta ens ha permès detectar que els docents s'atribueixen poca responsabilitat quant als obstacles de comunicació entre l'escola i els progenitors gitanos o d'origen immigrant i que l'esforç principal i els canvis els han de fer les mares i pares, que han d'assistir més a les reunions, interessar-se i implicar-se més en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills. Els principals obstacles detectats pels docents són el baix nivell cultural dels pares, el conflicte cultural de la família amb l'escola, el desconeixement del sistema educatiu que tenen els pares i la manca d'interès d'aquests darrers. Així, les demandes més freqüents per part del professorat als mediadors és que expliquin el sistema educatiu als pares, precisar el que demana el professor... però també són conscients que requereixen d'una informació i formació per poden treballar en contexts multiculturals. Alhora s'ha generat una dinàmica de desconfiança i de recel de les famílies cap al sistema escolar —sobretot entre els gitanos— que fa difícil que els progenitors acudeixin a les institucions escolars. Distingint per col·lectius, per les famílies gitanes és sobretot per por que se'ls retregui el seu comportament, els retirin les ajudes, etc., i pels africans perquè, generalment, no comprenen la llengua en què estan escrits els comunicats, no creuen que el seu paper hagi d'assumir aquesta funció i, si hi anessin, consideren que es perdrien en les explicacions fetes a les reunions de pares.

Una conseqüència derivada de la necessitat d'apropar els pares a l'escola és incentivar la participació dels progenitors a les associacions de mares i pares de l'escola (AMPA), al consell escolar, a les reunions de classe, etc. Alguns dels mediadors creuen que els pares no gosen anar sobretot a causa del problema lingüístic; d'altres informants —sobretot els que participen de la formació— van més enllà i pensen que caldria replantejar la relació família-escola perquè l'existent és gairebé nul·la, apunten que caldrà introduir una sèrie de modificacions quant a l'horari de les reunions, canviar de registre les notificacions als alumnes, etc. Tot i així, com planteja algun coordinador de formació, no és un problema limitat a les minories[635], sinó que

635 "De vegades es diu que cal mediar amb els pares i les mares dels infants, per tal que entenguin l'escola i la manera com funciona, etc. En canvi, ningú recorda de fer el mateix amb la resta de pares i mares autòctons. És que només cal mediar amb les famílies immigrades? No recordem que la participació a les eleccions per a la constitució de consells escolars està sota mínims, en un 15% a tota Catalunya, que les APAs estan buides, i que cada cop costa més que els pares i mares es mobilitzin, fins i tot, en les reunions de classe dels propis fills? És que estem prenent mesures per a un col·lectiu determinat i no estem donant oportunitats perquè això es normalitzi en el conjunt de la població? És que atendrem millor la població immigrada que la majoritària, com si fos una discriminació positiva? I per què els pares i les

s'amplia a tota la comunitat educativa i inclou, més enllà de l'aula, les associacions (de veïns, de pares, etc.); reconèixer que les institucions no funcionen implica reconèixer-ho també per tota la societat. En síntesi, en el context educatiu la mediació sovint no es basa a resoldre o solucionar un conflicte, sinó a intentar omplir els buits o les llacunes de comunicació. La mediació, doncs, hauria d'introduir nous mitjans de regulació social, per això sovint és comparada amb el «cavall de Troia» que entra en llocs que estaven completament tancats i hermètics, com són les institucions escolars.

Quant a la situació laboral, la majoria (per no dir tots) dels mediadors confessen que es troben en una difícil situació (inestabilitat en la contractació, jornada i salari), independentment, de si tenen un diploma o certificat de mediadors o no. La precarietat afecta la continuïtat, i aquest fet impossibilita que es vegin els resultats de la mediació a llarg termini, que reflecteixin una transformació. El problema és que no és habitual que l'administració faci fixos els mediadors després de tres anys consecutius de feina, a la qual cosa s'afegeix que la contractació del personal immigrant es realitza per mitjà d'una empresa. Les condicions de treball tampoc són considerades excel·lents, un punt comú és la insatisfacció per les hores que han de fer, que s'ha d'estar de servei tot el dia i tota la nit, el cap de setmana... sobretot quan viuen i treballen al mateix barri, i que s'agreuja en el cas del gènere femení (tenen altres feines afegides: tenir cura dels fills, preparar el menjar, etc.)[636]. Tampoc no se'ls paga les despeses del telèfon mòbil, els desplaçaments, etc. La precarietat econòmica fa que la majoria dels mediadors compatibilitzen la mediació amb altres feines, més o menys relacionades. Per exemple, el col·lectiu gitano aplica estratègies pròpies per tal d'accedir als recursos, en una combinació de tàctiques de supervivència i de relació amb la majoria. Es tracta d'una estratègia cultural productiva que combina diverses ocupacions per la majoria dels individus, amb la qual cosa s'exigeix una capacitació múltiple i, per consegüent, poc especialitzada. En canvi, l'immigrant acostuma a compaginar-ho amb el treball en diferents entitats, administracions, fent unes hores aquí, unes allà, com a mediador.

En aquest punt volem recordar la valoració que fan els mediadors sobre la dependència que tenen del seu contractador, distingint entre els gitanos, que d'alguna manera ja estan acostumats a tenir quelcom més o menys fix; tot reclamant independència de l'administració o

mares es queixen quan hi ha discriminació positiva a l'hora de donar beques, i no quan es produeix en la mediació?" (Essomba, 2001: 77).

del contractador[637] veuen millor el lligam que els immigrants, als quals els preocupa la dependència, sobretot els perquè porten més temps que veuen que fan el que vol l'administració, actuant des d'un punt de vista asimètric i desigual. Per això, alguns d'aquests consideren que s'ha de lluitar i resituar la part minoritària al lloc on ha d'estar, reivindicant treballar en una associació per als altres; també és cert que a d'altres els preocupa més la seva situació personal que la del col·lectiu, dins d'aquests segons potser situaríem els mediadors de la «segona generació», que perceben la dependència de l'administració com seguretat, tranquil·litat i possibilitat d'inserció en la societat receptora. Per això, un tema de debat seria assolir la independència per mitjà de la creació d'associacions o cooperatives amb la finalitat de prestar serveis de mediació intercultural i amb la proposta d'exercir-la des d'una posició independent. Per això, es veu convenient potenciar la unió i formació d'associacions de tipus professional, per tal d'influir sobre el seu paper, controlar l'accés, i promoure el prestigi i el reconeixement necessaris per esdevenir una autèntica professió. D'aquesta manera podrà actuar des de la situació de triangle o posició tres, sense dependre de cap de les dues parts, oferint els seus coneixements, competències i actituds professionals a disposició de qui requereixi els seus serveis i en podran fer la seva professió.

El conjunt dels mediadors entrevistats no volen que la seva professió sigui de segona categoria, mal pagada i poc reconeguda, ja que provocaria més discriminació cap a les minories ètniques en lloc de disminuir-la. Aposten doncs per la professionalització de la seva figura, fins i tot alguns la reclamen a curt termini, i altres creuen que és una figura transitòria. La categoria professional dels mediadors és un dels debats que queden per abordar públicament (un tema que molts ja comenten en l'àmbit privat). És de suposar que en el moment que les seves funcions i el seu paper estiguin ben definits es podran unificar els criteris respecte a la seva equiparació professional, com ells mateixos diuen; un altre tema és que la resta d'agents els consideri com a tals.

La professionalització d'aquesta figura, potenciada sobretot per l'administració, però també per altres institucions, obre el debat sobre la seva necessitat, els aspectes positius i negatius que comportaria aquest pas des de les expressions més espontànies i més informals, la necessitat de

636 Tal com passava a les *femmes-relais* al context francès.

637 Pel que suposa de lligam adduint que els agradaria dependre de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya, sempre que hi hagués diners.

sistematitzar els continguts per formar professionals més específics d'aquesta disciplina, així com si és necessari formar altres professionals del camp social i educatiu per millorar els resultats de la mediació intercultural. En el nostre estudi la majoria dels mediadors es decanta per aquesta necessitat de professionalització i equiparació amb altres estudis del camp social. Més concretament, els mediadors més joves, de la «segona generació», veuen la mediació com un nou mercat laboral ja que les feines habituals en què es mouen comencen a estar saturades i la mediació es converteix per ells en un nou filó laboral. Entre els coordinadors i formadors apareixen dues opinions diferenciades al respecte: una postura és més partidària d'un treball des de la ciutadania lligada a projectes socials o de foment de la convivència intercultural; mentre que una altra posició, sense negar aquest aspecte, és més partidària de professionalitzar aquesta figura com un servei especialitzat. La primera concepció percep la mediació com una figura que no dupliqui funcions, sinó més aviat com un treball social on les habilitats comunicatives i l'empatia social de les persones és la principal característica. Pels segons, en canvi, es valora que aquesta persona sigui del mateix origen que el col·lectiu, estigui reconeguda, etc. i se'l contracti per fer aquesta feina de forma que hi esdevingui un professional. En aquesta segona postura una part creu que el mediador s'hi ha dedicar a temps complet, amb contracte estable, amb presència física en algunes institucions, etc. mentre que, la resta s'inclina perquè siguin reconeguts com a professionals però actuïn de forma transitòria o temporal, fins que no sigui necessària la seva presència, moment en què tendirà a desaparèixer, entre altres coses perquè assumiran les seves tasques els professionals, progressivament sensibilitzats i formats en temes d'immigració i interculturalitat. Una altra versió apunta directament que sigui una funció dels professionals que ja intervenen amb els col·lectius en risc de marginació social i cultural; això no treu que alguns d'ells suggereixin la possibilitat de discriminar positivament les minories com a professionals.

El risc de la professionalització del mediador és que la seva figura es cronifiqui i es converteixi en imprescindible per al diàleg. Sense ser una via eterna, que comportaria la institucionalització i consegüent «funcionarització», esdevenint un esglaó més de la cadena, sinó com una peça del procés de transició cap a la normalització de les relacions interculturals. El mediador al desitjar ser un professional vol justificar la seva tasca o el seu sou, i pot prendre responsabilitats i càrregues que no són les seves i que poden dur a conflictes —competència entre professionals. En definitiva, no tots veuen la mediació com indefinida, perquè seria

contradictori plantejar-se una via de normalització de la vida social entre diferents cultures i que alhora aquesta tasca sigui perpètua.

L'esmentada competència interprofessional, és a dir, l'establerta entre professions afins (com el treballador social, educador de carrer, etc.) i la imatge que pensen que tenen d'ells altres professionals, les superposicions i les competències en les accions, així com les resistències a la seva intervenció ha estat una altra de les qüestions en què ens hem aturat. El mediador a l'interior de la institució escolar, basada tradicionalment en rols, entra en conflicte amb alguns actors escolars. Pel que ens comenten els entrevistats, l'entrada de persones alienes a l'engranatge de les institucions no ha estat fàcil, sobretot pel fet de no estar ben definit o aclarit el seu rol. Per tant, els coordinadors i formadors creuen que s'ha d'acotar molt per no generar desconfiances i malentesos, sobretot al principi. Sembla que els problemes de competències s'han produït més amb els mediadors d'origen immigrant, ja que els treballadors socials els veien com competència directa i això provocava malestar. En algunes ocasions han sorgit conflictes perquè s'han vist relegats a un segon plànol, i solament se'ls demanava que fessin de traductors i, en cas necessari, que es posessin a favor seu. Entre els professionals també s'observa el temor que els mediadors siguin etnocèntrics i parcials i manipulin o esbiaixin la traducció i la interpretació del que uns i altres diuen. Els mediadors estan, a la vegada, dins i fora del col·lectiu, dins perquè hi pertanyen i fora perquè treballen per a «l'altre», mentre que els professionals sempre —mentre no provinguin de minories ètniques— estaran fora[638]. Ells, a la vegada, es queixen que no volen convertir-se en els ajudants dels professionals ni substituir-los. En aquest darrer punt hi ha moltes reticències tant per part dels mediadors, com dels coordinadors i formadors, ja que s'ha aprofitat —en molts casos— aquesta figura per delegar-li els problemes i les responsabilitats que corresponen a d'altres professionals, fet que ha conduït els esmentats conflictes amb els professionals que intervenen a les escoles. Costa encara que els professionals i els usuaris, sobretot, adoptin el mediador com un nou recurs a la seva disposició. Per això, alguns opten per utilitzar altres mediadors naturals, com germanes dels nens, oncles, etc., que són molt criticats pels mediadors entrevistats.

Una qüestió lligada al reconeixement professional del mediador intercultural és la formació requerida per accedir-hi. Les institucions que actualment estan oferint formació en mediació

638 La relació dins i fora de les *femmes-relais* amb el col·lectiu minoritari l'ha estudiat Cohen-Emerique (1993) i per les mateixes *femmes-relais* es pot ampliar a Profession Banlieue (1999).

intercultural a Catalunya s'ubiquen bàsicament a l'àrea de Barcelona, el que comporta la seva centralització. Respecte als gitanos hem detectat la Fundació Pere Closa de Badalona i la Universitat Ramon Llull i, pel que fa als d'origen immigrant, l'Associació per a la Promoció i l'Estudi de Desenvolupament Comunitari[639] de Barcelona ciutat. Alhora suscita interès en les organitzacions vinculades als sindicats, com ara l'Associació d'Ajuda Mútua a Immigrants a Catalunya (AMIC) del sindicat Unió General de Treballadors (UGT), així com en fundacions o associacions com SER.GI i GRAMC. També s'han realitzat experiències puntuals a les comarques de Tarragona i de Lleida, dins de les iniciatives comunitàries europees *Integra* i *Horizon*, del programa *Leonardo da Vinci*.

La formació en mediació que tenen els mediadors entrevistats, la més estesa, és la del terreny, la del dia a dia. Molts d'ells no en són conscients, és a dir, no s'adonaven que estaven aprenent —a força de pals de cec i amb un treball de formiga— el difícil ofici de mediador, del que llima arestes i troba situacions intermèdies equitatives per a tots els implicats. Sovint es portava a terme gratuïtament amb la finalitat d'ajudar, sense esperar res a canvi, ara els serveix per anar actuant. A part de l'experiència personal en aquest terreny els gitanos no tenen formació específica en mediació. La justificació que fan, els que són de comarques, és la distància i l'esmentada centralització dels estudis. En canvi, dins la formació permanent acudeixen a les jornades d'ensenyants amb gitanos, jornades de cultura gitana, etc. és a dir, a les realitzades pel propi col·lectiu. Els immigrants estan més preparats: han rebut formació a l'inici o abans de treballar, trobem des del Projecte Europeu *Alcántara* (450 hores) a mòduls (60 hores) realitzats per Desenvolupament Comunitari, formació bàsicament teòrica, ja que una quarta part no han realitzat pràctiques en institucions i/o associacions.

La major crítica, per part dels mediadors, a la formació que s'està realitzant és que no és pràctica, s'hauria de combinar més la seva experiència amb la teoria, així com incorporar alguns formadors dels col·lectius minoritaris. Com alguns entrevistats diuen seria bo que hi hagués diverses formes d'entendre la formació dels mediadors i així s'establiria un debat i una revisió del que no es fa prou bé des dels pocs que l'ofereixen. Però també es fan valoracions positives de la formació: els ha millorat l'autoestima —la búsqueda de la pròpia història

639 Desenvolupament Comunitari oferta mediació des d'un Pla Integral gestionat per una empresa, finançat per Benestar Social i pactat pel Consell Comarcal i els Ajuntaments. Els seus treballs específics actuals giren al voltant de quatre línies de treball: formació de mediadors interculturals, disseny i gestió de serveis de mediació intercultural, assessorament a mediadors i formació a professionals en temes de comunicació intercultural.

personal, treballar l'autobiografia, veure les seves potencialitats i recordar experiències anteriors—, la comprensió de l'entorn, el respecte mutu, l'escolta activa, el respecte al torn de paraula, aprendre a dialogar i a discutir sense enfadar-se ni violentar-se... tot això els ha servit com a persones i per saber relacionar-se amb els altres com a mediadors. D'aquesta manera, els que han rebut formació els interessaria continuar aprofundint en alguns aspectes com ara: la neutralitat, la negociació i gestió de conflictes, l'elaboració d'informes, etc. En repetides ocasions, també es parla de la necessitat de suport psicològic com a formació permanent per superar els problemes d'estrès i esgotament que comporta aquesta formació.

Tant els formadors com els coordinadors valoren positivament la formació ofertada, sense donar massa explicacions del que fan ni els materials que utilitzen, i evitant criticar massa el que fan altres. Destaquen però que s'han desvetllat en els alumnes moltes expectatives de trobar feina i esdevenir professionals al fer els cursos, quan la realitat és més pessimista i en algunes comarques el mercat sembla estar saturat ja que s'ha cobert per algun mediador i no sembla que s'incrementarà l'oferta de llocs de treball. Per això, alguns formadors creuen que no s'han de generar frustracions innecessàries pel simple fet d'aconseguir subvencions (del Fons Social Europeu) des de determinades institucions. D'altra banda consideren que aquesta figura encara és bastant desconeguda per l'administració —més enllà del que han potenciat— i la majoria de la població i, per tant, s'hauria de fer una campanya de sensibilització i promoció realista. El grup entrevistat que forma i/o coordina la formació creu que seria perillós formar mediadors indefinidament, sense preocupar-se per la seva inserció laboral. Per això, una forma de regular l'accés a les ocupacions futures que vagin sortint seria: regular la validació o homologació de la titulació obtinguda, adequar del contingut curricular, homogeneïtzar i triar millor els alumnes, donar contraprestacions (com guarderia, remuneració econòmica al deixar de treballar, ajudes pels desplaçaments, etc.), entre altres.

Seguint aquesta resposta s'obre el dilema de la formació del mediador com un professional especialitzat en un determinat àmbit, o bé la proposta del treball polivalent ja que s'encavalquen sovint els temes. Dels entrevistats 16 es declaren polivalents en la seva actuació i sols 11 s'han anat especialitzant en l'àmbit educatiu. Distingint per col·lectius, hi ha un predomini clarament significatiu d'aquest àmbit pel que fa als mediadors d'ètnia gitana. Aquest punt també té a veure amb la zona d'actuació dels mediadors, que evidentment

s'incrementa, en extensió, als immigrants —s'ha trobat que fins i tot un mediador marroquí intervé en vint-i-dos municipis.

Respecte a l'impacte de la mediació, segons els coordinadors i formadors no s'hauria de fomentar la dependència per mitjà del voluntarisme i la dedicació excessiva, sinó que s'ha de promoure l'autonomia en les relacions dels col·lectius implicats, la qual cosa implica fugir de l'assistencialisme, de les accions purament reparadores i de l'etnificació dels conflictes socials; significa rebutjar el paper de víctima que permetria gaudir d'una certa commiseració i d'atencions especials. Tot i així, algunes respostes dels mediadors indiquen que el treball de mediació es considera una eina més de reforç en el marc d'una actuació àmplia de sensibilització, d'educació intercultural... però que s'hauria d'intercalar amb altres recursos existents. És a dir, que encara que es desenvolupin actuacions concretes per difondre-la, no s'ha de deixar de banda en l'elaboració de plans d'integració, i que les activitats incorporin més mesures de caràcter global.

Pels coordinadors, els indicadors per valorar la qualitat d'un servei de mediació intercultural tenen, bàsicament, a veure amb l'augment del nivell d'autonomia i satisfacció dels usuaris, així com generar aproximacions entre ells, reconeixent que el mediador per si sol mai superarà els handicaps ni els estigmes socials, sinó que s'ha de fer un canvi i reordenació ampli que impliqui tota la societat. Per això, suggereixen dues estratègies prèvies a la mediació intercultural: dissenyar el procés de pràctiques dels mediadors als serveis i institucions, i promoure la sensibilització de la mediació en la formació (inicial i contínua) dels altres professionals. Respecte a la valoració dels serveis de mediació ens diuen que encara és molt aviat per parlar si és efectiva a llarg termini, ja que la majoria d'ells van començar a partir de 1998. Pels informants cal encara treballar la mediació com a catàlisi i transformació de les relacions humanes en el si d'una societat majoritària. Sense que es vegi la mediació com la «panacea salvadora» a la qual atribuïm responsabilitats que haurien de recaure de fet en la pròpia societat, considerem la figura del mediador com un agent de canvi, com un «mirall revelador del conflicte», però mai de substitució, sinó de procés d'implicació social. Tot i així, pensem que la col·laboració és massa recent o puntual per comportar modificacions en el treball d'equip. Malgrat això, la majoria són exclosos de les reunions d'equip i de planificar accions conjuntes, en les quals els agradaria participar. Això ho atribueixen a l'absència d'un

codi deontològic (deontologia i regles professionals)[640], però també als mencionats conflictes interprofessionals i a l'escàs reconeixement que tenen.

Al llarg de la recerca ens hem adonat que la trajectòria d'aquesta figura ha anat variant des dels seus inicis, fins i tot en el terme ja que no sempre s'ha anomenat així (altres noms han estat: educadors especialitzats en minories ètniques, gestors de conflictes en societats plurals...). L'aspecte terminològic és significatiu perquè verifica el procés canviant i dubitatiu en el qual s'inscriu aquesta figura, que a més agreuja la confusió d'experiències i situacions que es porten a terme. Tot aquest context, per altra banda, s'ha comparat amb el sorgiment i la construcció d'altres professions (com la d'educador social) que han assolit una consolidació en el si de la nostra societat al llarg del temps, però la diferència rau en el fet que la mediació «professional» s'ha desvirtuat considerablement del seu concepte originari, convertint-se en una eina més de control i supervisió per part de l'administració cap als col·lectius exclosos, pervertint els seus efectes. La diversificació de noms afecta també les funcions que s'espera que compleixi (intèrpret lingüístic, gestor de conflictes, etc.). En síntesi, el que cal fer seria plantejar una adaptació progressiva d'aquest discurs més teòric al que s'entén com a mediador a la pràctica quotidiana. Les experiències recollides arreu de Catalunya apunten al qüestionament i l'ambigüitat del terme, ja que la seva significació teòrica no té res a veure amb la pràctica que s'està desenvolupant. Quant a l'acceptació del contingut del terme «mediador» (entès com un pont entre cultures que proporciona les claus i les representacions culturals i socials de diferents societats: minories i societat majoritària) per part dels mediadors, veiem que alguns prefereixen una opció més reivindicativa i incisiva del que li falta al col·lectiu per estar en igualtat de condicions abans de negociar.

Una figura que va néixer per fer front a unes necessitats de comunicació entre escola i pares o per resoldre conflictes darrerament ha de respondre a nombroses exigències, que l'han dut a l'heterogeneïtat funcional, en situacions i amb metodologies variades en què no sempre estant ben preparats. Per això, és imprescindible una adequada formació de base i contínua. El que sembla també cert és que no hauria d'acabar esdevenint un professional que sols apropi les minories a l'escola sense que la informació i la comunicació flueixi en ambdues direccions. De fet hauria d'arribar un moment en què el mediador fos innecessari, ja que això significaria que

640 En aquest cas ens serveix la referència del context francès del *Centre National de la Médiation* de París, que compta amb la Carta i el Codi deontològic de la mediació (vegeu Six, 1997).

les parts haurien iniciat la comunicació per si soles. Aquesta figura no hauria de convertir-se en un professional a través del qual i amb el seu ajut tot l'alumnat minoritari s'incorporés a l'escola sinó sols quan fos necessari i sense convertir-lo en un esglaó més de la cadena escolar. Tal circumstància només faria que crear filtres i noves distàncies entre l'escola i determinats alumnes. Això sí, aquesta figura ben definida pot millorar la comunicació i l'adaptació del currículum a la diversitat cultural.

2. Algunes propostes d'actuació en el tema de la mediació intercultural.

No voldríem acabar aquest estudi sense formular algunes propostes d'actuació en matèria d'educació intercultural, entenent aquesta com un procés dinàmic d'interacció cultural en què el procés d'integració de les minories seria el resultat d'una voluntat convergent entre les minories ètniques i la societat majoritària —sense assimilació— amb respecte mutu per les característiques de cadascú i un procés d'inserció plena a la societat, i en el qual s'inscriu l'objecte del nostre estudi, la mediació intercultural. Així assenyalarem, a trets generals, algunes de les propostes —que fan referència tant a l'enfocament pedagògic que cal donar al tema com a les actuacions concretes que es podrien dur a terme des de diferents àmbits— que es dedueixen del nostre estudi pel que fa als mediadors, les institucions escolars, l'alumnat, el professorat, els progenitors, els formadors de formadors en educació intercultural, els programes i serveis del Departament d'Ensenyament, l'administració educativa, l'educació en el lleure, la universitat i els instituts de ciències de l'educació.

a) En relació a la mediació intercultural creiem que la figura del mediador intercultural a les institucions educatives pot tenir un efecte beneficiós si es duu a terme correctament[641], per això cal formar mediadors dels mateixos col·lectius minoritaris com a elements facilitadors de la comunicació intercultural, però partint que en aquesta formació també hi poden participar paios o autòctons; alhora, complementant aquesta iniciativa, creiem necessari potenciar una línia de formació inicial i contínua en temes d'educació intercultural, mediació i resolució de conflictes... pels professionals del camp social i educatiu. A més,

641 En aquest sentit caldria veure concretament la figura del mediador, quines relacions té amb la família i amb els docents, quina posició ocupa dins la comunitat i en les xarxes socials més àmplies, com viuen els infants aquesta figura, etc.

s'hauria de continuar l'experiència de traductors lingüístics en moments puntuals juntament amb la proposta de traduir les informacions, notes, dubtes... dirigides a les famílies en les llengües minoritàries. En aquest sentit, també seria útil tal com es fa al Quebec o a França la utilització de vídeos informatius en diferents idiomes per donar a conèixer el funcionament del sistema educatiu. Cal afegir que aquesta acció no pot ser duta a terme només per part dels mediadors —en funció de les condicions socials i laborals de la població afectada—, sinó que altres[642] professionals del camp social i educatiu (docent, educador social, treballador social, psicopedagog...) han d'intervenir per millorar la relació família i escola (Garreta, 2002). Amb aquesta finalitat també es proposa la participació de persones o entitats com ara col·laboradors, interlocutors, monitors, etc., preferentment vinculats a la cultura d'origen, per realitzar funcions de suport i tots plegats millorar l'adaptació del currículum a la diversitat escolar (Carbonell, 2000).

b) Pel que fa a les institucions escolars (primària i secundària)[643] caldria potenciar un clima obert a la multiculturalitat existent a l'entorn i respectuós amb les seves manifestacions; apostar per dinàmiques que facilitin la relació entre les persones de diversos orígens culturals; l'ús d'una metodologia adequada als requeriments interculturals basada en el diàleg i la participació de tota la comunitat educativa; realitzar una revisió dels materials i els textos didàctics que s'utilitzen per evitar els prejudicis[644] i la desinformació que sovint transmeten sobre les cultures minoritàries traduït en el currículum[645] ; realitzar setmanes o jornades interculturals[646]; desenvolupar un pla real d'integració de la diversitat, etc. (Consell Escolar de Catalunya, 1999).

642 Cal dir que s'ha de reflexionar sobre el paper potencial dels infants o dels joves com a mediadors o com a agents aculturadors, experiències que no sempre són massa convenients.

643 Tots els centres sostinguts amb fons públic i dotats de recursos similars tenen l'obligació d'atendre convenientment i amb les mesures didàctiques adients l'alumnat que per les seves característiques culturals, ètniques o socials o per trobar-se sense la documentació en regla els seus pares així ho requereixin, per això s'ha d'establir de manera consensuada el sistema d'escolarització de l'alumnat amb problemes socials o procedent de grups culturals o ètnics diferenciats. Cal establir una via personal i institucional que faciliti la comunicació entre centres i les famílies afectades, deixant de banda que l'acció mediadora pugui estendre's a altres dimensions de l'atenció personal. Les aules o unitats dels centres educatius per a l'aprenentatge d'un idioma, assumpció de comportaments i d'habilitats socials o valors hauria d'estar limitada temporalment.

644 En aquest sentit caldria veure quins estereotips culturals mediatitzen les relacions entre l'escola i el col·lectiu, com es construeix la idea de comunitat específica per part dels docents i l'escola, com es construeix la idea d'escola per part dels membres de la comunitat, igual que els aspectes de manteniment explícit i implícit dels trets culturals en destí i de les generacions més joves, etc.

645 En aquest cas el fet a Quebec és un referent a tenir en compte. A més, es pot consultar Jordán i Castella (1998).

646 Hi ha diverses tipus d'experiències d'aquest estil, però el més important és veure amb quin objectiu s'organitzen i quin disseny adopten, reflexionant al final sobre els efectes eventuals que podran tenir tant en termes de clima de les relacions interculturals com en termes d'incorporació de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) al currículum.

c) Pel que fa a l'escolarització de l'alumnat minoritari s'ha de tenir en compte que els factors psicològics relacionats amb una bona acollida i un entorn afectiu positiu tenen tant pes com els mateixos coneixements; també cal elaborar adaptacions curriculars, de caràcter temporal a curt o mig termini, amb l'objectiu d'adaptar-se a les seves necessitats educatives, per poder observar els seus progressos i prendre, en conseqüència, les decisions corresponents. A més, de cara a l'atenció correcta d'aquests infants caldria incorporar classes extraescolars de la llengua materna[647]; conèixer i reforçar la cultura d'origen per poder afavorir el desenvolupament personal d'aquest alumnat; lluitar de forma més decidida per assolir l'èxit escolar per a tots; desenvolupar estratègies i experiències pedagògiques adequades (mètodes cooperatius, estratègies sociomorals, enfocament socioafectiu, la resolució de conflictes ètnics i culturals, els dilemes escolars, etc.)[648], entre altres.

d) En relació al professorat cal fomentar una formació àmplia per als docents en temes d'interculturalitat i de marginació i, en general, de diversitat cultural i de desigualtat, de manera que no quedi tot reduït a la part més folklòrica i banal de les cultures i a unes poques escoles amb «el problema», sinó que s'incorporin als centres continguts, objectius, activitats, mètodes, relacions d'aula, etc. Per aquesta raó, la interculturalitat s'hauria d'assenyalar com un tema central en la formació permanent, igual que la mediació i resolució de conflictes, de caràcter eminentment pràctic, basats en exemplificacions concretes. També seria aconsellable realitzar assessoraments concrets sobre aquests temes en centres amb propostes d'investigació-acció i d'aprenentatge de l'autocontrol de les expectatives negatives que es puguin tenir envers els alumnes minoritaris (prejudicis que poden afectar les relacions i el mateix rendiment dels alumnes). Altres qüestions d'interès són: realitzar convenis que permetin l'entrada de professionals (educadors o d'altres especialistes) procedents del col·lectiu minoritari, de forma que puguin col·laborar amb els educadors de plantilla i, simultàniament, revaloritzar la imatge del grup minoritari davant el conjunt de l'alumnat i de tota la comunitat educativa, cercar la col·laboració de

647 L'escola ha de mantenir una actitud favorable i respectuosa envers el manteniment de la llengua i cultura d'origen, així com, si és possible, donar a la llengua àrab el tractament d'una llengua estrangera més. Hauria d'estar dins del currículum ordinari en situació d'optativa i a secundària com a segona llengua estrangera o en crèdits variables, i sempre oberta a tot l'alumnat. En aquest sentit seria interessant preparar-los per treure's el certificat de l'Escola Oficial d'Idiomes.

648 Podeu consultar Jordán i Pinto (1998).

voluntariat (persones i organitzacions) en les classes; evitar l'absentisme i qualsevol mecanisme de desescolarització encoberta; dissenyar i activar els plans d'acollida (recollir i precisar les necessitats específiques de l'alumnat, considerar l'educació intercultural com la millor resposta educativa per tots els integrants de l'escola, prestar una atenció especial a les diferències ètniques o culturals, potenciar el respecte i la solidaritat entre persones i pobles i fer efectiu el dret a la diferència com un valor social i personal, i, per últim, en l'àmbit del centre proposar la formació de persones arrelades culturalment amb esperit crític, obert i enriquidor i amb compromís social vers altres cultures[649]).

e) En l'àmbit dels progenitors, un punt a treballar seria establir canals de comunicació permanents entre famílies i escola. En aquest sentit s'hauria de pensar a potenciar: grups de treball, espais d'intercanvi... on no solament es rebi una formació concreta (com ja s'està portant a terme), sinó on es pugui donar suport al procés de reflexió en l'àmbit de l'educació intercultural, desmuntant els prejudicis que tendeixen a reiterar la importància de les diferències entre les persones (Carbonell, 2000). Però tot i que aquest punt és necessari, no és suficient quant a les famílies minoritàries, que presenten «necessitats especials» que cal incorporar al projecte curricular dels centres. En aquest darrer cas (especialment els d'origen estranger que no parlen català o castellà), caldria promoure cursos específics que recolzen la tasca del mediador quan aquest hi és per ajudar a superar les barreres sorgides de la desinformació i del desconeixement. A més, s'hauria d'obrir la institució escolar a d'altres agents socials que treballen els processos de la desigualtat social, articulant mecanismes d'ajuda a les famílies minoritàries en l'educació dels seus fills, per exemple, voluntariat (entre els estudiants universitaris, animadors socioculturals, persones de tercera edat), que col·laborin, en algunes iniciatives com ara, classes de reforç, ajudes en la realització dels deures, etc. orientant aquest alumnat en l'adquisició d'hàbits i tècniques d'estudi. Aquesta ajuda periescolar podria compensar i igualar oportunitats escolars entre aquells alumnes que per la seva condició socioeconòmica o cultural parteixen amb un clar desavantatge. Per poder posar en marxa aquesta iniciativa el treball en xarxa i la coordinació entre les diferents institucions socials es fa cada vegada més necessari i patent. A més, també dins dels nuclis familiars és important afavorir la

649 En les primeres fases d'acollida caldria: recollir les dades més significatives de l'alumne i de la seva família, agrupar els germans al mateix centre, procurar que el centre sigui proper al domicili, traduir els comunicats a una llengua que coneguin, fer col·laborar la família en les activitats del centre, etc.

comunicació entre els progenitors i els fills per evitar els conflictes que es generen majoritàriament a l'adolescència i amortir els eventuals «xocs generacionals».

f) En l'àmbit de l'administració educativa, fins que el Govern de la Generalitat, en compliment del mandat de la Constitució i de la LOGSE, no presenti al Parlament una proposta de Llei d'Educació de Catalunya sembla que s'haurà de reconsiderar el dret dels pares a triar centre educatiu d'entre els finançats amb diners públics, també és necessari la constitució d'un fons econòmic específic per portar a terme iniciatives i accions de lluita contra el racisme i l'exclusió sociocultural (Carbonell, 2000). Es podria consultar col·lectius rellevants de l'àmbit escolar i sociolaboral, així com grups d'experts; valorar les recerques, informes i normativa legal entorn de l'atenció a la diversitat cultural; crear un banc de dades de referents interculturals estandarditzats, d'experiències ben descrites, de materials didàctics, experimentats i avaluats, de materials de formació, incloent una bibliografia comentada i classificada sobre interculturalitat, marginació, pobresa i col·lectius en risc de marginació social i cultural. També es demostra necessària la coordinació de totes les instàncies, administració educativa, programes i serveis específics, administració local, institucions, agents socials, etc. perquè actuïn plegats. Les comunitats autònomes haurien de desenvolupar, en el seu àmbit de competència, propostes com ara: realització de projectes amb caràcter experimental d'educació intercultural; instruccions i recomanacions als centres educatius i a la inspecció —després d'haver fet l'estudi jurídic adient i partint d'un plantejament global i coherent— amb relació a temes com la garantia del dret bàsic d'accés a l'educació, la matriculació, els trasllats d'expedients, la sol·licitud de llibres d'escolaritat, l'absentisme, etc. En síntesi, l'atenció integral que demana aquest tema suposa el compromís de tots els recursos concrets de les administracions competents en els seus àmbits corresponents (benestar social, educació, urbanisme...) amb personal qualificat a l'hora de posar en marxa iniciatives d'interacció comunitària amb altres agents socials.

g) Per als formadors de formadors en educació intercultural a més de la formació inicial haurien de reciclar-se en formació permanent amb cursos i seminaris específics; a fi que n'estiguin sensibilitzats i la traslladin i multipliquin, aquesta així com la necessitat de tenir en compte en el Projecte Educatiu de Centre, el Projecte Curricular i en les pràctiques

quotidianes l'atenció a la diversitat; en aquest sentit, seria idoni conèixer altres experiències de formació d'altres països amb més tradició migratòria (Colectivo IOÉ, 1999).

h) Respecte als programes i serveis pedagògics del Departament d'Ensenyament es podria comptar amb la possibilitat d'incorporar professionals de suport especialitzats, professorat d'idiomes per a estrangers, mediadors culturals i lingüístics, educadors de carrer, treballadors socials, etc. que poguessin ser destinats als centres temporalment o de forma itinerant. A més, en primer lloc, cal replantejar el Programa d'Educació Compensatòria i la formació dels seus membres (mestres i treballadors socials) entre altres coses actualitzant els instruments i els criteris de diagnosi i d'intervenció a les institucions escolars. A més, aquest programa, que hauria de canviar el nom, s'hauria de consolidar com a referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola, abandonant la provisionalitat en què està sempre immers; en segon lloc, novament cal recordar la necessitat de replantejar la coordinació i treball conjunt entre els programes i serveis —especialment PEC, SEDEC i EAP—, igual que valorar les possibilitats de col·laboració amb altres, com ara el Programa de Salut, i, finalment, caldria potenciar als Centres de Recursos Pedagògics una base de dades i material de consulta i aplicació sobre la diversitat cultural.

i) Pel que fa a l'àmbit del lleure s'haurien de potenciar actuacions per afavorir la integració de l'alumnat en risc de marginació social i cultural. En aquest sentit caldria potenciar: tallers de dinamització social i socialització; l'intercanvi cultural als casals; la implementació de projectes i activitats de caràcter intercultural en el lleure. També seria interessant la introducció de continguts sobre educació intercultural i mediació per obtenir la titulació de monitor, etc. (Essomba, 2000).

j) En l'àmbit de la universitat, la formació en interculturalitat i mediació hauria d'iniciar-se en els ensenyaments universitaris des del primer cicle, des d'un vessant interdisciplinari i obligatori, per a les diplomatures de Magisteri, Educació Social, Treball Social o les Llicenciatures en Pedagogia, Psicopedagogia... , encara que darrerament ja introdueixen uns continguts (mínims) sobre la matèria. De la mateixa manera, els mestres que volen dedicar-se professionalment al Programa d'Educació Compensatòria, una escola d'una Zona d'Atenció Educativa Preferent, etc., haurien de tenir la possibilitat, des de la formació

inicial a la universitat, de rebre una formació específica i l'acreditació corresponent —i l'administració educativa ho podria tenir en compte en la selecció posterior. Però no sols s'haurien d'ampliar i canviar els continguts sinó que es podria revisar l'orientació del pràcticum organitzat de manera que serveixi per al professorat en exercici igual que per a la preparació de l'alumnat en pràctiques, per això també caldria preveure reforçar la figura del tutor. A més, s'haurien de potenciar propostes d'investigació-acció[650] lligades a problemàtiques específiques.

k) En l'àmbit dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) s'hauria d'iniciar una campanya de formació permanent sobre els temes d'exclusió social i diversitat cultural en tots els centres tinguin o no diversitat, ja que cal preparar l'alumnat per viure en una societat culturalment diversa. El resultat final del procés formatiu hauria d'incidir en els projectes que porta a terme el centre, especialment, en el projecte educatiu i el projecte curricular —sense oblidar el Pla d'Acollida—; en aquest sentit també s'haurien de promoure seminaris i grups de treball sobre educació intercultural (lectura d'articles, estudis de casos, participació d'experts en la matèria, videofòrums, etc.) iniciatives que, en ocasions, s'han fet[651] però en les quals caldria insistir.

3. Esbós d'un pla de formació en mediació intercultural.

En aquest apartat voldríem assenyalar, a trets generals, com es portaria a terme el disseny d'una formació bàsica per formar mediadores interculturals, aquesta proposta no exclou, en cap cas, la formació de professionals del camp social i educatiu en mediació intercultural. La proposta té la seva incidència en les Terres de Ponent en diferents àmbits; especialment farem referència al camp educatiu.

650 Una experiència a destacar per interès i proximitat, en aquest sentit, és la creació del Laboratori de Gestió (Resolució) de Conflictes i Educació, en el marc de la Universitat de Lleida (vegeu Molina, 1998), en què es dissenyen tres tipus d'accions acadèmiques entre la investigació i la formació: docència, en aquest sentit el curs 2000/2001, entre altres cursos, es va endegar un postgrau en mediació i resolució de conflictes que inclou un mòdul educatiu dins del qual s'explica la mediació i educació intercultural; recerca, que vol promoure la investigació en aquest tema, de fet s'obren places a doctorat; i, per últim, l'orientació i assessorament a diverses entitats i institucions interessades en el tema. Pel que fa a aquest darrer apartat les potencials demandes es preveu que sorgeixin dels instituts de secundària, a més d'altres nivells d'ensenyament (primària, centres d'atenció educativa preferents, etc.) i altres àmbits comunitaris i cívics (associacions de veïns, comunitats, ajuntaments, etc.).

651 En aquest sentit els ICE presenten una llarga trajectòria de grups que treballen aquests temes.

Aquesta proposta, que podria incloure's dins el programa europeu *Leonardo da Vinci* d'acció comunitària en matèria de formació professional, es realitzaria conjuntament amb altres organismes de Lleida —institucions públiques i privades que participen en les accions de formació professional— a més d'altres procedents dels estats membres de la Unió Europea[652]. Aquesta proposta pretendria, a més del que és pròpiament preparar mediadores interculturals per intervenir en institucions educatives, donar una sortida laboral a dones[653] amb formació universitària que s'hagin quedat excloses del mercat laboral per no haver-se reciclat i que estan inscrites en una borsa de treball. Aquest col·lectiu va ser detectat per mitjà del Pla d'Ocupació Municipal[654] per a dones majors de 30 anys. Al valorar els resultats del pla d'ocupació s'arriba a la conclusió que aquest col·lectiu femení no podrà accedir als llocs de treball sense prèviament realitzar un reciclatge adequat dins el seu perfil professional. Paral·lelament, algunes de les institucions que formen part de l'experiència han portat a terme iniciatives europees com *Youthstart* o *Integra*, que els han permès treballar amb socis de diferents països. Cal afegir que a Lleida es comença a detectar la necessitat de la figura professional del mediador en l'àmbit intercultural davant l'índex significatiu d'immigració i es preveu que això s'incrementi en els propers anys sense comptar la població gitana, assentada (*gitano blanc*) i marginal (*peluó*), que viu tant a la capital com a les diferents comarques. A més, actualment s'estan realitzant algunes iniciatives[655] de mediació amb població gitana i immigrant que es porten a terme per persones no professionals, a les quals els manca una formació adequada.

Sintetitzant, l'acció formativa inclouria: la selecció de l'alumnat —una vegada detectades les necessitats a les comarques lleidatanes—, l'acollida dels alumnes, la impartició del curs, el

652 De fet l'any 1999 es va demanar finançament per dissenyar un pla de formació a Lleida dins d'aquesta iniciativa en un Programa *Leonardo da Vinci* amb diferents entitats de Lleida, Estat espanyol i altres socis europeus, pròximament es repetirà l'intent.

653 La proposta de treballar amb el gènere femení no exclou en cap cas que es pogués realitzar un curs d'homes en la mateixa situació que les dones (aturats amb estudis universitaris), així com també es podria adaptar-lo a un col·lectiu específic amb menys formació que pertany a una minoria ètnica i que pogués treballar de mediador intercultural, però en aquest moment per la situació laboral apuntada i per considerar que són les dones que acostumen a relacionar-se més amb l'escola, malgrat les dificultats, podran aproximar-se més fàcilment a altres mares, etc.

654 El desenvolupament d'aquest pla va permetre detectar, el darrer any, un col·lectiu de 458 dones parades, de les quals diferenciem un grup format per 100 dones que responen a les següents característiques: formació universitària (diplomades, llicenciades), situació d'atur de llarga durada, dificultats d'accés al seu nivell professional, perquè no han tingut una primera experiència laboral, a més no s'han reciclat degudament, sobretot amb relació a les noves tecnologies, i la seva edat està compresa entre 30 i 40 anys.

655 En aquest sentit, com havíem presentat, pel curs 2001/2002 hi ha un mediador gitano que treballa a les institucions escolars, també cal destacar la iniciativa voluntària dels mediadors immigrants en l'àmbit sanitari, entre altres.

seguiment de l'alumnat mitjançant les tutories[656], la coordinació del curs, el disseny i seguiment de les pràctiques, l'anàlisi de les experiències pràctiques i, finalment, el seguiment de la inserció laboral.

El model pedagògic parteix d'un enfocament intercultural i està concebut per treballar amb un grup de participants mixt (de diverses cultures) i heterogeni (edat, nivell de formació, etc.). Malgrat aquesta diversitat, es preveu la necessitat que es trobin interessos compartits, nexes d'unió en la construcció d'un grup cohesionat i que aprengui a treballar en equip. Aquestes característiques podrien fer que tinguessin la capacitat de treballar en diversos entorns, situacions i amb persones de diferents cultures i situacions econòmiques.

Com a criteris a seguir en el procés de selecció de les aspirants a mediadores destacaríem: el grau de motivació, els objectius personals, l'actitud, la capacitat de relació, l'experiència laboral, la formació... A l'hora de fer una entrevista per detectar tot això també es faria la presentació i l'explicació del projecte (objectius, metodologia, activitats, continguts, requisits i compromisos fonamentals exigibles als participants). Amb la finalitat de dotar d'un caràcter formal els compromisos i els acords establerts des dels coordinadors i formadors del projecte i els participants, es preveu la necessitat de disposar d'un contracte de realització i de participació entre ambdues parts, que es distribuirà als participants, llegirà i aclariran els continguts, finalment es signarà si hi ha acord.

Es planteja la formació com un procés d'una durada de dos anys en què es treballa quelcom més que uns continguts, un entramat d'aprenentatges complexos. També es volen incorporar eines destinades a influir en l'altre, a desenvolupar la seva capacitat, mantenir el sentit de la seva identitat ètnica, a gestionar i resoldre els conflictes i a assolir una comunicació intercultural. El desenvolupament d'aquest procés es fa possible en el marc d'una metodologia específica, que centra el treball en el grup i amb el grup, és flexible i es va adaptant als participants. El grup mateix, al ser tan heterogeni, propicia l'aprenentatge i l'experimentació en el moment de la comunicació interpersonal i la negociació intercultural, aprenentatges aquests centrals per al desenvolupament de la mediació. Les pràctiques vindran reforçades pel

656 Programa amb la forma de tutoria, que consistiria en un equip bicultural —un formador del sector amb àmplia experiència a col·laborar amb grups minoritaris i un mediador de la minoria ètnica amb molta experiència i oriünd de la zona on té lloc el programa.

seguiment dels participants mitjançant les tutories dels formadors i dels representants de les organitzacions en què es realitzen aquestes pràctiques, així com també per l'elaboració d'un informe final i les entrevistes de seguiment i intercanvi entre els coordinadors de formació i els tutors en els centres de pràctiques. Les pràctiques cobren una especial importància, ja que, una vegada assolida la formació comuna, els participants experimenten els coneixements i les habilitats apreses en els diferents escenaris de pràctiques. Les institucions són escollides d'acord amb el treball desenvolupat en els diversos camps de la intervenció socioeducativa, preferentment amb població minoritària, tant formal com no formal. Per a l'adequació dels escenaris de pràctiques amb els participants, es tindrà en compte el seu perfil i el seu pla personal.

Concretament, el programa, tenint en compte el que hem anat detectant en l'estudi, consistiria en quatre mòduls confeccionats tenint present que caldria realitzar un entrenament estructurat i sistemàtic de les habilitats de comunicació perquè sigui efectiva interculturalment[657]. Seguint Maya (2002), els programes d'ensenyança més efectius són aquells que combinen components cognitius i conductuals, i que inclouen almenys tres tipus de competències en els continguts de formació: el coneixement de les cultures en contacte, les habilitats cognitives que promouen relacions prosocials i, per últim, les destreses per a la solució de problemes i la formació de relacions. Per això, l'autor proposa un llistat de vuit competències bàsiques[658], realitzat a partir d'alguns dels inventaris més significatius: la comprensió de la pròpia cultura, la comprensió de l'altre, la tolerància a l'ambigüitat, la flexibilitat cognitiva, l'empatia, la capacitat de suspendre el judici temporalment, les aptituds de resolució de problemes i les habilitats per a la formació de relacions. En síntesi, les mediadores disposarien de coneixements sobre les cultures amb què entren en contacte, d'altres habilitats cognitives que predisposen a una relació positiva amb els membres d'altres grups i un conjunt de destreses específiques per a la solució de problemes

657 En aquest sentit fa referència a la capacitat de la persona per comunicar-se amb eficàcia en diferents contextos culturals, que abasta tota una sèrie de competències cognitives, afectives i conductuals interrelacionades (Cui i Van den Berg, 1991).

658 L'autor revisa d'altres programes que presenten diversos problemes com ara els quatre següents: objectius massa generals, en el seu lloc Maya (2002) incorpora vuit habilitats interculturals, que proporcionen una guia per decidir quines competències volem potenciar específicament amb la intervenció; d'altres sols tracten aspectes informatius quan les evidències mostren que els programes més efectius són aquells que incideixen en aspectes cognitius, afectius i conductuals, per això és recomanable incorporar activitats de tipus experiencial, com el *role-playing*, de manera que, d'acord amb el model de Kirpatrick (1999), es promoguin canvis en quatre nivells diferents: la reacció, l'aprenentatge, el comportament i els resultats; en tercer lloc, el sistema de recolzament social de l'individu constitueix una xarxa informal d'entrenament, amb un paper complementari però decisiu en l'adquisició i manteniment de les habilitats de comunicació; i en darrer lloc, els mediadors interculturals han de funcionar eficaçment en ambdues cultures, o almenys, saber gestionar el procés d'aculturació entre ambdues.

o la formació de relacions. Així, partint que el procés d'aculturació és, potser, després de la separació dels familiars i de les dificultats econòmiques, un dels problemes més comuns a què s'enfronten els immigrants, les habilitats interculturals ajudaran el subjecte en la seva autoestima, la satisfacció amb la vida i la integració comunitària.

a) El primer mòdul, introductori, pretén clarificar i explicar el rol i les funcions del mediador intercultural. Els actors que intervenen, el triangle en la mediació, les funcions, els límits, el perfil barrejant la teoria amb exercicis pràctics. Per exemple, identificar a través d'exemples les habilitats i qualitats necessàries per un mediador intercultural; analitzar experiències que coneguin a fi de diferenciar papers.

b) El segon desenvolupa dos qüestions paral·leles i complementàries: el paper de la mediadora en relació a la comunitat minoritària, i el paper respecte a les institucions i/o serveis de la comunitat majoritària. La primera part d'aquest mòdul pretén enfocar maneres d'operar amb les minories ètniques, inclou el desenvolupament de mètodes de consulta adequats per diverses circumstàncies, el coneixement del sistema educatiu i els serveis i programes pedagògics, la forma d'esbrinar les percepcions que té la comunitat d'un tema o servei, els mètodes per presentar la informació d'una forma assequible, i les estratègies per ajudar els usuaris a influir en la provisió d'aquests serveis. La segona part es centra en les maneres de funcionar d'una manera eficaç amb les organitzacions, per exemple, com donar un *feed-back* apropiat després d'una consulta amb la comunitat, manera de tractar de reduir els estereotips i, per últim, les estratègies que es poden utilitzar per suggerir l'acció apropiada per adaptar els serveis a les necessitats dels usuaris.

c) Un tercer mòdul sobre la comunicació prioritzarà: saber establir el contacte; amplificar la capacitat de comunicar-se; obtenir la informació: recollir les informacions sensorials, localitzar les pressuposicions, la forma i el context de la comunicació, les aproximacions del llenguatge, etc.; suscitar i reconduir l'objectiu de la mediació. Aquests objectius s'assoliran amb un mètode interactiu, experimental i sota el control dels participants en la formació. En aquest sentit es realitzarà un treball sobre si mateix, estructurar i experimentar la pròpia ètica, la flexibilitat comportamental. Aquest darrer punt és important per la capacitat de descentració, de prendre la posició de l'altre, de sentir els seus valors i experimentar el seu marc de referència. Comprendre el que està en joc en

una interrelació, per un i per l'altre, percebre el context en què aquesta relació s'inscriu, quines pressuposicions i projeccions poden marcar, facilitar o impedir la relació. Tot això ajudarà a aprendre a conduir i seguir, ser directius sobre el procés però no sobre el contingut. En aquest mòdul es presentaria des de la perspectiva d'un mediador expert un estudi de cas més complex d'un projecte integrat de consulta comunitària i *feed-back* en una organització, que s'utilitzaria per a l'autoavaluació dels mateixos mediadors. Aquest procés consistirà a identificar tant situacions problemàtiques a què el mediador s'ha d'enfrontar, com exemples de bona pràctica dels mediadors experts de les minories ètniques. Després es gravaran en vídeo entrevistes amb aquests mediadors en les quals es descriuen les seves experiències en situacions concretes.

d) El quart mòdul emfasitzaria el disseny i avaluació de programes o projectes d'intervenció amb minories, des del qual s'elabora un projecte de treball situat en una realitat social concreta (justificació, població destinatària, objectius, activitats, recursos humans i materials, temporalització, avaluació, pressupost). Al final de la formació s'haurà de realitzar un treball monogràfic sobre un tema escollit per l'alumne que serà supervisat per un tutor al qual es podrà accedir per atendre els dubtes i els problemes que hi hagi.

Hem de pensar que algunes de les mediadores aporten experiència pròpia al programa, per tant, és important involucrar-les activament en la creació d'aquest. Per això, s'utilitza estudis de casos basats en situacions autèntiques. En els casos es podria veure com es dóna l'aïllament de mediadors de les comunitats minoritàries, per això el manteniment de xarxes com a punts de reforç i font d'aprenentatge seria un aspecte crític dels programes per a mediadors. És imprescindible valorar les experiències anteriors dels mediadors i les adquirides en les pràctiques i donar-les espai per a la seva expressió dins del programa, són aquestes experiències les que constitueixen el nucli del programa i els participants aprendran més compartint-les entre ells que sols a través dels estímuls que podem oferir.

En aquest sentit, seria adient comptar amb: serveis de mediació a distància, via internet; xats al serveis de les mediadores per compartir la informació i experiències de cadascun, en què podran tenir debats *on-line* amb els professors encarregats; fòrums de consultes i iniciatives de mediadors; correu electrònic com a forma de relació entre les mediadores i els formadors

dels cursos; entre altres iniciatives. Altra cosa és que els mediadors comptin amb l'equipament adequat per dur-ho a terme, però també es poden utilitzar els recursos d'institucions públiques col·laboradores.

Com a mètodes de difusió per implicar i sensibilitzar a tots els sectors on es pugui desenvolupar la mediació es faria arribar un tríptic informatiu que es complementaria amb un seminari i unes jornades de treball. Així com la publicació d'articles divulgatius en els periòdics locals, rodes de premsa i notes informatives en els diferents mitjans de comunicació (premsa, ràdio, televisió, revistes especialitzades...) de les terres de Lleida.

Per últim, caldria donar eines per superar l'estrès i l'esgotament personal que poden patir aquestes dones. En aquest sentit seria útil potenciar grups de treball, reflexió... per intercanviar experiències i punts de vista així com rebre un perfeccionament continu com estan fent les *femmes-relais* a França. A més, s'hauria de crear noves eines pedagògiques que facilitessin el seu treball (cassettes, vídeos, publicacions, programes informàtics, etc.) tal com suggerien els *agents* al Quebec.

Aquest esbós de programa de formació per a mediadors interculturals no invalida que també es faci formació als professionals de l'educació, salut, camp social, etc. La formació en mediació intercultural seguiria el proposat en els tallers de Margalit Cohen-Emerique (1994), que es realitzen a partir d'una anàlisi de l'acte professional en el que té d'específic i de les dificultats que desfermen en una situació multicultural adaptant-los sempre a les característiques del context català. Això es realitzaria amb la finalitat que la formació sigui el desenvolupament d'una comprensió intercultural, és a dir, un enfocament que permeti identificar, prendre consciència i controlar, en la mesura del possible, els obstacles que es produeixen en la interacció intercultural.

4. Els límits de la investigació.

Tot treball de recerca, i aquest no serà una excepció, no està exempt de limitacions, per exemple, pel fet d'haver optat per un determinat enfocament, escollit un tipus de metodologia... afegint a això la dificultat de poder generalitzar en l'espai i en el temps els resultats obtinguts.

Però també és cert que creiem que tenir coneixement d'aquestes carències ens facilita la reflexió present i futura sobre el que representa avui en dia l'educació i, en concret, les possibilitats de la mediació intercultural a les institucions educatives catalanes i, a la vegada, ens obre futures línies de treball. Aquest document proporciona alguns elements, a les persones interessades en el tema, per iniciar una reflexió sobre els múltiples interrogants que tenim oberts en aquesta temàtica i els reptes que això planteja a la comunitat educativa. Per això, les abundants citacions remeten a una bibliografia[659] —principalment francòfona— que permetrà, als qui ho desitgin, realitzar una feina posterior d'aprofundiment en temes concrets.

Hem de partir que la pràctica de la mediació intercultural exercida de manera més o menys voluntària i amb manifestacions tan diverses per part de persones d'alguns col·lectius minoritaris (els mediadors naturals) és una resposta a unes necessitats socials que la societat s'hauria de preguntar si s'han de considerar en comptes de delegar la resolució. Les diferències existents entre aquesta multitud de pràctiques que s'estan portant a terme entorn de la mediació reclamen una reflexió per unificar, ordenar i acotar aquesta pràctica. Això hauria de permetre anar distingint el que és mediació intercultural respecte a altres tipus d'activitats amb les quals se la pot relacionar i vincular. Per això, en aquesta recerca, hem tingut moltes dificultats per delimitar el sentit estricte del mediador, que, per molts, podia ser tant un animador, com un formador, un assessor, un intèrpret lingüístic, un negociador, un àrbitre, etc., com hem vist, el perfil d'intervenció és en molts casos bastant similar.

Hem d'afegir una altra precisió al tema: tot i que el títol de la nostra recerca es refereix a les institucions educatives, bàsicament, ens hem referit a les institucions escolars (de primària i de secundària) —centres privilegiats de negociació intercultural de la comunitat educativa, ja que els mediadors és allí on reben més demandes—, no obstant, també hem trobat uns pocs mediadors que intervenen en: casals, equipaments cívics, ludoteques, etc., malgrat això en aquestes institucions és on realitzen, prèvia demanda, la part més folklòrica i banal de la seva intervenció. Reconeixem, doncs, que ens mancaria un treball més específic de l'educació no formal, especialment de l'educació en el lleure, encara bastant verge per a la mediació intercultural.

659 Per altra banda, hem afegit una sèrie de llocs web per ampliar alguns temes, per exemple, de l'islam (http://www.webislam.com), sobre migracions (www.imsersomigracion.upco.es), de diversos conflictes (www.geocites.com/Athens/8945/index.html), entre altres.

En aquesta recerca tampoc ens ha semblat oportú presentar estratègies i metodologies pedagògiques específiques per al tractament de la diversitat cultural a les institucions escolars[660], tot i que algunes es desprenen de la seva lectura, ens semblaria interessant fer-ho més endavant. També, proposem que seria molt interessant treballar per a la millor implicació de tots els progenitors en les activitats educatives (des d'activitats extraescolars a col·laboracions en l'AMPA...).

Evidentment, tot i que el nostre estudi es centra en aquesta figura «professional», volem expressar que la institució escolar, i, més concretament, el professorat, hauria de redefinir i millorar les relacions humanes, utilitzant tècniques de comunicació, negociació i potenciant la creativitat i la cooperació entre tots els membres de la comunitat educativa. De fet, és una opció defensada per alguns crítics a la mediació.

5. Les línies d'investigació futures.

Tot treball d'investigació enceta noves preguntes, interrogants i reptes pel futur. Al llarg d'aquest estudi, explícitament i implícita, també s'han obert noves línies de reflexió i discussió, concretament sobre la mediació intercultural i la seva aplicació a les institucions educatives, que no sempre han estat tancades, entre altres coses, pel mateix debat existent entorn d'aquestes. Per això, volem deixar portes obertes per al nostre futur investigador i apuntar les línies d'investigació que podrien examinar-se des de la perspectiva de l'estudi realitzat, ja sigui de resultes d'aspectes complementaris que serien oportuns considerar, com també d'aquelles qüestions que es plantegen arran dels resultats que s'han pogut obtenir i que poguessin aprofundir en aspectes concrets.

Dins l'estudi de la mediació intercultural estaríem interessats i motivats per:

- Aprofundir, des d'una perspectiva qualitativa, en els discursos dels docents per verificar els nostres resultats actuals;

660 Un material de consulta útil serien els llibres de Jordán (1996; 1998; 2001).

- Analitzar amb més profunditat les resistències que poden aparèixer en la implantació d'un mediador intercultural en els centres educatius;
- Seguir el desenvolupament futur d'aquesta figura i, especialment, l'evolució de les mediadores que puguin sortir del curs dissenyat (si finalment es pot dur a la pràctica);
- Estudiar com es va adaptant la formació ofertada a Catalunya pels mediadors a les noves necessitats i problemàtiques específiques;
- Entre altres[661].

El camp d'estudi és molt ample i, evidentment, no es redueix estrictament a l'àmbit educatiu i, menys encara, a les institucions escolars. L'estructura i complexitat de les relacions entre majories i minories està travessada per diferents eixos, com la dinàmica socioeconòmica, les polítiques estatals d'immigració i de ciutadania... i, evidentment, per les actituds i els comportaments de la població autòctona o paia i les estratègies dels mateixos col·lectius minoritaris com a actors socials. L'àmbit de la institució escolar mostra l'amplitud i complexitat d'aquesta proposta.

En aquest sentit, no es podrà resoldre fins que la proposta de treballar per la interculturalitat sigui presa com un desafiament per totes les institucions socials, des de la família passant per les empreses i les administracions públiques. Per això, creiem que cal impulsar un major nombre de recerques que possibilitin la comprensió de la situació de les respostes, les estratègies, l'univers simbòlic i les construccions socioculturals que realitzen comunitats i individus en els processos d'assentament i d'integració (Palaudàrias, 1998c). En aquestes recerques, la participació activa dels implicats (mediadors entre altres) es revela cabdal per a la construcció de la interculturalitat i permet l'elaboració de projectes d'intervenció social i educativa que poden respondre més acuradament a les necessitats i demandes que formula tota població.

Obríem el document amb una cita, en llengua francesa, sobre el significat de la mediació intercultural entesa com un pont entre col·lectius... si bé és cert que en aquest estudi es

661 A més, tot i no ser recerca, es pot treballar en la direcció de col·laborar amb als mediadors interculturals en el seu treball; recolzar iniciatives d'associacionisme professional per part dels mediadors; coordinar accions dels mediadors dins iniciatives més àmplies per a la convivència interètnica; cooperar amb institucions i serveis públics, a escala local, autonòmica i nacional, entorn del reconeixement i la viabilitat de la figura mediadora com a recurs d'intervenció social amb la població minoritària; sensibilitzar els professionals sobre el nou recurs d'intervenció social que suposa un mediador; fomentar cursos específics per als professionals per conèixer les situacions del col·lectiu minoritari i els diversos codis culturals.

reconeix la figura del mediador per donar resposta a les necessitats que no són encara ateses, contemplant-ho més a llarg termini s'hauria de preveure la incorporació de l'acció mediadora intercultural a les competències de tots els professionals, progressivament sensibilitzats i formats en temes d'exclusió, educació intercultural, etc. però mentre s'aconsegueix això apostarem per una estreta relació amb els mediadors interculturals que, degudament preparats i formats, poden arribar a ser un recurs formatiu pràctic per optimitzar la pràctica educativa sense oblidar la responsabilitat que tenim tots (Noguera, 1996) en aquest repte.

CAPÍTOL VI. BIBLIOGRAFIA

1. Referències bibliogràfiques.

ABAJO ALCALDE, J.E. *La escolarización de los niños y niñas gitanos, el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos, 1986.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. «L'école face au défi pluraliste». A: CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París: L'Harmattan, 1989, pàg. 225-245. (Col·lecció Espaces interculturels).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001. (Col·lecció Universitaria-Educación).

ABOU, S. *Identité culturelle. Relations inter-ethniques et problèmes d'acculturation.* París: Anthropos, 1981.

AGUADO, M.T. «La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones». A: JIMÉNEZ, M.C. *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, 1991, pàg. 89-104.

AGUADO, M.T. *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

AGUADO, M.T.; JIMÉNEZ, C.; JIMÉNEZ, R.A. *Educación multicultural. Bases teórico-prácticas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997. [Inclou vídeo].

AJA, E. «Educació obligatòria i immigració: marc jurídic» A: CARBONELL, F. (coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2000, pàg. 19-48.

AKKARI, A.; FERRER, F. «La educación intercultural en España y Suiza; un enfoque comparativo». A: *Revista Española de Educación Comparada*. (Núm. 6). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Sociedad Española de Educación Comparada, 2000, pàg. 285-316.

ALBERDI, I. «La escolarización primaria en los países más pobres. Aspectos sociales de un problema de recursos humanos. Un caso de análisis sociológico aplicado al desarrollo económico». Madrid: Universidad Complutense, 1991. [Document inèdit].

ALCÀNTARA ASSOCIACIÓ. «Curs de formació de mediadors interculturals». Barcelona: Alcàntara, 2000. [Document inèdit].

ALEGRE, M.A.; HERRERA, D. *Escola, oci i joves d'origen magribí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000. (Materials de Joventut, 14).

ÁLVAREZ, M. «El chequeo institucional». A: ÁLVAREZ, M. *Cómo analizar la organización y problemas en la organización de centros. Curso de formación para equipos directivos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993. (Sèrie Cuadernos).

ÁLVAREZ DORRONSORO, I. «Estado-nación y ciudadanía en la Europa de la inmigración». A: CARBONELL, F.; FUNDACIÓ SER.GI (coord.). *Sobre interculturalitat.* Girona: Fundació SER.GI/Palahí, 1996, pàg. 57-72. (Documents de treball de la cinquena i de la sisena Escola d'Estiu sobre Interculturalitat i del primer i segon Fòrum Internacional).

ALZATE, R. *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco, 1998.

ALZATE, R. «Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos». A: BRANDONI, F. (comp.). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Barcelona: Paidós, 1999, pàg. 31-55.

ANDALUCÍA ACOGE. «La mediación intercultural. Quadern de formació». Sevilla: Curs de formació de mediadors en educació intercultural, 1995. [Document inèdit].

ANDALUCÍA ACOGE. *El acercamiento al Otro. Formación de mediadores interculturales*. Sevilla: Dirección General de Acción e Inserción Social. Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, 1996.

ANTA, J.L. *Donde la pobreza es marginación. Un análisis entre gitanos*. Madrid: Humanidades, 1994.

ARDÈVOL, E. «Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos». A: SAN ROMÁN, T. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad, 1986, pàg. 61-108.

ARENAS, J. *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1986.

ARENAS, J. «La immersió lingüística; un factor educatiu de cohesió social» A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J.M. (eds.). *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998, pàg. 371- 380.

ARNAU, J.; ARTIGAL, J.M. «El programa d'immersió a Catalunya». A: ARTIGAL, J. M. (coord.). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1995, pàg. 21-47. (Col·lecció Polítiques, 10).

ARTIGAL, J.M. (coord.). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1995. (Col·lecció Polítiques, 10).

ASSOCIACIÓ FUTUR. «Memòria de l'Associació d'Acció Social Promoció Juvenil Futur del Curs 1995/1996». Lleida: Associació Futur, 1996. [Document inèdit].

ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS AMB GITANOS. *Boletín del Centro de Documentación*. Madrid: Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 1999. (Monogràfic: Interculturalisme i formació, 16-17).

ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS AMB GITANOS. *Boletín del Centro de Documentación*. Madrid: Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 2001. (Monogràfic: 20 anys, 19-20).

BAGUR, M. *FIA-ISM et le collectif des mediatrices qualifiees regroupées en son sein.* París: Femmes Inter Associations-Inter Service Migrants, 1995.

BANKS, J.A. «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals». A: BANKS, J.A.; LYNCH, J. (ed.). *Multicultural Education in Western Societies*. Nova York: Praeger, 1986a, pàg. 2-28.

BANKS, J.A. «Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future». A: BANKS, J.A.; LYNCH, J. (ed.). *Multicultural Education in Western Societies*. Nova York: Praeger, 1986b, pàg. 30-50.

BANKS, J.A. *Multiethnic Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1988.

BANKS, J.A.; LYNCH, J. *Multicultural Education in Western Societies*. Nova York: Praeger, 1986.

BARLETT, E.R. «L'escolarització dels infants immigrants en l'Informe del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya». A: *Revista Perspectiva Social*. (2n semestre, núm. 42). Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, 1999, pàg.159-170.

BARRETE, C.; GAUDET, E.; LEMAY, D. *Guide de communication interculturelle*. Quebec: Éditions du Renouveau Pédagogique, 1993.

BARUCH BUSH, R.A.; FOLGER, J.P. *La promesa de mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica, 1996.

BEAUCHESNE, A. *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. Sherbrooke: Faculté d´Éducation, Université de Sherbrooke/Éditions du CRP, 1987. (Col·lectiu de Recherches Interculturelles).

BEAUCHESNE, A.; HENSLER, H. *L´école française à clientèle pluriethnique de l´Île de Montréal*. Quebec: Les publications du Quebec, 1987. (Dossiers del Conseil de la langue française, 25).

BELL, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Universidad, 1989. (Col·lecció Ciencias Sociales).

BELTRÁN, J. «Parentesco y organización social en los procesos de migración internacional chinos. Del sur de Zheijang a Europa y España». Madrid: Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. 1996. Tesi doctoral.

BELTRÁN, J.; SÁIZ, A. *Els xinesos a Catalunya. Família, educació i integració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Editorial Alta Fulla, 2001. (Col·lecció Cultura Popular, 17).

BEN JELLOUN, T. *El racisme explicat a la meva filla*. Barcelona: Empúries, 1998.

BÉNÈS, M.F. «Les polítiques escolars adreçades a alumnat d'origen immigrant». Ponència presentada a la Trobada Bilateral Catalunya-Quebec. Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació. Barcelona, 24-26 d'abril de 2001. [Document inèdit].

BENESTAR SOCIAL. *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, 1994.

BERNATCHEZ, S.; BOURGEAULT, G. «La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école publique et l'obligation d'accommodement». Mont-real: Université de Montreal, 2002. [En premsa].

BERNSTEIN, B. «Education cannot compensate for society». A: COSIN, B.R. et al. *School and Society*. Londres: Routledge & Open University, 1971, pàg. 64-70.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata/Paideia, 1998.

BERTHELOT, J. *Aprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Quebec: Éditions Saint-Martin, 1991.

BESALÚ, X. «Educación intercultural en Europa». A: *Revista d'estudis socials i de sociologia aplicada, Documentació Social.* (Núm. 97). Madrid: Cáritas Española, 1994, pàg. 115-128.

BESALÚ, X. «Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España». A: BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J.M. (comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998, pàg. 153-170.

BLANCO, C. *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao, 1990. (Col·lecció Estudios Bilbainos, Bilbotar Ikastuntza Sorta).

BLONDIN, D. *L´apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Mont-real: Les Éditions Agence d´Arc inc, 1990.

BOURGEAULT, G. «Famille, école et médiation». Ponència presentada a la Trobada Bilateral Catalunya-Quebec. Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació. Barcelona, 24-26 d'abril 2001. [Document inèdit].

BOURGEAULT, G.; GAGNON, F.; Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M. «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale». A: *Revue Européenne des Migrations Internationales*. (Vol.11, núm.3). Poitiers: Université de Potiers, 1995, pàg.79-103.

BOUVEAU, P.; COUSIN, O.; FAVRE, J. *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. París: ESF éditeur, 1999.

BURGUET, M. «La resolución de conflictos en el ámbito escolar». *Revista de Intervención Socioeducativa*. *Educación Social.* (Núm. 8). Barcelona: Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés, 1998, pàg. 36-48.

BURGUET, M. *Criteris pedagògics per a la gestió de conflictes en societats plurals*. *Quadern d'estudi* (Núm. 3). Barcelona: Centre Pau i Treva, ICESB-Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull, 2000.

CABRÉ, A. *El sistema català de reproducció. Cent anys de singularitat demogràfica.* Barcelona: Institut Català de la Mediterrània/Proa, 1999.

CALVO BUEZAS, T. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos, 1990.

CAMILLERI, C. *Antropología cultural y educación.* Suiza: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 1985. (Col·lecció Ciencias de la Educación).

CAMILLERI, C. «Le culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir». A: CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París: L'Harmattan, 1989a, pàg. 21-73. (Col·lecció Espaces interculturels).

CAMILLERI, C. «La communication dans la perspective interculturelle». A: CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel.* París: L'Harmattan, 1989b, pàg. 363-397. (Col·lecció Espaces interculturels).

CAMILLERI, C. «Stratégies identitaires: les voies de la complexification». Comunicació presentada al VI Congrés de l'ARIC. Mont-real: ARIC, 10-14 de maig 1996.

CANTOS, À. «L'experiència amb immigrants a la ciutat de Mataró, un pla d'actuació que evoluciona». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Immigració: racisme i cohesió social.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000, pàg. 82-85. (Quaderns de serveis socials, 17).

CARBONELL, F. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

CARBONELL, F. *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Editorial Altafulla, 1997.

CARBONELL, F. «Desigualtat social, diversitat cultural i educació». A: AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ.; FUNES, J.; VILA, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 1999, pàg. 99-116. (Col·lecció Estudis Socials, 1).

CARBONELL, F. (coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Mediterrània, 2000. (Col·lecció Polítiques, 27).

CARDINET, A. *Pratiquer la mediation en pédagogie*. París: Dunod, 1995.

CARDINET, A. *École et médiations*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2000. (Col·lecció Trajets).

CARNEVALE, P.J. «Strategic choice in negociation». A: *Negociation Journal.* (Febrer, núm. 2). Nova York, 1986, pàg. 41-56.

CARRASCO CALVO, S. «Formación de formadores y formadoras. En el campo de la Interculturalidad (Una experiencia desde la Administración Educativa de Cataluña)». A: *Butlletí del Centre de Documentació. Monogràfic: Interculturalisme i formació.* Madrid: Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 1999, pàg. 47-58.

CARRASCO PONS, S.; SOTO, P.; TOVÍAS, S. «Un programa interdisciplinar». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Praxis, 1997, pàg. 44-47. (Monogràfic: Hacia una educación intercultural).

CARRASCO PONS, S.; SOTO, P. «La concentració de minories a les escoles de la

ciutat». A: *Revista Barcelona Educació. Projecte Educatiu de Ciutat*. (Gener-abril 1999, núm. 10). Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona, pàg. 36.

CASAS, M. «Fills de la immigració. Segones generacions d'immigrats marroquins a Barcelona». Barcelona: Fundació Bofill, 2000. [Document inèdit].

CASCÓN, P. «¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (Gener 2000a, núm. 287), pàg. 57-60.

CASCÓN, P. «Educar en y para el conflicto en los centros». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía* (Gener 2000b, núm. 287), pàg. 61-66.

CASCÓN, P. «La mediación». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía* (Gener 2000c, núm. 287), pàg. 72-76.

CASTELLA, E. «La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía». A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999, pàg. 153-160. (Biblioteca d'Aula, 141).

CASTELLA, E. «Les polítiques escolars adreçades a alumnat d'origen immigrant». Ponència presentada a la Trobada Bilateral Catalunya-Quebec. Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació. Barcelona, 24-26 d'abril 2001. [Document inèdit].

CASTELLA, E. «Atenció educativa a l'alumnat fill de famílies immigrants». Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2002. [Document inèdit].

CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. *La sociedad red.* (Vol.1). Madrid: Alianza, 1997a.

CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. *El poder de la identidad.* (Vol.2). Madrid: Alianza, 1997b.

CEBRIÁN, A. *Marginalidad de la población gitana española*. Murcia: Universidad de Murcia, 1992.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC, 1992.

CITIZENSHIP AND IMMIGRATION CANADA. *Pour mieux connaître... l´immigration et la citoyenneté*. Otawa: Direction générale des communications, Citizenship and Immigration, 1997.

CLADELLES, LL; GARCÍA, G.; RANCÉ, Ll. «Alumnes d'incorporació tardana en escoles on s'aplica el Programa d'Immersió Lingüística». A: ARNAU, J.; ARTIGAL, J.M. (eds.). *Els programes d'immersió: una perspectiva europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998, pàg. 251- 262.

COBB, S. «Pròleg». A: SUARES, M. *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós, 1996, pàg.15-19.

COHEN, R. *Student resoling conflict. Peer mediation in schools*. Glenview: GoodYearBooks, 1995.

COHEN-EMERIQUE, M. «Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociales». A: *Cahiers de sociologie économique et culturelle*. (Desembre). 1984, pàg. 101-112.

COHEN-EMERIQUE, M. «Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide». A: CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París: L'Harmattan, 1989, pàg. 77-115. (Col·lecció Espaces interculturels).

COHEN-EMERIQUE, M. «L'approche interculturelle dans le processus d'aide». A: *La revue française de service social, Relations interculturelles et travail social*. France: Association Nationale des Assistants de Service Social. (4t trimestre, núm. 171). 1993, pàg. 17-20.

COHEN-EMERIQUE, M. *La négociation/médiation dans les conflits culturels*. París: Biennale de l'Éducation et de la Formation. (Abril) 1994.

COHEN-EMERIQUE, M. «La négociation/médiation interculturelle, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration». A: *Vie Sociale. Les acteurs de l'intégration*. (Núm. 2). 1999, pàg. 139-155.

COLECTIVO AMANI[662]. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular, 1995. (Sèrie Tiempo Libre, 1).

COLECTIVO IOÉ[663]. *La inmigración extranjera en Catalunya. Balance y perspectivas.* Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis. Generalitat de Catalunya, 1992.

COLECTIVO IOÉ. *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, 1994.

COLECTIVO IOÉ. *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Proyecto Sur/Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

662 El col·lectiu Amani està format per Beatriz Aguilera, Juan Gómez, Mar Morollón i Juan de Vicente.

663 El col·lectiu IOÉ està format per Walter Actis, Carlos Pereda i Miguel A. de Prada.

COLECTIVO IOÉ. «La immigració estrangera a Espanya, 2000». A: AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ.; FUNES, J.; VILA, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 1999, pàg. 14-67. (Col·lecció Estudis Socials, 1).

COLOMA, J. «La familia como agencia de socialización». A: FERMOSO, P. et al. *Sociología de la Educación.* Barcelona: Alamex, 1990, pàg. 171-191.

COLLEMAN, J.S. *Equality of Educational Oportunity*. Washington: US Department of Health. Education and Welfare, 1966.

COMAS, D.; PUJADAS, J.J. «Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertinencia». A: *Revista de Sociologia*. *Papers.* (Núm. 36). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1991, pàg. 33-56.

COMAS, M. (coord.). *La mediació intercultural. Ofici o funció?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Estudi i Cooperació (ESICO), 30 de març 2000. (Debats de l'Aula Provença, 34).

COMAS, M. (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001. (Col·lecció Finestra Oberta, 19).

COMISSIÓ D'ESTUDI DE L'ESCOLARITZACIÓ D'ALUMNAT PROCEDENT DE FAMÍLIES IMMIGRADES. *Informe final*. *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants.* Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1999.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Rapport annuel de l'Opération Renouveau 1986*. *Services des études.* Quebec: CÉCM, 1986.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Rapport annuel de l'Opération Renouveau 1987*. *Services des études*. Quebec: CÉCM, 1987.

COMMISION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Mémoire des écoles catholiques de Montréal sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration*. Quebec: CÉCM, 1991a.

COMMISION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Le programme d´enseignement des langues d´origine*. Mont-real: CÉCM, Office des Relations Interculturelles, 1991b. (Document de gestió pedagògic pels directors de les institucions escolars).

COMMISION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Programme d´Enseignement des langues d´origine. Document de gestion pédagogique à l´intention des directrices et des directeurs d´école.* Mont-real: CÉCM, Service des Relations Interculturelles, 1995.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *¿Qué aprende vuestro niño en el programa de enseñanza de la lengua de origen (PELO)?*. Mont-real: Ministère de l'Éducation, 1997.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L´IMMIGRATION. *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la sociéte québécoise*. Quebec: Conseil des Communautés Culturelles et de l´Immigration du Quebec, 1993.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES. *L´immigration et les régions du Québec. Une experiénce à revoir et à enrichir*. Mont-real: Conseil des Relations Interculturelles, 1997a.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES. *Au Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d´une démocratie pluraliste*. Mont-real: Conseil des Relations Interculturelles, 1997b.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES. *La capacité du Québec d´accueillir de nouveaux immigrants en 1998, 1999 et 2000*. Mont-real: Conseil des Relations Interculturelles, 1997c.

CONSEIL SCOLAIRE DE L´ÎLE DE MONTRÉAL. «Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles». Mont-real: Conseil Scolaire de l´Île de Montréal, 1991. [Document inèdit].

CONSEIL SCOLAIRE DE L´ÎLE DE MONTRÉAL. «Politique du Conseil Scolaire de l´Île de Montréal (Le «Conseil») en matière d´éducation interculturelle». Mont-real: Conseil Scolaire de l´Île de Montréal, 1993. [Document inèdit].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L´ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussite des élèves des communautés culturelles*. Quebec: Conseil Supérieur de l´Éducation, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L´ÉDUCATION. *Des conditions pour faire avancer l´école*. Quebec: Conseil Supérieur de l´Éducation, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*. Quebec: Conseil Supérieur de l´Éducation, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1995-1996*. Quebec: Gouvernement du Québec, 1996.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *La diversitat a l'escola*. *Jornada de reflexió*. Tortosa: Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya, 1997.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *L'atenció a l'alumnat immigrat i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu* (Núm. 18). Barcelona: Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya, 1999.

CORTINA, A. «Resolver conflictos, hacer justicia» A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (Núm. 257), 1997, pàg. 54-56.

COSER, L. *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1956.

CRESPO, R. «Inmigración y escuela» A: *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1997, pàg. 625-663.

CRESPO, R.; DELGADO, C. *Atles de recursos sobre immigració estrangera de la província de Barcelona*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000.

CRESPO, R. «Les cultures dels immigrants: la religió i la tradició de l'Àfrica subsahariana com a factor d'adaptació». A: MARQUÉS, S.; PALAUDÀRIAS, J.M. (eds.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona/Ajuntament de Girona, 2001, pàg. 93-104. (Aula d'Humanitats, 12).

CUI, G.; VAN DEN BERG, S. «Testing the construct validity of intercultural effectiveness». A: *International Journal of Intercultural Relations*. (Núm. 15). Nova York, 1991, pàg. 227-241.

CUMMING-PORWIN, W.; LESSARD, C.; Mc ANDREW, M. «L´adaptation de l´institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels». A: *Revue des Sciences de l´Éducation*. (Vol. XX, núm. 4). Mont-real: Université de Montréal, 1994, pàg. 679-696.

CUNHA, M. *Le travail de médiation dans les quartiers populaires. Regards des institutions*. Saint Denis: Profession Banlieue, 1998.

CURLE, A. *Making Peace*. Londres: Tavistock, 1971.

DAGENAIS, D. «L'enseignement scolaire des langues d'origine». Mont-real: Université de Montréal, 1991. [Document inèdit].

DE MUNCK, J. «La mediación en la gestión de conflictos». A: CARBONELL, F.; FUNDACIÓ SER.GI (coord.). *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI/Palahí, 1996, pàg. 201-206. (Documents de treball de la cinquena i sisena Escola d'Estiu sobre Interculturalitat i del primer i segon Fòrum Intercultural).

DEL CAMPO, J. «Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación» A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999, pàg. 47-54. (Biblioteca d'aula, 141).

DELCROIX, C. «Stepping forward to help communication». A: *Innovation, The European journal of social sciences*. (Vol. 9, núm. 1). Viena, 1996.

DELCROIX, C.; BESKI, CH.; MATHIEU-RADJA, Z.; BERTAUX, S. *Médiatrices dans les quartiers fragilisés: le lien. Service des Droits des Femmes*. París: La Documentation Française, 1996.

DELGADO, M. *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries, 1998.

DEPARTAMENT DE CULTURA. *Legislació i polítiques lingüístiques Catalunya-Quebec*. Actes del Col·loqui Internacional sobre Polítiques i Legislacions Lingüístiques Comparades. Barcelona 4-6 d'octubre 1999. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 2000. (Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana, Sèrie Documents de Treball, 13).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. «Intruccions del Programa de Marginats socials». Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1988. [Document inèdit].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Educació Primària: Currículum*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1992.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pla de Formació Permanent*. Barcelona: Subdirecció General de Formació Permanent. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1995.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Subdirecció General d'Ordenació Curricular. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya: Barcelona, 1996a.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Servei de Gestió de Programes Educatius. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya,1996b.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *10 Anys de Programes Educatius*. Barcelona: Servei de Gestió de Programes Educatius. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1996c.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Actuacions específiques previstes per al curs 1998/1999 per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1998a.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Els reptes de la interculturalitat*. Barcelona: Departament d'Ensenyament/Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació, 1998b.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Informe sobre les actuacions per a l'escolarització d'alumnes estrangers*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació Educativa. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1998c.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Servei d'Ensenyament del Català. 20 Anys*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1998d.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Polítiques d'educació intercultural a Europa*. Dossier de treball del curs internacional. Barcelona: Departament d'Ensenyament/Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació, 1999a.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Normativa curs 1999/2000. Full de disposicions i actes administratius*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1999b.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Dades estadístiques d'alumnes estrangers*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1999c.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Instruccions sobre organització i funcionament del Programa d'Educació Compensatòria per al curs 1999/2000*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1999d.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Instruccions relatives a l'organització i funcionament dels Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1999e.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Matriculació d'alumnes. Centres públics i concertats curs 2000/2001*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2000a.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Educació 2000-2004*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2000b.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Dades estadístiques d'alumnes estrangers*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2001a.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2001b.

DESENVOLUPAMENT COMUNITARI. «Curs Bàsic per a la formació en mediació intercultural». (Febrer-març 1998). Barcelona/Reus: Desenvolupament Comunitari/Institut Municipal de Formació i Empresa «Mas Carandell», 1999. [Document inèdit].

DESENVOLUPAMENT COMUNITARI *La mediación intercultural. Un puente para el diálogo.* Barcelona: Desenvolupament Comunitari/Fundació «La Caixa»/Ministeri de Treball i Afers Socials, 2000.

DESPRÉS-POIRIER, M. *Le système d'éducation du Québec*. Mont-real: Gaëtan Morin, 1995.

DEUTSCH, M. *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven CT: Yale University Press, 1973.

DIEZ, F.; TAPIA, G. *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós, 1999. (Col·lecció Paidós Mediació, 9).

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *El sistema sanitari. Font de salut*. Quaderns d'informació per als immigrants estrangers. (Núm. 1). Barcelona: Diputació, 1996.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *II informe sobre immigració i treball social.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 1997.

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Les rapports d´altérité: nous et les autres... les autres... les autres. Guide de l´animateur*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1991a. (Éducation Interculturelle, 1).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Les canadiens et les québécois face à l´immigration. Guide de l´animateur*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1991b. (Éducation Interculturelle, 2).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Le système scolaire, les minorité ethniques et l´éducation interculturelle. Guide de l´animateur*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1991c. (Éducation Interculturelle, 3).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *L´identité et les identités québécoises. Guide de l´animateur*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1991d. (Éducation Interculturelle, 4).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Ressources en éducation interculturelle. Guide de l´animateur*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1991e. (Éducation Interculturelle, 5).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Guide d´explotation d´outils audiovisuels.* Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1992. (Éducation Interculturelle, 6).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *L´interculturel au quotidien. Pistes de travail pour des activités en français, biologie et sciences humaines*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1993. (Éducation Interculturelle, Secondaire).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1995a. (Éducation Interculturelle, 7).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l´intention des gestionnaires*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1995b. (Éducation Interculturelle, 8).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Analyse des marges de manoeuvre*. Quebec: Ministère d´Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux, 1995c. (Éducation Interculturelle, complement al mòdul de formació, 8.1).

DIRECTION DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Étude sur les services d´accueil*. *Exposé de la situation*. Quebec: Ministère de l´Éducation. Direction de la coordination des réseaux, 1995d.

DURIEZ, P. *Les médiation en France: vers un état des lieux*. (Vol. 2). Burdeos: CLCJ/INJEP, 1997. (Col·lecció Médiations et médiateurs: Définitions-Typologies-Pratiques).

ESSOMBA, M.A. «Política educativa en materia de atención a hijos e hijas de familias inmigradas en Catalunya». A: SOS RACISME. *Informe anual 1999. Sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icària, 1999a, pàg. 173-181.

ESSOMBA, M.A. «Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza». A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999b pàg. 11-14. (Biblioteca d'Aula, 141).

ESSOMBA, M.A. «L'educació en el lleure». A: CARBONELL, F. (coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Mediterrània, 2000, pàg. 74-77. (Col·lecció Polítiques, 27).

ESSOMBA, M.A «El mediador d'integració d'immigrants». A: TOLRÀ, J. (coord.). *El mediador d'integració social*. Barcelona: Fundació Autònoma Solidària/Departament de Treball/Fons Social Europeu Programa Horizon, 2001, pàg. 73-77.

FAYMAN, S. *L'expérience de la médiation sociale et culturelle. Etat des lieux dans quelques departements*. Saint-Denis: Profession Banlieue/FIA-ISM, 2000.

FEITO, R. *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel Practicum, 2000.

FERLAND, M.; ROCHER, G. *La loi 101 et l´école primaire à clientèle pluriethnique*. Quebec: Éditeur officiel, 1987. (Dossiers del Conseil de la langue française, 26).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «Redes económicas y desigualdades sociales». A: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas.* (Núm. 37). Bellaterra: Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, pàg. 41-79.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide, 1995.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

FERRER, F. «La educación intercultural en Europa». A: FERMOSO, P. *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Narcea, 1992, pàg. 111-127.

FISAS, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icària/UNESCO, 1998.

FISHER, R.; URY,W. *Comment réussir une négociation*. París: Interéditions, 1981.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J. «De la formación para la exclusión a la formación para la igualdad». A: *Butlletí del Centre de Documentació. Monogràfic: Interculturalisme i formació*. Madrid: Associació d'Ensenyants amb gitanos, 1999, pàg. 10-19.

FLERAS, A.; ELLIOT, J.L. *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto: Nelson Canada, 1992.

FOLBERG, J.; TAYLOR, A. *Mediación, resolución de conflictos sin litigio*. Mèxic: Limusa, 1992.

FOLGER, J. P.; BARUCH BUSH, R.A. «La mediación transformadora y la intervención de terceros: los sellos distintivos de un profesional transformador». A: FRIED SCHNITMAN, D. (comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas.* Barcelona: Granica, 2000, pàg. 73-99.

FREUD, S. *A General Introduction to Psycho-Analysis*. Nova York: Garden City Publishing, 1943.

FULLANA, J. (coord.). «Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona». Girona: Departament de Pedagogia. Universitat de Girona/GRAMC/Fundació Bofill, 1999. [Document inèdit].

FUNES, J. (dir.). *Mediación y justicia juvenil*. Barcelona: Fundació Jaume Callís, 1995.

FUNES, J. «Migració i adolescència». A: AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ.; FUNES, J.; VILA, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 1999, pàg. 117-141. (Col·lecció Estudis Socials, 1).

GAGNON, F.; Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M (dir.). *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. París: L'Harmattan, 1996.

GALICHET, F. *L'éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos, 1998. (Col·lecció Exploration Interculturelle et Science Sociale).

GAIRÍN, J. «Los conflictos». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (Núm. 222). Barcelona, 1994, pàg. 22-25.

GARCÍA LÓPEZ, R.; MARTÍNEZ MUT, B.; ORTEGA RUIZ, P. *Educación compensatoria. Fundamentos y programas.* Madrid: Santillana, 1987. (Col·lecció Aula XXI).

GARRETA, J. «Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes» A: *Revista de Sociología Papers.* (Núm. 43). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994, pàg. 115-122.

GARRETA, J. «La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre immigrants extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Osca». Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998a. Tesi doctoral.

GARRETA, J. «Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español». A: *Revista de educación. La formación permanente del profesorado*. (Núm. 317), 1998b, pàg. 229-256.

GARRETA, J. «La diversidad cultural en los manuales escolares: crónica de una selección y revisión necesarias». A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999a, pàg. 133-142. (Biblioteca d'Aula, 141).

GARRETA, J. *La integració en l'estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osca*. Lleida: Universitat de

Lleida, 1999b. (Col·lecció Espai/temps).

GARRETA, J. *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio, 2000a. (Col·lecció Educació. Sèrie Estudios, 1).

GARRETA, J. *Els musulmans de Catalunya. Immigració i noves comunitats islàmiques*. Lleida: Pagès editors, 2000b. (Col·lecció Guimet, 42).

GARRETA, J. «El miratge intercultural. L'escola de Catalunya davant la diversitat cultural». Lleida: Universitat de Lleida, 2002. [Document inèdit].

GARRETA, J.; LLEVOT, N. «Progenitores y educación. Análisis de entrevistas con extracomunitarios residentes en Lleida» A: LARA, J.; MARIN, R. *Educación multicultural para la paz*. Sevilla: Algaida, 1998, pàg. 201-211.

GARRETA, J.; LLEVOT, N. «Los mediadores culturales: puente entre progenitores de las minoría étnicas y la institución escolar». A: *Revista de Pedagogía Social. Monográfico de Educación Intercultural.* (Núm. 1). Múrcia: Área de Pedagogía Social. Universidad de Murcia, 1999, pàg. 95-114.

GARRETA, J.; LLEVOT, N. «El sistema educativo en el Quebec: estructura y funcionamiento». A: GARRETA, J. *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio, 2000, pàg. 83-162. (Col·lecció Educació. Sèrie Estudis, 1).

GARRETA, J.; SAMPER, LL.; LLEVOT, N.; CHASTENAY, M.H. «Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentres». A: Mc ANDREW, M.; GAGNON, F. (dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique).* Mont-real/París: L'Harmattan, 2000, pàg. 203-214. (Col·lecció Espaces Interculturels).

GARRIDO, M.J.; TORRES, J. «El problema de la educación de la población gitana». A: SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo.* Madrid: Alianza, 1986, pàg, 129-140.

GAUDET, E.; LAFORTUNE, L. *Pour une pédagogie interculturelle*. Quebec: ERPI, 1997.

GIMÉNEZ, C. «La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica». A: *Arbor,* CLIV, 1996, pàg 119-147.

GIMÉNEZ, C. «La naturaleza de la mediación intercultural». A: *Revista Migraciones* (Núm. 2). Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia Comillas, 1997, pàg. 125-159.

GIMÉNEZ, C. «Mediación con los más marginados». Ponència presentada al I Simposium Pacificación y Resolución de Conflictos. Centre Universitari de recerca i intervenció en resolució de conflictes, ICESB-Pere Tarrés, «Pau i Treva». Universitat Ramon Llull. Barcelona, 27-28 d'abril 2000. [Document inèdit].

GIMÉNEZ, C. «La mediació cultural a la comunitat de Madrid» Ponència presentada al Tercer simposi: llengua, educació i immigració. Integració Sociocultural i Comunitat Educativa. Girona, 23-25 de novembre 2000. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona i de Barcelona/Fundació «La Caixa», 2001.

GIMÉNEZ RAMÍREZ, A. *Llamamiento de Dios al pueblo Gitano*. Jerez de la Frontera: Talleres Gráficos de Anfra, 1993.

GIRARD, K.; KOCH, S.J. *Resolución de conflictos en la escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Granica, 1997.

GOFFMAN, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrutu Editores, 1970.

GÓMEZ REBOLLEDO, M. «Marco legislativo de los servicios sociales». A: DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Servei de Serveis Socials, 1997, pàg. 389-399.

GOMIS, P.L. *Guía práctica del Programa Leonardo. Primer programa de formación profesional de la Unión Europea. 1995-2000*. Madrid: CECE/ITE, 1995.

GOMIS, P.L. *Guía práctica del Programa Sócrates. 1995-2000*. Madrid: CECE/ITE, 1996.

GORDON, M.M. *Assimilation in American Life*. Nova York: Oxford University Press, 1964.

GOTTHEIL, J.; SCHIFFRIN, A. (comp.). *Mediación: una transformación de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1979.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L´immigration au Québec de 1998 à 2000. Prévoir et planifier. Aperçu statistique du phénomène des demandeurs d´asile au Québec, au Canada et dans les principaux pays occidentaux*. Quebec: Gouvernement du Québec, 1997a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Décret concernant le découpage du territoire du Québec en territoires de commissions scolaires francophones et en territoires de commissions scolaires anglophones*. Quebec: Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1997b.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l´enseignement privé*. Quebec: Éditeur officiel du Québec, 1997c.

GRUP FUS. *Educació i immigració extracomunitària*. Barcelona: Grup FUS/Fundació Serveis de Cultura Popular, 1999.

GUILLIGAN, C. *In a Different Voice: psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

HAFADI, A. «Les intermédiaires: stratégies ou bricolage?». A: *Révue Hommes et Migrations*. (Abril, núm. 1164). París, 1993.

HALL, E.T. *Au-delà de la culture*. París: Seuil, 1979.

HANNOUN, H. *Els ghettos de l´escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo, 1987.

HANSEN, P. «Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones». A: BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J.M. (comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998, pàg. 67-89.

HELLY, D. *L´immigration pour quoi faire?* Quebec: Institut Québécois de recherche sur la culture, 1992.

HELLY, D. *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Quebec: Presses de la Université du Laval, 1996.

HELLY, D. «Préparée pour politique, planification et recherche stratégiques et le Projet Metropolis Citoyenneté et Immigration» A: *Revue des Études Ethniques au Québec*. Quebec: INRS-Culture et Société, 1997. [Document inèdit].

HERNÁNDEZ, J.X. *La política educativa del Govern de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 25 de febrer 1999. (Col·lecció Parlament de Catalunya, 6).

HERNÁNDEZ, M.; MARZO, À.; RODRÍGUEZ, J. «Gitanos i educació». Barcelona: Fundació Bofill, 1999. [Document inèdit].

HOHL, J. *Singulier/pluriel*. Mont-real: Conseil Scolaire de l´Île de Montréal, 1991.

HOHL, J. «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires» A: GAGNON, F., Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M. *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*. Mont-real: L'Harmattan, 1996a, pàg. 337-348.

HOHL, J. «Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l´école». A: *Lien social et politiques* (RIAC). Mont-real: Institut National de la Recherche Scientifique, 1996b, pàg. 51-62.

HOHL, J.; NORMAND, M. «Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaire». A: *Revue Française de Pédagogie*. (3r quadrimestre, núm. 117). 1996, pàg. 39-51.

ILYAS, F. «El fenomen migratori i l'experiència de l'Associació d'Ajuda Mútua a l'Immigrant a Catalunya». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Quaderns de serveis socials, Immigració: racisme i cohesió social*. (Núm. 17). Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000, pàg. 106-110.

IRIBARREN, J. *¿Qué hacemos con los gitanos?*. Madrid: Paulinas, 1991.

JACKINS, H. *The Human Side of Human Beings*. Seattle: Washington Rational Island Press, 1978.

JACKSON, P. *Live in classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart amb Winston, 1968.

JASPARS, J.; HEWSTONE, M. «La théorie de l'attribution». A: MOSCOVICH, J. (dir.). *Psicologie sociale*. París: Puf, 1984, pàg. 309-330.

JOFFRES, S. *Le réseau de communication parents relais*. París: AEMUS, 1994. (Informe sobre l'experiència de Mureaux).

JORDÁN PEMÁN, F. *Los aleluyas*. Madrid: Secretariado Nacional, 1990.

JORDÁN, J.A. «Educación Multicultural, conceptos y problemática». A: FERMOSO, P. *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 1992a, pàg 15-34.

JORDÁN, J.A. *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC, 1992b. (XIII Premi d'Educació Josep Pallach).

JORDÁN, J.A. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós, 1995.

JORDÁN, J.A. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC, 1996.

JORDÁN, J.A. (coord.). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa, 1998.

JORDÁN, J.A. «El profesorado ante la educación intercultural». A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999, pàg. 65-73. (Biblioteca d'Aula, 141).

JORDÁN, J.A.; CASTELLA, E. «Criteris per elaborar currículums interculturals». A: JORDÁN, J.A. (coord.). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: UOC/Proa, 1998b, pàg. 61-91.

JORDÁN, J.A.; CASTELLA, E.; PINTO, C. *La educación intercultural, una respuesta a tiempo.* Barcelona: Biblioteca Lectus Universitaria/Edicions Universitat Oberta de Catalunya, 2001. (Inclou CD-Rom).

JORDÁN, J.A.; ETXEBERRÍA, F.; SARRAMONA, J. «Identidad cultural y educación en una sociedad global». A: NOGUERA, J. (coord.). *Cuestiones de antropología de la educación.* Barcelona: CEAC, 1995, pàg. 97-128.

JORDÁN, J. A.; PINTÓ, C. «Estratègies i experiències pedagògiques». A: JORDÁN, J.A. (coord.). *Multiculturalisme i educació.* Barcelona: UOC/Proa, 1998b, pàg. 123-154.

JULIANO, D. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Madrid: Eudema, 1993.

KIRPATRICK, D.L. *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000, 1999.

KRESSEL, K.; PRUITT, D. et al. *Mediation Research: The Process and Effectiveness of Third-Party Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Buenos Aires: México, 1996.

LABELLE, M. «La gestion fédérale de l'immigration internationale au Canada». A: LABELLE, D.; BÉLANGER, Y. *L'ére des libéraux.* Quebec: Publications de l'Université de Québec, 1988.

LABELLE, M.; LÉVY, J.J. *Ethnicité et enjeux sociaux*, Mont-real: Liber, 1995.

LACOMBA, J. «La inmigracion musulmana y el islam institucionalizado: la figura de los imames inmigrados». A: *Revista Migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 1996, pàg. 155-194.

LACORNE, L. *La crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. París: Arthème Fayard, 1997.

LACZKO, L.S. «El pluralismo canadiense en una perspectiva comparativa». A: PRIETO, L. *Tolerancia y minorías. Problemas jurídicos y políticos de las minorías en Europa*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pàg.149-174. (Col·lecció Humanidades).

LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

LAPERRIÈRE, A. *L´ intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire*. Mont-real: Conseil Scolaire de l´Île de Montréal, 1983.

LAPERRIÈRE, A. «De la indifférenciation à l´evitement». A: OUELLET, F. i PAGÉ, M. (ed.) *Pluriethnicité, éducation et société.* Quebec: Institut Québecois de Recherche sur la Culture, 1991, pàg. 543-562.

LAPERRIÈRE, A. «Entre identité ethnique et civique: études québécois» A: GAGNON, F.; Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M. *Pluralisme, citoyenneté & Éducation.* Mont-real: L'Harmattan, 1996, pàg. 321-336.

LATIF, G. *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1989.

LEDERACH, J.P. *Regulación de conflictos, un enfoque práctico*. Nova York: Akron. Menonita Central Commité, 1986.

LEDERACH, J.P.; CHUPP, M. «¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas creativas!». Nova York: Ediciones Clara-Semita, Comité Central Menonita, 1995, pàg. 33-47.

LESSARD, C. «Les enseignants et enseignantes du Québec et la dimension urbaine-rurale: une analyse de leurs opinions sur le gouverne de l´école» A: CRESPO, M.; LESSARD, C. (dir.). *Éducation en milieu urbain*. Mont-real: Presses de l´Université de Montréal, 1985, pàg. 409-431.

LETELLIER, H. *Résolution de conflit par les méthodes de négociation raisonnée et de médiation*. Mont-real: CÉCM. Centre des enseignants, 1996a. (Formation au groupe d'agents de milieu).

LETELLIER, H. *Problèmes d'intervention en milieu multiethnique*. Mont-real: Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, 1996b. (Recueil de textes).

LIÉGEOIS, J.P. *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana, 1986.

LIÉGEOIS, J.P. *Gitanos e itinerantes. Datos socioculturales. Datos sociopolíticos*. Madrid: Asociación Nacional de Presencia Gitana, 1987.

LIÉGEOIS, J.P. *Los gitanos.* Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1988.

LIÉGEOIS, J.P. *Roma, tsiganes, voyageurs.* Estrasburg: Conseil de l´Europe, 1994a.

LIÉGEOIS, J.P. «Política educativa». Sessió plenària de la presentació de les comunicacions sobre política social al I Congrés Gitano de la Unió Europea. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales, 1994b.

LIÉGEOIS, J.P. *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia

Gitana/Centre de Recherches Tsiganes, 1998. (Col·lecció Interface).

LÓPEZ, A. (coord.). *Deu anys de l'Escola Samba Kubally. Una experiència de formació de treballadors estrangers*. Girona: Universitat de Girona, 2000. (Col·lecció Educació Social, 7).

LOSADA, T. «La immigració marroquina en els últims vint anys». A: *Els treballadors africans a Catalunya, aspectes socials i culturals*. Barcelona: Fundacions Jaume Bofill/Serveis de Cultura Popular i Estudi i Cooperació, 1990, pàg. 5-14. (Debats de l'Aula Provença, 6).

LUNA, F.; JAUSSI, M.L. «CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (Núm. 270), Barcelona, 1998, pàg. 36-44.

LLEVOT, N. «El papel de la institución escolar en la construcción de la alteridad: Un ejemplo de un barrio de Montreal». A: *Revista Perspectiva Social* (Núm. 42). Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, 1999, pàg. 63-87.

LLEVOT, N. «Les funcions de les *femmes-relais* i les mediadores a França: reveladores del disfuncionament de la comunicació entre institucions escolars i famílies immigrades». A: *Revista Perspectiva Social.* (Núm. 44). Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, 2000a, pàg.175-196.

LLEVOT, N. «Familias gitanas y centros educativos de Cataluña (España): la necesidad de una negociación». A: *Rivista Internazionale di scienze dell'educazione*. (Novembre-Desembre, núm. 282). Torí: Società Editrice Internazionale, 2000b, pàg. 1055-1072.

LLEVOT, N.; GARRETA, J. «Los retos de la educación intercultural: Cataluña-Quebec». A: *Revista Española de Educación Comparada*. (Núm. 4). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Sociedad Española de Educación Comparada, 1998, pàg.161-190. (Monogràfic: Educación en el siglo XXI).

LLUCH, X.; SALINAS, J. *Plan de educación intercultural. Programa de Educación en valores*. València: Generalitat de Valencia, 1995.

LLUCH, X.; SALINAS, J. «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Praxis, 1997, pàg. 54-60. (Monogràfic: Hacia una educación intercultural).

MALEWSKA-PEYRE, H. «Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social». A: CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. París: L'Harmattan, 1989, pàg. 117-134. (Col·lecció Espaces interculturels).

MALGESINI, G.; GIMÉNEZ, C. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso, 1997.

MALUQUER, E. «Servicios sociales». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Institut d'Edicions per la Diputació de Barcelona, 1997a, pàg. 399-499.

MALUQUER, E. «La sanidad: una asignatura pendiente». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Institut d'Edicions per la Diputació de Barcelona, 1997b, pàg. 545-589.

MANYER, J. *Quan l'Islam truca a la porta. Per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Altafulla, 1996.

MARAVÉLAKI, A. «L'enseignement de la littératie en langue d'origine a-t-il des effets bénéfiques sur le dévéloppement des langues seconde et tierce chez les enfants trilingues?» A: DE KONINCK, Z. *L'éducation multiculturelle: école et société*. Manitoba: Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1996, pàg. 94-110. (Informe, 3).

MARSOLAIS, M. «L´agent de liason comme intermédiaire culturel» A: OUELLET, F. (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1995, pàg. 351-369.

MARTÍNEZ DE MURGUÍA, B. *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós, 1999.

MARTINIELLO, M. *Salir de los ghetos culturales*. Barcelona: Bellaterra, 1998. (La Biblioteca del Ciudadano).

MASDEU, J. «Las comunidades de aprendizaje». A : GARCÉS CAMPOS, R. (coord.). *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Saragossa: Universidad de Zaragoza, 1998, pàg. 315-326.

MASÓ, P. «El currículum del alumnado inmigrado en la secundaria obligatoria en comunidades autónomas bilingües: Catalunya». A: ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999, pàg. 161-170. (Biblioteca d'Aula, 141).

MAYA, I. «Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural». Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002. [Document inèdit].

Mc ANDREW, M. *Le Tiers Monde dans les programmes et les manuels d´histoire et de géographie du secondaire au Québec*. Mont-real: Coopération Nord-Sud en Éducation, 1984.

Mc ANDREW, M. *Le traitement du racisme, de l´immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones du Québec*. Mont-real: Coopération Nord-Sud en éducation, 1985.

Mc ANDREW, M. *Études sur l´ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Mont-real: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l´Éducation, 1986.

Mc ANDREW, M. *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Mont-real: Conseil des Communautés Culturelles et de l´Immigration, 1987.

Mc ANDREW, M. *Étude de la documentation relative à l´impact de la présence de membres des minorités ethniques et raciales au sein du personnel enseignant et de direction au Québec*. Quebec: Ministère de l´Éducation, Services éducatifs aux communautés culturelles, 1988.

Mc ANDREW, M. *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Mont-real: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1989.

Mc ANDREW, M. *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): politiques et enjeux*. Mont-real: Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1991.

Mc ANDREW, M. «La lutte au racisme et à l´ethnocentrisme dans le matériel didactique: problématique et interventions québécoises dans le domaine» A: *Le racisme et l´éducation: perspectives et expériences diverses*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes et Enseignants, 1992, pàg. 49-60.

Mc ANDREW, M. *L´intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l´adoption de la loi 101: Quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la region montréalaise*. Mont-real: Ministère des Communautés Culturelles et de l´Immigration de l´Éducation, 1993a.

Mc ANDREW, M. «L´éducation interculturelle au Québec. Dix ans après». A: *Revue Impressions*. Mont-real: Centre d'Études Éthniques, 1993b, pàg. 5-7.

Mc ANDREW, M. «Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: Mythes et réalités». Ponència presentada a les Actes du colloque de l´Association francophone d´éducation comparée. Mont-real: Les publications de la Faculté des Sciences de l´Éducation, 1995a, pàg. 33-51.

Mc ANDREW, M. «La prise de décision relative aux acommodements en milieu scolaire: un module de formation pour les directions d´écoles» A: OUELLET, F. (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1995b, pàg. 317-335.

Mc ANDREW, M. «L´intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec. A: DE KONINCK, Z. *L´éducation multiculturelle: état de la question.* Manitoba: Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes, 1996a, pàg. 1-23.

Mc ANDREW, M. «Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques?» . A: GAGNON. F.; Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M. (dir.). *Pluralisme, citoyenneté & Éducation.* Mont-real: L'Harmattan, 1996b, pàg. 287-317.

Mc ANDREW, M. «Conclusion: comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration». A: Mc ANDREW, M.; GAGNON, F. (dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique).* Mont-real/París: l'Harmattan, 2000, pàg. 225-240. (Col·lecció Espaces Interculturels).

Mc ANDREW, M. «Diversité culturelle, langue et éducation que pouvons-nous attendre d'une comparaison Québec-Catalogne?». Conferència inaugural presentada a la Trobada Bilateral Catalunya-Quebec. Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació. Barcelona, 24-26 d'abril 2001. [Document inèdit].

Mc ANDREW, M.; GAGNON, F. (dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées. (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique).* Mont-real/París: L'Harmattan, 2000. (Col·lecció Espaces Interculturels).

Mc ANDREW, M.; GRESS-AZZAM, S. *Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles*. Mont-real: Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau d´Accueil et de l´Admission, 1987.

Mc ANDREW, M.; HARDY, J.Y. «Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan». Mont-real: Centre d'Études Ethniques, 1992. [Document inèdit].

Mc ANDREW, M.; JACQUET, M. «Le discours public des acteurs du monde de l´éducation sur l´immigration et l´intégration des élèves des minorités ethniques». A: *Recherches sociographiques.* (Núm. 2). Laval: Université de Laval. Departament de Sociologie, 1996, pàg. 279-299.

Mc ANDREW, M.; JACQUET, M.; CICERI, C. «La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes». Mont-real: Centre d´Études Ethniques de la Université de Montréal, 1996. [Document inèdit].

Mc ANDREW, M.; LEDOUX, M. *La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l´île de Montreál: un portrait statistique*. (Vol. 24, núm. 2). Mont-real: Cahiers québécois de démographie, 1995, pàg. 343-370.

Mc ANDREW, M.; PROULX, J.P. «Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble». Quebec: Ministère d´Éducation, 1998. [Document inèdit].

Mc ANDREW, M.; ROSSELL, J. «Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates». A: *Revista Española de Educación Comparada*. (Núm. 6). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Sociedad Española de Educación Comparada, 2000, pàg. 259-284.

Mc ANDREW, M.; TESSIER, T.; BOURGEAULT, G. «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États Unis et en France: des orientations aux réalisations». A: *Revue Française de Pédagogie*. (Octubre-Desembre, núm.121). 1998, pàg. 57- 77.

Mc GILLICUDDY, N.B. et al. «Factores que afectan al resultado de la mediación: el comportamiento de la tercera parte y el disputador». A: GROVER, K.; GROSCH, J.W.; OLCZAK, P.V. *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Barcelona: Paidós, 1996, pàg. 177-190. (Paidós Mediación, 1).

Mc LELLAN, J.; RICHMOND, A. «Multiculturalism in crisis: a postmodern perspective on Canada» A: *Ethnic an Racial Studies*. (Vol.17, núm. 4). Londres: Routledge, 1994, pàg. 662-683.

Mc LUHAN, M.; POWERS, B.R. *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Nova York: Oxford University Press, 1989.

Mc LUHAN, M. *Understanding Media: The Extensions of Man*, Nova York: Mcmillan, 1964.

Mc LUHAN, M.; POWERS, B.R. *La aldea global*. Barcelona: Planeta, 1994.

MERTON, R. «The self-fulfellinf prophecy». A: *The Antioch Review*. 1948, pàg. 193-210.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L´IMMIGRATION. *Enoncé de politique en matière d´immigration et d´intégration*. Quebec: Ministère des Communautés Culturelles et de l´Immigration, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO): pourquoi?*. Mont-real: Bureau des Services aux Communautés Culturelles, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pour l´élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Quebec: Ministère de l´Éducation, 1988a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L´école québécoise et les communautés culturelles*. Quebec: Ministère de l´Éducation, 1988b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Quebec: Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau moyen de vie: l'école québécoise*. Quebec: Gouvernement du Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Estudiar en Québec*. Quebec: Direction Générale des Affaires Universitaires et Scientifiques, Gouvernement du Québec, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les états généraux de l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Quebec: Gouvernement du Québec, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réforme de l'éducation*. Quebec: Ministère de l'Éducation, 1997.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L´IMMIGRATION. *Rapport annuel 1996-1997*. Quebec: Gouvernement du Québec, 1997.

MOLINA, F. *Sociedad y educación: perspectivas interculturales.* Lleida: Universitat de Lleida, 1994. (Col·lecció Eines, 7).

MOLINA, F. *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Lleida: Universitat de Lleida, 1998. (Col·lecció Educació i Món Actual, 8).

MONTANO, F.; CASTELLA, E.; PÉREZ, P. «El programa d'educació compensatòria i les minories ètniques». A: PUIG, G. (coord.). *Recerca i educació interculturals*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1992, pàg. 203-215. (Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols).

MONTON, M.J.; SOLERDELCOLL, M. *Experiències socioeducatives amb adolescents nouvinguts*. Barcelona: Grup de Fundacions, 1999. (Col·lecció Finestra oberta, 7).

MOORE, C. *The mediation process: Petrial strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

MOORE, C. *El Proceso de Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica, 1995.

MORERAS, J. *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB edicions, 1999.

MORERAS, J. «Temps d'assentament, temps d'integració? El col·lectiu marroquí a Catalunya». A: MARQUÉS, S.; PALAUDÀRIAS, J.M. (eds.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Servei de Publicacions de la

Universitat de Girona/Ajuntament de Girona, 2001, pàg. 105-122. (Humanitats, 12).

MUÑOZ SEDANO, A. *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid: Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas, 1989a.

MUÑOZ SEDANO, A. «La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX». Ponència elaborada pel Seminari Europeu Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, juny de 1989b. [Document inèdit].

MUÑOZ SEDANO, A. *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1997.

NAVARRO, J.M. (ed.). *Entre veïns. Dues experiències europees de formació, inserció sociolaboral i desenvolupament local (capitalització del treball transnacional en el marc de la iniciativa europea «Horizon»)*. Barcelona: Editorial Mediterrània/Desenvolupament Comunitari, 1999.

NICASIO, J; CANTÓN, I.; PALOMO, M.P. *Actitudes de Profesores y Maestros hacia la integración escolar de Inmigrantes Extranjeros*. Lleó: Universidad de León, 1998.

NOGUERA, J. *La responsabilitat*. Barcelona: Claret/ Federació Catalana de Voluntariat Social, 1996. (Col·lecció Valors per viure, 9).

NOTARIO, G.; LLEVOT, N. «Avaluar un projecte d'educació intercultural». Pòster presentat a les III Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educatives. L'avaluació com a eina de millora en l'educació formal i no formal. Lleida: Facultat de Ciències de l'Educació/Universitat de Lleida, 1999, pàg. 229-232.

OUELLET, F. *L´education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. París: L´Harmattan, 1991.

OUELLET, F. «L´éducation interculturelle au Québec: l´emergence d´une aproche distincte». A: OUELLET, F. (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1995a, pàg. 21-45.

OUELLET, F. «Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtraise en formation interculturelle a l´Université de Sherbrooke» A: OUELLET, F. (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1995b, pàg. 419-441.

OUELLETE, R. *Les autochtones et l´école. Un portrait statistique*. Quebec: Ministère d´Éducation, 1991.

OYHANARTE, M. «Los nuevos paradigmas y la mediación». A: GOTTEIL, J.; SCHIFFRIN, A. *Mediación: una transformación en la cultura*, Barcelona: Paidós 1996, pàg. 17-35. (Col·lecció Paidós Mediación, 3).

PAGÉ, M. *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993.

PALAUDÀRIAS, J.M.; FEU, J. «La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural» A: GARCÍA, F.J.; GRANADOS, A. *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 1997, pàg. 35-48.

PALAUDÀRIAS, J.M. «Inmigración, integración y educación». A: *Revista Española de Educación Comparada*. (Núm. 4). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Sociedad Española de Educación Comparada, 1998a, pàg. 149-160. (La educación en el siglo XXI).

PALAUDÀRIAS, J.M. «Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña». A: BESALÚ, X. ; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J.M. (comp.). *La educació intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor. 1998b, pàg. 171-180.

PALAUDÀRIAS, J.M. «Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament». Girona: Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'educació, 1998c. Tesi doctoral.

PALAUDÀRIAS, J.M. «Integració sociocultural, educació i escola en la comunitat marroquina». A: GRUP FUS. *Migracions: recerca i intervenció social*. Barcelona: Universitat de Girona/Grup FUS, 1999, pàg. 16-19.

PALAUDÀRIAS, J.M. «Integració i educació en la societat pluricultural». A: MARQUÉS, S.; PALAUDÀRIAS, J.M. (ed.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona/ Ajuntament de Girona, 2001, pàg. 71-80. (Humanitats, 12).

PALOU, J. «Mediació i justícia: Un projecte de mediació comunitària en l'àmbit de la justícia penal». A: *Revista Perspectiva Social*. (2n semestre, núm. 42). Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, 1999, pàg. 87-126.

PASCUAL, J. «La socialització dels fills de magrebins a Osona» A: ALEGRET, J.L.; BOTEY, J. et al. *Sobre interculturalitat*. Girona: SER.GI, 1992, pàg. 139-146.

PASCUAL, J. «Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres? Aparició, desplegament i efectes d'etnicitat en un context sòcio-escolar del Baix Llobregat sud». Barcelona: Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona, 1998. Tesi doctoral.

PASCUAL, J. «El discurs de la interculturalitat: trampes i oportunitats». A: GRUP FUS.

Migracions: recerca i intervenció social. Barcelona: Universitat de Girona/Grup FUS 1999, pàg.7-9.

PASCUAL, J. «Estratègies de l'Educació intercultural: el treball en l'àmbit de l'educació i el treball social». A: MARQUÉS, S.; PALAUDÀRIAS, J.M. (ed.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona/ Ajuntament de Girona, 2001, pàg. 189-200. (Humanitats, 12).

PEDERSEN, P. «Mediating Multicultural Conflict by Separating Behaviors from Expectations in a Cultural Grid». A: *International Journal of Intercultural Relations*. (Núm. 17). Nova York, 1993, pàg. 342-353.

PETO, D. «La asociación gitana y la formación del mediador gitano». Ponència presentada al I Congrés Gitano de la Unió Europea. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales, 1994.

PINAULDT, M.E. «Professionnaliser la médiation sociale». Seine-Saint-Denis: Profession Banlieue, 1997. [Document inèdit].

PLANTE-PROULX, L. *Les agents de liaison. Analyse critique de l'étude d'André Beauchesne*. Quebec: Services aux Communautés Culturelles. Ministère de l'Éducation, 1988.

PORTER, J. *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 1965.

PROFESSION BANLIEUE. *Femmes-relais. Quelle place dans l'intervention sociale?* Saint Denis: Profession Banlieue, 1999.

PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA DE LLEIDA. «Memòria final del curs 1995/1996». Lleida: PEC. Departament d'Ensenyament, 1996. [Document inèdit].

PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA DE LLEIDA. «Memòria final del curs 1996/1997». Lleida: PEC. Departament d'Ensenyament, 1998. [Document inèdit].

PROGRAMA D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA TARRAGONA/LLEIDA. «Minories culturals i escola». Espluga de Francolí: PEC, 1994. [Document inèdit].

PROGRAMA ICÀRIA. «Projecte de Mediació Comunitària». Vic: Icària, 1999. [Document inèdit].

PRUITT, D.G. *Negotiation behavior*. Nova York: Academic Press, 1981.

PUIG MORENO, G. «Hacia una pedagogía intercultural en integración o marginación». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (Núm. 196). Barcelona, 1991, pàg.12-18.

PUIG, J.M. «Conflictos escolares: una oportunidad». A: *Revista Cuadernos de*

Pedagogía. (Núm. 257). Barcelona, 1997, pàg 58-65.

PUJADES, J.J. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema, 1993.

PROJECTE XENOFÍLIA. *Xarxa de solidaritat amb la població immigrada de Ciutat Vetlla*. Barcelona: Projecte Xenofília, 1995. [Document inèdit].

RAMÍREZ GOICOECHEA, E. *Inmigrantes en España: vidas y experiencias.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996. (Col·lecció Monografías, 147).

REDORTA, J.A: «Eines en els anàlisi de conflictes» Comunicació presentada al I Simposi de Pacificació i Resolució de Conflictes. Barcelona: 27-29 d'abril. Centre Pau i Treva de Recerca i Intervenció en Resolució de Conflictes/Universitat Ramon Llull, 2000, pàg. 237-248.

RIGO, A.; GENESCÀ, G. *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Vic: Editorial Eumo, 2000.

RODRIGO, M. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999. (Col·lecció Ciències Socials, 22).

ROSENTHAL, R.; JAKOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils'intellectual development*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ROSS, M.H. *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós, 1995.

RUBIN, J.; BROWN, B. *Social Psychology of Bargaining and Negotiations*. Nova York: Academic Press, 1975.

RUBIN, J.Z.; PRUITT, D.G.; KIM, S.H. *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. Nova York: Mc Graw-Hill, 1994.

SABATER, M. «En busca de soluciones. La experiencia de la Perona». A: SAN ROMÁN, T. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad, 1986, pàg.121-128.

SALES, A.; GARCÍA, R. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

SALHAB, M. «La médiation interculturelle. Enjeux et concepts. ISM Rhône-Alpes». A: *Révue de l'education nationale. Fonds d'action sociale*. Lió: CEFISEM Lyon, 1993, pàg. 13-25. (Actes de la formació 1992/1993 dels mediadors interculturals).

SAMPER. LL. «Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del otro por los futuros educadores» A: SOLÉ, C. (ed.). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Universitat de Lleida, 1996, pàg. 63-100.

SAMPER, LL. «Pròleg» A: GARRETA, J. *Diversidad cultural y educación en Quebec*.

Lleida: Milenio, 2000, pàg. 11-14. (Col·lecció Educació. Sèrie Estudis, 1).

SAMPER, LL. «Actitudes de los futuros educadores hacia las minorías étnicas» A: FERNÁNDEZ, F.; GRANADOS, A. *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones.* Málaga: Clave, 1993, pàg. 203-209.

SAMPER, LL.; GARRETA, J.; LLEVOT, N. «Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne)». A: *Revue des Sciences de l'Éducation.* Mont-real: Université de Montréal, 2002. [En premsa].

SAN ROMÁN, T. *Gitanos de Madrid y Barcelona.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1984.

SAN ROMÁN, T. «Reflexiones sobre marginación y racismo». A: SAN ROMAN, T. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Madrid: Alianza, 1986, pàg.181-239.

SAN ROMÁN, T. *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.

SAN ROMÁN, T. *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Editorial Altafulla, 1994. (Cultura Popular, 14).

SAN ROMÁN, T. *Los muros de la separación. Ensayo entre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos, 1996.

SAN ROMÁN, T. «Reflexiones, nada técnicas, desde una experiencia de formación de formadores». A: ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS AMB GITANOS. *Boletín del Centro de Documentación*. Madrid: Associació d'Ensenyants amb Gitanos, 1999, pàg. 2. (Monogràfic: Interculturalisme i formació, 16/17).

SAN ROMÁN, T. (coord.). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, 2001. (Publicacions d'Antropologia Cultural, 17).

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. «La escuela ante las sociedades multiculturales. Hacia una educación multicultural». A: ZAMORA, E.; MAYA, P. (eds.). *Relaciones interétnicas y Multiculturalidad en el Mediterráneo Occidental*. Melilla: V Centenario de Melilla, 1998, pàg. 313-326.

SÁNCHEZ ORTEGA, M.H. «Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles». A: SAN ROMÁN, T. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Madrid: Alianza Universidad, 1986, pàg.13-60.

SARRAMONA, J. «Igualdad de oportunidades ante el sistema escolar». A: CASTILLEJO, J.L. et al. *Condicionamientos socio-políticos de la educación*.

Barcelona: CEAC, 1985, pàg. 127-147.

SARRAMONA, J. *Bilingüisme i fracàs escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1988.

SARRAMONA, J. «Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña». A: FERMOSO, P. *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid: Narcea, 1992, pàg. 173-184.

SARRAMONA, J. (dir.). «L'educació intercultural a Catalunya». Barcelona: Direcció General d'Ordenació Educativa, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1994. [Document inèdit].

SARRAMONA, J. «El dret a l'educació; reptes de futur». Conferència presentada per la Concessió del II Premi Batec a la Recerca i Innovació Educatives. Lleida, novembre de 1998. [Document inèdit].

SCHIFFRIN, A. «La mediación: aspectos generales». A: GOTTHEIL, J.; SCHIFFRIN, A. *Mediación: una transformación de la cultura*, Barcelona: Paidós, 1996, pàg. 17-35. (Col·lecció Paidós, 3).

SCHWARTZ, B. *Hacia otra escuela*. Madrid: Narcea, 1979.

SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ. *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004 (Catalunya)*. (Vol.1). Barcelona: Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya, 2001a.

SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ. *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004 (Catalunya)*. (Vol.2). Barcelona: Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya, 2001b.

SECRETARIADO NACIONAL GITANO. *Escuelas-puente para niños gitanos*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada, 1982.

SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES. *Les amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations Contemporaines.* Quebec: Gouvernement du Quebec, Secrétariat aux Affaires Autochtones, 1997.

SEPA, E. *Els negres catalans. La immigració africana a Catalunya*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Altafulla, 1993.

SERVEI CATALÀ DE LA SALUT. *Pla de Salut 1998-1998*. Tarragona: Regió Sanitària de Tarragona, 1996.

SERVEI D'EDUCACIÓ ESPECIAL I PROGRAMES EDUCATIUS. *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2001.

SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Institut d'Edicions per la Diputació de Barcelona, 1997.

SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Seminari transnacional de mediació intercultural. Ponències i conclusions*. 22-23 d'abril 1999. Barcelona: Ministeri de Treball i Afers Socials/Fons Europeu, 2000a.

SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Immigració: racisme i cohesió social.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000. (Quaderns de Serveis Socials,17).

SEVILLA ACOGE. «Hombres y migraciones, todo tipo de mediaciones». A: *Cuaderno de Formación para uso interno*. Sevilla: Curso de mediación intercultural, 1997. [Document inèdit].

SIGUAN, M. «Catalán y castellano en la escuela: Un primer balance». A: *Infancia y Aprendizaje*. (Núm. 35-36). 1986, pàg. 35-36.

SIGUAN, M. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós, 1998.

SIGUAN, M. *Inmigrantes en la escuela*. Barcelona: Graó, 2000, pàg. 13-23. (Col·lecció Textos, 23).

SIX, J.F. *Le temps des médiateurs*. París: Seuil, 1990.

SIX, J.F. *Dinàmica de la mediación*. Barcelona: Paidós, 1997. (Paidós Mediación, 5).

SMITH, A.D. *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997. (Col·lecció Ecúmene).

SOLÉ, C. (ed.). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Universitat de Lleida, 1996. (Col·lecció Educació i Món Actual, 4).

SOLER AMIGÓ, J. *L'atenció sanitària als immigrants. L'experiència del Consorci Sanitari de Mataró*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1996.

SOLERDECOLL, M. «El Pla global d'acció social: una eina per a la construcció d'un «nosaltres» democràtic, divers i equitatiu». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Immigració: racisme i cohesió social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000, pàg. 76-81. (Quaderns de serveis socials, 17).

SOTO, P.; TOVÍAS, S. «Entre la certeza y la duda». A: *Butlletí del Centre de Documentació*. Madrid: Associació d'Ensenyants amb gitanos, 1999, pàg. 37-46. (Monogràfic: Interculturalisme i formació).

SUARES, M. *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós, 1996. (Paidós Mediación, 4).

TARRAB, E.; OLLIVIER, E.; MALQUIN, M.P. «Une expérience d´enseignement des langues d´origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire». A: Mc ANDREW, M. *Le programme d´Enseignement des langues d´origine (PELO).* Mont-real: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l´Éducation, Vice-décanat aux Études Supérieures et à la Recherche, 1993, pàg. 81-166.

TERRICABRAS, J.M. «Tolerància i gestió del conflicte intercultural» A: CARBONELL, F.; FUNDACIÓ SER.GI (coord.). *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI/Palahí, 1996, pàg. 193-200. (Documents de treball de la cinquena i de la sisena Escola d'Estiu sobre Interculturalitat i del primer i segon Fòrum Internacional).

TOLRÀ, J. (coord.). *El mediador d'integració social*. Barcelona: Fundació Autònoma Solidària/ Departament de Treball/ Fons Social Europeu Programa Horizon, 2001.

TORT, M. «Internet i la resolució de conflictes» Ponència presentada al 1r Simposi de Pacificació i resolució de conflictes. Barcelona: Centre Pau i Treva de Recerca i Intervenció en Resolució de Conflictes/Universitat Ramon Llull, 27-29 d'abril de 2000, pàg. 59-62.

TOUZARD, H. *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder, 1980.

TROYNA, B. «Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies». A: GILL, D.; MAYOR, B.; BLAIR, M. *Racism and education. Structures and strategies*. Londres: SAGE Publications, 1992, pàg. 63-91.

UNITAT DE PROGRAMES D'IMMIGRACIÓ. «El projecte Integra-Rainbow d'inserció sociolaboral per a immigrants». A: SERVEIS SOCIALS DE LA DIPUTACIÓ. *Immigració: racisme i cohesió social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2000, pàg. 62-69. (Quaderns de serveis socials, 17).

VALLS, J.LL.; SEBASTIÀ, J.LL. «L'Educació Compensatòria a les comarques de Tarragona». A: CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *La diversitat a l'escola. Jornada de reflexió*. Tortosa: Consell Escolar de Catalunya. Generalitat de Catalunya, 1997, pàg. 93-97.

VILA, I. «Immigració, educació i llengua pròpia». A: AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ.; FUNES, J.; VILA, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 1999, pàg. 143-162. (Col·lecció Estudis Socials, 1).

VINETTE, D. «École, parents amérindiens et changements sociaux: la perception d´un intervenant non autochtone». A: *Lien social et politiques* (RIAC). Mont-real: Institut National de la Recherche Scientifique, 1996, pàg. 23-35.

VINYAMATA, E. «La resolució de conflictes». A: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona (Núm. 246), 1996, pàg.89-91.

VINYAMATA, E. «La resolución de conflictos, un nuevo horizonte». A: *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. (Núm. 8). Barcelona: Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés, 1998, pàg. 8-17.

WEHR, E. *Conflict Regulation*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1979.

WIEVIORKA, M. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós, 1992.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

ZELDITCH, M. «Some methodological problems of field studies». A: *American Journal of Sociology* (Núm. 67), 1962, pàg. 566-675.

ZEMIGOLOU-PLOUHINEC, A. «De l'interprétariat à la médiation interculturelle. ISM Rhône-Alpes». A: *Révue de l'education nationale*. Lió: CEFISEM Lyon, 1993, pàg. 49-53. (Fons d'Acció Social).

ZEROULOU, Z. «La réussite scolaire des enfants d'immigrés» A: *Revue Francaise de Sociologie*. París: Editions du CNRS, 1988, pàg. 39-44.

ZIROTTI, J.P. «Le jugement professoral: un système de classement "qui ne fait pas de différence"». A: *Langage et société*. (Núm. 4). París, 1980, pàg. 101-107.

2. Referències bibliogràfiques específiques del capítol de metodologia i tècniques d'investigació[664].

ALONSO, L.E. «Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa». A: DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis, 1994, pàg. 225-240.

ANDER-EGG, E. *Técnicas de investigación social*. Mèxic: El Ateneo, 1993.

AZORÍN, F.; SÁNCHEZ, J.L. *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1994.

BARDIN, L. *Análisis de contenido.* Madrid: Akal Universitaria, 1986.

BLANCHET, A.; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. París: Nathan Université, 1992.

CASEY, K. «The New Narrative Research in Education». A: *Review of research in education*. (Núm. 21), 1996, pàg. 211-255.

CEA D'ANCONA, M.A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1996.

COLÁS, M.P. «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía». A: BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SAU, 1998, pàg. 252-283.

COMBESSIE, J.C. *El método en sociología*. Madrid: Alianza, 2000.

CORSARO, W. «Entering the child's world: Research strategies for field entry and date collection». A: GREEN, J.; WALLAT, C. (ed.). *Etnography and language in educational settings*. Norwood, N.J.: Ablex, 1981.

DE SINGLY, F. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. París: Nathan Université, 1992.

DUVERGER, M. *Métodos en las Ciencias Sociales.* Barcelona: Ariel, 1972.

664 Per no repetir algunes referències bibliogràfiques referenciades en l'apartat anterior hem optat per només incloure les específiques de metodologia i tècniques d'investigació.

EVERTSON, C.M.; GREEN, J.L. *La observación como indagación y método.* A: WITTROCK, M.C. (ed.). *La investigación de la enseñanza Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

FERNÁNDEZ SANTANA, O. «El análisis de Cluster: aplicación, interpretación y validación» A: *Papers. Revista de Sociología*. (Núm. 37), 1991, pàg. 65-76.

FONTANA, A.; FREY, J.H. «Interviewing: The Art of Science». A: DENZIN, N.K. i LINCOLN, Y.S. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Califòrnia: Thousand Oaks, 1994, pàg. 33-46.

GARCÍA FERRANDO, M. *Socioestadística*. Madrid: Alianza Universidad, 1989.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine, 1967.

GRAWITZ, M. *Métodos y técnicas en las ciencias sociales.* Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1975.

Mc ANDREW, M.; GAGNON, F. (dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Bélgique*. Mont-real/París: L'Harmattan, 2000.

ORTÍ, A. «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo». A: GARCÍA FERRANDO, J., IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Universidad Textos, 1992, pàg. 171- 203.

PATTON, M. *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Berverly Hills: Sage Publications, 1984.

PATTON, M. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications, 1987.

RODRÍGUEZ, J. *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991.

RUIZ, J.I.; ISPIZUA, M.A. *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

RUIZ OLABUÉNAGA, D.E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996. (Sèrie Ciencias Sociales, 15).

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

TORT, M. «Internet i la resolució de conflictes». Ponència presentada al I Simposi de Pacificació i resolució de conflictes. Barcelona: Centre Pau i Treva de Recerca i Intervenció en Resolució de Conflictes/Universitat Ramon Llull, 27-29 d'abril de 2000, pàg. 59-62.

VALLES, M.S. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.

VISAUTA, B. *Técnicas de investigación social.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

ZELDITCH, M. «Some methodological problems of field studies». A: *American Journal of Sociology*. (Núm. 67), 1962, pàg. 566-675.

3. Llocs web.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y PUBLICACIONES DE JUNTA ISLÁMICA. *Publicación digital de los musulmanes en España*. 2002. <http://www.webislam.com/> (20 de febrer de 2002).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Centres de recursos pedagògics.Interculturalitat.* 2002. <http://www.xtec.es/serveis/crp/a8904085/intercultural.html> (7 de març de 2002).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Dades sobre alumnat estranger*. 2002. <http://www.xtec.es> (9 de març de 2002).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pla d'acollida*. 2002. < http://www.xtec.es/orienta> (10 de març de 2002).

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Conferència Nacional d'Educació.* 2002. < http://www.gencat.es/cne> (11 de març de 2002).

GRAMC, A. *Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers.* 2002.< http://www.troc.es/ecoconcern/gramc.html> (27 de febrer de 2002).

IBN-BATUTA, A. *Associació Socio-Cultural Ibn-Batuta*. 2002. <http://www.pangea.org/ascib/> (2 març de 2002).

IMCA, E. *Equipo Interdisciplinario de Mediación, conciliación y arbitraje*. 2001. < http://www.equipo-imca.com> (14 de febrer de 2002).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Número de alumnos gitanos*. 1999. <http:// (www.mec.es/cesces/4.4.a.htm> (20 de febrer de 2000).

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. *Instituto de Migraciones y Servicios Sociales*. 2002. <http://www.imsersomigracion.upco.es> (10 de març de 2002).

PERE TARRÉS, F. *Centre Universitari de Recerca i Informació en Resolució de Conflictes. Centre Pau i Treva*. 2002.< http://www.acord.es/centrepauitreva.htm> (4 de març de 2002).

SECRETARIADO GENERAL GITANO. *Fundación Secretariado General Gitano. Centro de documentación*. 2002.< http://www.asgg.org > (12 de febrer de 2002).

SER.GI, F. *Servei Gironi de Pedagogia Social*. 2002. <http://www.fundaciosergi.org>(2 març de 2002).

SOS RACISME. *Informació general*. 2002.< http://www.sosracisme.org> (28 de febrer de

2002).

STATISTICS CANADA. *Stadistiques poblation*. 2002. <http http://www.statcan.ca> (20 de febrer de 2002).

SUARES, M. *Forum Mundial de l'Educació*. 2001. < http://www.geocities.com/Athens/Academy/4799/forum/> (5 de març de 2002).

TORT, M.; ROMERO, C. *Servei de mediació i gestió de conflictes*. 2002. <http://www.acordsc.com> (5 de març de 2002).

TORT, M.; ROMERO, C. *3a jornada de mediació escolar. El paper de l'equip docent*. 2002 < http://www.solomediacion.com/jornada> (8 de març de 2002).

UGT. *Associació d'Ajuda Mútua a Immigrants a Catalunya*. 2002. <http://www.ugtcatalunya.com/> (4 de febrer de 2002).

YAGCIOGLY, D. *A Conflict Resolution Page*. 2002. < http://www.geocites.com/Athens/8945/index.html> (7 de març de 2002).

Departament de Pedagogia i Psicologia.
Facultat de Ciències de l'Educació.
Universitat de Lleida.

Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya.

Annex documental i estadístic.

Directors de la Tesi:
Dr. Jaume Sarramona i López i Dra. Amparo Miñambres i Abad.

Tesi que presenta Núria Llevot i Calvet.

CAPÍTOL VII. ANNEX DOCUMENTAL I ESTADÍSTIC

1. Presentació.

En aquest capítol hi ha recollits documents i materials amb la intenció que serveixin de recolzament de l'exposat. Val a dir que tots ells estan referenciats en els capítols anteriors. En primer lloc situem els dos guions[665] de les entrevistes realitzades: el dels mediadors i el dels formadors i coordinadors. Seguidament, transcrivim[666] tres exemples d'entrevistes als mediadors (1 mediador gitano i 2 mediadors —home i dona— marroquins) i tres més dels formadors i coordinadors (1 formador gitano i dues coordinadores —una d'elles argentina). Un altre material que hem cregut adient que hi ha de ser present són les taules estadístiques de la part quantitativa del treball de camp —recordem, enquestes a docents de Catalunya— que precedeix al diferent material i documentació que utilitzen en algun moment de les intervencions que fan els mediadors i els que realitzen el paper de traductors. Aquests darrers ens han proporcionat dos plantilles que utilitzen per recollir les demandes telefòniques i les d'assistència familiar proporcionades pel Departament d'Ensenyament; a més, s'adjunta una carta d'un mediador gitano en què explica el seu rol a les famílies, així com un exemple de fitxes del servei de mediació intercultural. Posteriorment hi hem recollit materials difosos en els cursos bàsics de mediació intercultural (exemple de proposta d'un curs, documentació de la formació en pràctiques, contracte de formació, joc de rol, esquema d'anàlisi per treballar els xocs culturals, text per a la reflexió, esquema de l'aproximació a l'altre i anàlisi de cas) que han estat facilitats pels entrevistats i poden il·lustrar la formació que s'està impartint. Finalment, en l'últim apartat, no hem volgut deixar de posar la metodologia seguida per Margalit Cohen-Emerique —experta a la què ens hem referit en diverses ocasions— per treballar els «xocs culturals», metodologia utilitzada a França, Quebec i Catalunya —societats en les que nosaltres, amb més o menys atenció, també ens hem fixat.

665 El guió de l'entrevista en profunditat ens ha servit com a recordatori, no com a qüestionari, durant l'entrevista. La seva extensió és deguda el fet que hem volgut tenir presents tots aquells aspectes a tractar tot i que sovint no ha estat necessari ni llegir-lo ja que ens eren prou coneguts els objectius. Alhora, cal dir que el guió s'ha anat ampliant quan s'ha considerat pertinent.

666 Cal tenir present que aquests documents són transcripcions literals, que conserven intacte el parlar dels entrevistats, cosa que comporta la reproducció de construccions agramaticals, vulgarismes i dialectismes. En darrer lloc, només dir que l'elecció de les entrevistes s'ha realitzat a l'atzar i pensant que n'hi hagués tan de gitanos com d'immigrants.

1. Fitxes de les dades bàsiques dels entrevistats a Catalunya.

2.1. Dades de les entrevistes als mediadors[667].

Col·lectiu gitano:

Número 1

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 33
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: EGB
Estat Civil: Soltera
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Grup d'amics i família
- Com a professional: S'inicia

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 2

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 58 anys
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Primaris
Estat Civil: Casat
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 3

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 50 anys
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Primaris
Estat Civil: Casat
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: Final del curs 1994/95 i inici del curs 1995/1996

Àmbit d'actuació: Educatiu

667 Les entrevistes realitzades als mediadors estan agrupades per minoria ètnica i/o procedència.

Número 4

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 61 anys
Origen: Estat espanyol
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Primaris
Estat Civil: Casat
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: Des de l'any 1995, de forma no contínua

Àmbit d'actuació: Educatiu i social

Número 5

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 67 anys
Origen: Estat espanyol
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: Primaris (sense acabar)
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 5 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu

Marroc:

Número 6

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Marroc
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Dret
Temps a l'Estat espanyol: 7 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 1 any
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent (Ensenyament/Sanitat/S. Socials/Jutjats/Policia/S. Privat)

Número 7

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 31
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Solter
Estudis realitzats: 1er fil. anglesa i 2on de treball social
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 3 anys
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació Polivalent (especialment salut i educació)

Número 8

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 22
Origen: «Segona generació» Marroc
Gènere: Femení
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Formació Prof. (estudis administratius)
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 3 anys
- Com a professional: S'inicia

Àmbit d'actuació: Polivalent (especialment salut i educació)

Número 9

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis: Filologia, en curs doctorat
Temps a l'Estat espanyol: 12 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 1 any
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 10

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 30
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Estudis realitzats: Filosofia i lletres, en curs doctorat.
Estat Civil: Solter/Parella fet

Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 5 anys
- Com a professional: 1 any i mig

Àmbit d'actuació: Educació en el lleure

Número 11

Edat: 39
Origen: Marroc
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Magisteri
Temps a l'Estat espanyol: 1995 (va retornar 2 anys al Marroc)
Temps que porta treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Des del primer any a Catalunya
- Com a professional: 6 mesos

Àmbit d'educació: Educatiu

Número 12

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 32
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Viu en parella
Estudis realitzats: 2on biologia i geologia/ 2on d'arquitectura tècnica
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 3 anys
- Com a professional: Des del curs 1992/93

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 13

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 36
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Estudis realitzats: Batxillerat, comptabilitat, informàtica, 2on d'educació social
Estat Civil: Solter
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 7 anys
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu/Social

Número 14

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 33
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Solter
Estudis realitzats: 1r Literatura àrab
Temps a l'Estat espanyol: 15 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 6 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 15

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Marroc
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: 2n literatura àrab
Temps a l'Estat espanyol: 5 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 6 mesos

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 16

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 32
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: 2n filologia anglesa
Temps a l'Estat espanyol: 11 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 17

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 23
Origen: Marroc «segona generació»
Gènere: Masculí

Estat Civil: Solter
Estudis realitzats: Cicles formatius
Temps a l'Estat espanyol: 8 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 7 anys
- Com a professional: 1 mes

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 18

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 36
Origen: Marroc
Gènere: Femení
Estat Civil: Soltera
Estudis realitzats: 1r cicle filologia
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 2 anys
- Com a professional: 3 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent

Algèria:

Número 19

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 51
Origen: Algèria
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Farmàcia
Temps a l'Estat espanyol: 5 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 3 anys
- Com a professional: 1 mes i mig

Àmbit d'actuació: Polivalent (Salut, educació i família)

Número 20

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 38
Origen: Algèria
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Medicina
Temps a l'Estat espanyol: 7 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 2 anys

- Com a professional: des de l'any 1996.

Àmbit: Polivalent

Senegal:

Número 21

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 29
Origen: Senegal
Gènere: Masculí
Estat Civil: Solter
Estudis realitzats: 1r Dret
Temps a l'Estat espanyol: 7 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 5 anys
- Com a professional: 2 anys i mig

Àmbit d'actuació: Joves i Educació

Número 22

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Senegal
Gènere: Masculí
Estat Civil: Solter/Viu en parella
Estudis realitzats: 1r econòmiques
Temps a l'Estat espanyol: 5 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 1 any

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 23

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 38
Origen: Senegal
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: Enginyeria electrònica industrial (li queda un any per acabar)
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 9 anys
- Com a professional: 5 anys

Àmbit d'actuació: Educació i laboral

Gàmbia:

Número 24

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 43
Origen: Gàmbia
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Secundària
Temps a l'Estat espanyol: 18 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 11 anys
- Com a professional: 4 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent (especialment dones, salut i educació)

Número 25

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 29
Origen: Gàmbia
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Primaris
Temps a l'Estat espanyol: 12 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 5 anys
- Com a professional: 1 any

Àmbit d'actuació: Polivalent

Brasil:

Número 26

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 48
Origen: Brasil
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Nutrició
Temps a Espanya 8 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent (sobretot educació)

Xina:

Número 27

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 50
Origen: Xina
Gènere: Femení
Estat Civil: Separada/ Ajuntada
Estudis realitzats Filologia Xina
Temps a l'Estat espanyol: 8 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 7 anys
- Com a professional: 3 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent

2.2. Dades de les entrevistes a formadors i coordinadors.

Formadors:

Número 1

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 41
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: Sempre
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu

Número 2

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 33
Origen: Marroc
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: Dr. en Geografia
Temps a l'Estat espanyol: 10 anys
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: 9 anys
- Mediador professional: 3 anys
- Com a formador: 1 any i mig

Àmbit d'actuació: Polivalent (especialment educatiu)

Número 3

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 41
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Pedagogia
Estat Civil: No respon
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: 10 anys, serveis socials d'un ajuntament
- Com a formador: 1 any i mig

Àmbit d'actuació: Polivalent/Social

Número 4

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 47
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Temps a l'Estat espanyol
Estudis realitzats: Pedagogia
Estat Civil: No respon
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 4 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 5

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 34 anys
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Magisteri
Estat Civil: No respon
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 1 any

Àmbit d'actuació: Polivalent

Número 6

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 55
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Magisteri i Llicenciatura
Estat Civil: Solter/Viu en Parella
Història
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys (vinculat a temes semblants, 12 anys)

Àmbit d'actuació: Educació

Número 7

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 34
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Pedagogia, en curs tesi doctoral
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys (vinculada 10 anys a l'educació)

Àmbit d'actuació: Migració, Minories ètniques i educació.

Número 8

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 28
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Pedagogia, en curs doctorat
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Mediació i educació

Número 9

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 38
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Llicenciat Gª i Hª, en curs tesi doctoral
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educació

Coordinadors:

Número 10

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 36
Origen: Argentina
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Educació especialitzada/3r pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: 28 anys
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 4 mesos

Àmbit d'actuació: Coordinació mediadors polivalents

Número 11

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 38
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Estat Civil: Divorciada
Estudis realitzats: Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 9 anys

Àmbit d'actuació: Formadora puntual i coordinadora d'un Programa.

Número 12

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Catalunya
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Psicologia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 3 anys

Àmbit d'actuació: Coordinadora de la formació de mediadors

Número 13

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 48
Origen: Catalunya Gènere: Masculí
Estat Civil: No respon Estudis realitzats: Magisteri
Temps que portes treballant:
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 3 anys

Àmbit d'actuació: Coordinador de la formació de mediadors

Número 14

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 27
Origen: Catalunya Gènere: Femení
Estat Civil: Soltera Estudis realitzats: Educació Social
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Formadora i coordinació d'una associació

Número 15

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 38
Origen: Catalunya Gènere: Femení
Estat Civil: Soltera Estudis realitzats: Geografia i Història
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Coordinació programa mediació

Número 16

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 56
Origen: Catalunya Gènere: Masculí
Estat Civil: Separat/ Ajuntat Estudis realitzats: Mestre/Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Formador i coordinador d'iniciatives en mediació

Número 17

DADES IDENTIFICATIVES

Edat: 35
Origen: Catalunya Gènere: Femení
Estat Civil: Casada Estudis realitzats: Llicenciatura
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Formadora puntual i coordinadora formació mediadors

2. Els guions de les entrevistes.

3.1. El guió de l'entrevista en profunditat als mediadors interculturals.

1. Procés d'arribada a ser mediador.

- ✓ Feina/es que fa i ha fet (durant tota la seva «vida laboral»).
- ✓ Des de quan és mediador.
- ✓ Explicar com ha arribat a ser-ho
- ✓ Si ara hagués de buscar una persona per fer aquesta feina com ho faria.
- ✓ Valorar l'efecte de l'experiència en altres ocupacions, en anar treballant com mediador, etc.
- ✓ Es pot parlar de tipus de mediadors segons el que fan: traducció, mediació...
- ✓ Funcions com a mediador
- ✓ Situacions més freqüents en les que actua, com actua, limitacions, utilitat de la mediació
- ✓ Solapament amb altres professionals, competència....

2. Perfil ideal.

- ✓ Personalitat
- ✓ Hi ha una edat, un gènere... en definitiva unes característiques determinades.
- ✓ Característiques que creu que ha de tenir un mediador cultural en general i en el camp escolar/educatiu en particular.
- ✓ Valoració del coneixement de la cultura de les diferents parts.
- ✓ El mediador ha de ser del mateix país o mateixa cultura que la part de la minoria? De la mateixa zona d'origen o zona de residència? Immigrant o gitano?
- ✓ Altres mediadors que coneix responen a aquest perfil. Explicació d'altres persones que coneix i quins defectes i quines virtuts tenen.
- ✓ Li agrada la paraula mediador, com ho anomenaria ell.

3. Situació laboral de l'entrevistat i altres mediadors que conegui.

- ✓ Com acostuma a ser una jornada/setmana laboral.
- ✓ Condicions de treball (estabilitat, contractació, salari aproximat —insuficient o suficient—, qui el contracta o qui el paga, substitucions, etc.).
- ✓ De qui depèn. Fins i tot aproximar-se a com afecta la dependència del contractador en la tasca: creu que seria millor ser ben independent?, Qui li agradaria que el pagués?
- ✓ Quin seria el seu ideal de situació laboral en quan a condicions de treball?

3. Demandes i impacte del treball.

- ✓ Qui demana els seus serveis (associacions, escoles, pares, altres.).
- ✓ Situacions més freqüents. Fa de traductor o de mediador?

- ✓ Tipologies laborals: mediadors, traductors, etc.

5. Formació inicial i continuada.

- ✓ Quins són els requisits que ha de tenir un mediador a nivell de formació? Cal que sigui universitari? Què cal que domini?
- ✓ Quina tenen altres mediadors que coneix?
- ✓ Quina té ell?
- ✓ Creu que li en manca?
- ✓ És necessària una formació continuada del mediador?
- ✓ Coneix la oferta formativa per mediadors? Quina? On la fan?
- ✓ Què fan? Aspectes positius i negatius/mancances.
- ✓ Si no hi ha anat: hi aniria, factors a favor i factors en contra per assistir-hi.
- ✓ S'atreviria a dissenyar un pla de formació o curs per altres mediadors? Com ho faria? Què hi ficaria?

3.2. El guió de l'entrevista en profunditat als formadors i coordinadors.

1. Procés d'arribada a ser mediador.

- ✓ Feina/es que fa i ha fet (la seva «institució»).
- ✓ Des de quan fa formació de mediadors.
- ✓ Explicar com ha arribat a fer-ho.
- ✓ Valorar l'efecte de l'experiència, etc.
- ✓ Quin tipus de mediador volen formar? Polivalent, especialista?
- ✓ Es pot parlar de tipus de mediadors segons el que fan: traducció, mediació...?
- ✓ Funcions dels mediadors interculturals (concretat a les institucions educatives)
- ✓ Situacions més freqüents en les que actua, com actua, limitacions, utilitat de la mediació
- ✓ Solapament amb altres professionals, competència deslleial....

2. Perfil ideal.

- ✓ Personalitat
- ✓ Hi ha una edat, un gènere... en definitiva unes característiques determinades.
- ✓ Característiques que creu que ha de tenir un mediador cultural en general i en el camp escolar/educatiu en particular.
- ✓ Valoració del coneixement de la cultura de les diferents parts.
- ✓ El mediador ha de ser del mateix país o mateixa cultura que la part de la minoria? De la mateixa zona d'origen o zona de residència? Immigrant o gitano?
- ✓ Altres mediadors que coneix responen a aquest perfil. Explicació d'altres persones que coneix i quins defectes i quines virtuts tenen.
- ✓ Com seleccionen els mediadors pel seu curs.
- ✓ Li agrada la paraula mediador, com ho anomenaria ell.

3. Situació laboral dels mediadors en exercici que conegui.

- ✓ Com acostuma a ser una jornada/setmana laboral.
- ✓ Condicions de treball (estabilitat, contractació, salari aproximat —insuficient o suficient—, qui el contracta o qui el paga, substitucions, etc.).
- ✓ De qui depenen (desenvolupar). Fins i tot aproximar-se a com afecta la dependència del contractador en la tasca: creu que seria millor que fossin independents?, Qui creu que els hauria de pagar?
- ✓ Quin seria el seu ideal de situació laboral en quan a condicions de treball i quina creu que és la situació ideal dels mediadors?

4. Demandes i impacte del treball.

- ✓ Qui demana generalment els serveis dels mediadors (associacions, escoles, pares, altres.).
- ✓ Si coneix quines són les situacions més freqüents. Fan de traductors o de mediadors?
- ✓ Tipologies laborals: mediadors, traductors, etc.

5. Formació inicial i continuada.

- ✓ Quins són els requisits que ha de tenir un mediador a nivell de formació? Cal que sigui universitari? Què cal que domini?
- ✓ Quina formació tenen habitualment els mediadors que formen?
- ✓ Són dinamitzadors del seu col·lectiu? Són mediadors naturals?
- ✓ Àmbit en els que formen (desenvolupar l'escolar), per que els formen, què pretenen?
- ✓ Quina formació inicial imparteixen?
- ✓ Quina té ell?
- ✓ És necessària una formació continuada del mediador? Quina convindria? Què cal impartir?
- ✓ Coneix la oferta formativa per mediadors? Quina? On la fan?
- ✓ Aspectes positius i negatius/mancances
- ✓ Si ens hagués de recomanar un programa de formació per mediadors interculturals en l'àmbit escolar que creu que hem de tenir en compte i no hem d'oblidar
- ✓ Cal formar en mediació interculturals també a tots els professionals (treballadors socials, educadors, etc.)
- ✓ Perspectives de futur de la professionalització del mediador ?

4. Tres exemples de transcripcions de les entrevistes als mediadors.

4.1. Entrevista número 3.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: (MGIHL00a)
Edat: 50 anys
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Estudis realitzats: Primaris
Estat Civil: Casat
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: Sempre
- Com a professional: Final del curs 1994/95 i inici del curs 1995/1996

Àmbit d'actuació: Educatiu

Hola, bona tarda!, et podries presentar, si us plau?

Bona tarda senyoreta Núria, senyoreta no, senyora, sí bueno jo sóc el (nom i cognom)... i... bueno tengo 45 años... bé 50 no diré mentides, sóc de (nom de localitat) i, de moment treballo al Departament d'Ensenyament com a mediador gitano, amb el tema...

Al Departament, en quin any vas començar?

Em sembla l'any 95, 94-95 em sembla.

Fes-me'n cinc cèntims...

Sí senyoreta, des de llavores fins aquí ha plogut molta, molta problemàtica, llavors, pues l'hem anat vivint, l'hem anat disfrutant i l'hem anat patint i la història està aquí, no... la història la tenim aquí i a veure com ho podem solventar, la problemàtica en general.

Primer de tot, quin és el teu procés d'arribada a ser mediador? Explica una mica les feines que has anat fent a la teva vida que t'han portat a ser mediador.

Sí, bueno, el procés de mediador va ser com una loteria, un loteria pobra, si llavors, jo estic vinculat, des de sempre, perquè m'ha agradat aquest tema, perquè per desgracia hem patit, els gitanos hem patit, pues el que hem patit, llavors sempre he tingut, des de petitet, eh, des de petitet he tingut inquietuds amb mirar de buscar o subsanar aquest petit defecte que té la societat majoritària, no? sobre el col·lectiu gitano, llavors pues he estat vinculat directament com a professional diguem-ne, pues... des de fa, aquí es va muntar l'associació cultural gitana de (nom de localitat) a l'any 87, 86-87, jo era membre, bueno participava com a res, com a soci de l'associació i, bueno, sempre hem estat molt lligats, no. Llavors pues allí vaig començar a veure la realitat, no a veure, vam començar a treballar amb aquest o 14 persones, no bueno pues treballaven dins de les seves possibilitats, però amb aquells moments la problemàtica tampoc era tant negra com ara, no i arran de tota aquella experiència, després al cap de... 92 em sembla que sí que vam, bueno vaig creure convenient de crear l'Associació (nom de l'associació), llavors l'Associació (nom de l'associació) es composa de gent jove, jo vaig fer un acord amb ells... que ells serien els protectors de l'Associació juvenil, no i que continuarien treballant, cadascú a la seva àrea, o sigui perquè nosaltres tenim autonomia pròpia, no-? Perquè estem constituïts eh!... tenim els nostres estatuts i tal... i llavors aquí pues, col·laboren un grup de joves que col·laboren, no col·laboren perquè la gent no s'implica amb aquesta problemàtica perquè és molt delicada, no? I llavors, vam començar a treballar amb un grup de joves, sí que col·laboren, no perquè quan els necessito els foto un toc i tothom acudeix, no? Hi ha molt bona relació perquè, doncs m'agrada la gent jove i penso que el porvenir (futur) del poble gitano depèn de la gent jove, llavors sentim aquesta motivació i aquest tarannà, porque soy un cachondo, de verdad, con los jóvenes, de verdad, que sí, yo mísmo me cuelgo la medalla, si, llavores pues... eh! Vam mantindre reunions amb les escoles i tal i, el delegat que hi havia a l'any 84...94-95, el Sr. (nom d'un delegat del Departament d'Ensenyament) va creure convenient que feia falta una persona que reuneixi les condicions i el perfil, perquè de titulacions, per sort, encara no en tinc cap, no, pues em va cridar i em va comentar si m'interessaria fer aquest paper, potser m'ho hagués pensat 3 vegades, però bueno no m'ho vaig pensar, no, pues vaig pensar que era positiu, pel nostre poble i per mi mateix, no?, sí, sí i allí vaig començar a sentenciar la meva vida.

Molt bé, tu eres, tu havies fet molt de temps de mediador natural, et cridaven els del col·lectiu... i t'havien cridat perquè els ajudessis moltes vegades abans de l'any 94-95...

Sí, sí claro ja es veia, sí ja abans de crear l'associació, pues bueno jo estava vinculat, pues amb alguns polítics de (nom de localitat) que coneixia, perquè nosaltres som d'aquí de (nom de localitat) i tenim relacions bones amb la gent, no? Llavors, pues amb l'experiència que vaig agafar durant aquell temps, eh, que estava una mica a l'oposició del que era l'associació, perquè al ser més jove tens unes altres idees, per això vaig crear això, no? A veure, ells ho feien molt bé, no, però hi havia moltes dificultats sense haver-hi tants problemes hi havia moltes dificultats, perquè era al principi, llavors pues, jo mateix en vaig aprendre el rodatge, el rodatge que vaig fer, no? Per això vaig crear aquesta associació no? Per aportar les meves idees i espentejar amb el meu carro, no amb el carro d'un altre.

I tot això t'ho van valorar quan et van dir això de mediador?, i tot això ho coneixia el Sr. (nom d'un delegat del Departament d'Ensenyament)?

Sí, sí, ens coneixia i va creure que era la persona adequada per fer això, és que, això...

Què et va proposar?

Sí això, no lo hace nadie y no lo hace nadie, esto és un problema pels que estem enganxats en aquesta... en aquesta roda que això és superperillós, perillós fastigós i a vegades no, a vegades et sens bé perquè dius, ostras! perquè en aquests moments ens sentim de meravella, perquè veiem que estem controlant un grup de joves que tenen problemes, no, i això te satisfà pues al màxim, no? Quan veus aquestes mogudes...

A veure... si ara haguessis d'escollir un altra persona per fer aquesta feina com ho faries? Si necessitessis un ajudant, què primaries en una persona per fer la feina de mediador?

Què buscaria, buscaria... un altre mediador, un ajudant?

Sí, què buscaries... què primaries de la personalitat o de la persona?, què buscaries?

A veure, primerament que amb un ajudant no en tenim ni per començar, o sigui, s'haurà de conscienciar la humanitat i els polítics que todo el mundo que sea bueno, tindrà que implicar-se para poder subsanar este gran problema que tenemos a nivell nacional, no, nuestra implicación és... es necesaria para que el colectivo camine con... normalidad, es un colectivo que ha estado en circunstancias muy negativas, no? Y entonces pues, implicarles que valoren la confianza esa y... això és molt delicat, és molt delicat i necessitem personal nostre, si nosaltres no tirem endavant per això, per aquest problema.

Però qualsevol persona podria venir...

... no a veure, et respondré a la pregunta, sí, jo penso que ha de reunir vàries condicions no? Que sigui un gitano reconegut, que tingui una conducta casi intachable, perquè és un tema molt delicat i pot entrar, tens que trucar a la porta i a vegades te pots trobar a la dona que s'està dutxant, saps, i això no ho pot trucar qualsevol. Això és molt important perquè la intimitat d'una casa és molt delicada, per això que la persona que podria fer aquest paper, a veure, jo no vull penjar-me una medalla, però sé que me la penjo, reúno esas condiciones, que son las principales, ¿no?, de tenir, pues una responsabilitat i que estiguis valorat pel gitanos, yo puedo llamar a cualquier puerta, en cualquier momento, no?, entonces que alguien me señale con el dedo que le puede caer el dedo, això és el més important, ara a part d'això ha de tenir una mica d'experiència en aquest camp i que tingui experiència et diré una cosa potser no és tant en el número de hores, deu estar en el número 5, potser l'experiència, la primera és aquesta, que estigui reconegut pels gitanos, amb tots els sentits, no? I la segona és que estiguis enamorat de la teva raça i que vulguis ajudar-los perquè és un tema molt delicat, llavors això no són els diners això no està pagat, carinyo. Porque a veces, me han llegado amenazas peligrosas, m'entens i a cambio de nada, entonces esto que quiero decirte... que no, que no, que no esto es por amor al arte, eso es la base, no?

Si quieres que te analice un poco más la situación de la persona que podría hacer esto, no? Pues, en primer lugar es eso, reconocido por los gitanos, tener una buena voluntad y un cariño hacia el proyecto que se puede hacer para el colectivo, no... luego tener una forma

de ser, pues bastante adecuada para esto, porque no todo el mundo sirve para esto, yo creo que el título esta en el último lugar, título académico, cuidado que es súper importante, no? Pero para eso os tenemos a vosotros cariño, para que nos ayudéis porque yo pienso que todos juntos, cuidado que a mi me encantaría pues, poder decir haber, si, puedo presentarte un título académico, pero ostras, si a lo mejor este título no me da la cualidad que me da lo otro, no? Entonces pienso que es imprescindible el títol acadèmic per a l'administració, jo considero que sols és per l'administració, no?

Molt bé, em podries explicar una mica quines són les funcions que tens com a mediador?, les funcions principals que fas amb les institucions educatives...

Sí bueno, directament la meva funció amb el Departament d'Ensenyament, pues és el tema educacional, no? L'escola, llavors pues aquí el primer objectiu és mirar de treballar amb els joves i amb les famílies perquè entenguin, comprenguin que és necessari anar a l'escola, acabar-la i ojalá, i ojalá, i penso que ho aconseguirem, si no he perdido el tiempo no? Pues aconseguir que els nens estudiïn com vosaltres, per entrar en aquest món de competitivitat que hi ha i després pues, suposem que això és supernecessari, no? La formació, la titulació tot va lligat, no, llavors en aquí és la meva, el primer objectiu que tinc, bueno a base de... en base a aquesta iniciativa, no? Pues a llavors et vincules en moltíssims temes perquè no es tracta solament que vagin a l'escola perquè tenen d'anar nets, porque no tienen que llevar piojos, tienen que llevar un comportamiento adecuado con los muchachos de su aula y un respeto normalizado a los profesionales, no? Entonces, allí el campo es muy amplio, muy amplio, y luego ya estás vinculado, ya que estás vinculado en eso pues, las familias tienes que ayudarlas, porque ... porque es un tema muy difícil, ¿no? Entonces la vinculación es más con la familia que con la escuela porque tienes que intentarles hacerles entender el papel que haces que es muy importante, ¿no? Entonces que lo valoren y que te respeten y en estos momentos, en estos momentos puedo presumirlo de que lo he conseguido esto, ¿no? Tengo un reconocimiento, en plan profesional me refiero, eh! Los gitanos saben que yo estoy en Ensenyament y canalizan mi trabajo, no? Y cuando tienen problemas me vienen a visitar, y me hacen preguntas y me piden asesoramiento y me piden ayuda y bueno, pues esto es un poco el papel, lo que pasa que el campo es muy amplio, si tú crees conveniente que te lo especificar todo, pues...

La becas, ayudas en la becas, o información a los profesores también lo haces, todo eso...

Sí, sí!

¿Lo puedes explicar un poco?, además... por ejemplo charlas, jornadas o talleres que has hecho en la escuela o en otras instituciones no formales...

Si, yo creo que, que bueno los profesionales de la educación creen que necesitan pues la máxima información posible para poder ayudarnos, entonces después ese papel también lo podemos llevar a delante porque... yo pienso que es la vía, la vía del entendimiento la comunicación que nos conozcáis para poder ayudarnos porque es imposible que no, si no sabéis lo que pensamos y no sabéis donde vamos entonces no podéis ayudarnos como deseáis ayudarnos y el problema es ese conocernos, eh! Tener confianza los unos con los otros, que eso es un problema muy delicado, porque no hay confianza, desconfiamos, entonces cuando hay desconfianza en cualquier persona, surge una distancia y eso es el puente que hago yo, no? Acortar distancias y... bueno, repito otra vez, no? Eso creo que lo tenemos casi, casi lo tenemos asegurado, no? Lo que eso no se consigue así un día para otro y claro, compactar todo este tema cuesta bastante, cuesta bastante, entonces pues a veces, yo mismo incluso no hago promesas de... que la gente tampoco no puedes con el, porque la burocracia, por desgracia es muy mala, no? Entonces, yo hace tiempo... de la realidad y bueno supongo que ya lo tienen en cuenta, y esa gente en el momento que puedan, pues, se supone que... que ayudaran...

Por cierto en cuanto a las ayudas económicas...

¿Eh?

¿En cuanto a las becas y a las ayudas económicas, también ayudas a las familias, a la asistente social?

Sí, sí...

¿Y qué familias lo necesitan...?

Yo se las familias que necesitan ayuda, y las personas que no necesitan tanta, también les motivo a que colaboren con los centros en lo que puedan... cada uno dentro de sus propios recursos que aporte eso, sobre todo eso es importante, no? Que se asocien en los APAs que se vinculen a los APAs de los centros, no? Y eso es muy importante porque así el desarrollo de sus propios hijos va ligado, entonces yo pienso también que incluso también, los profesionales sobre todo, no? Necesitan el apoyo de los padres, y eso pasa en todos los mundos, cariño, no en el mundo gitano, en el blanco y en el amarillo, no? Pero bueno el problema nuestro, hablamos de nuestro problema el tema gitano, eh! La familias estamos intentando eso, bueno también, por no colgarme otra medalla, es que al final me colgaré 15 medallas hoy, no? Eh! Que la presidenta de l'APA de (nom de centre escolar de primària), de un centro de aquí (nom de localitat) que hay mayoría del colectivo gitano, sea la presidenta del APA, no? Y hay varios gitanos que participan con esa mujer y varias payas, eso, también vale 100 millones de dólares...(riu).

Muy bien, ¿me podrías explicar, por ejemplo, las situaciones más frecuentes por las que te llaman como mediador? A Ensenyament, quines són les situacions més freqüents?, per què et criden...?

Hablamos en dos idiomas, eh! Ya sabrás després que.... sí ¡eh! A ver la solicitud de mi intervención más bien se ha debido a temas de absentismo escolar, ¿no? El problema del absentismo escolar ¡eh! Es un tema que lo estamos abordando y estamos avanzando bastante, pienso que poco a poco, y repito lo del principio, ¡eh! Que con un ayudante no tenemos ni para... ni para llegar a la esquina, que hay tres metros, no, hace falta que se vincule nuestra gente, que sean reconocidos, ¿no? por la administración y ... que hagan de monitores, de mediadores del papel que hagan, pero que estén reconocidos, ellos mismos se sentirán identificados y dirán ostras! es un trabajillo, ¿no?, no es un trabajo porque los sueldos no son muy buenos, por desgracia por el título académico, pero bueno eso ya lo superaremos algún día, ¿no? El tema es ese que se vinculen. Y (luego) están enganchados a este tema, yo haber tampoco voy a poner 300, ¿no? Pero, yo creo que con la experiencia que tengo podría dirigir a las personas adecuadas para poder desarrollar ese trabajo, ¿no?

Entonces en una ciudad como (nom de localitat), como (nom de localitat) y provincia, ¿no? Entonces es imposible, es imposible, entonces hay problemas en toda (nom de localitat) y provincia y como entenderéis es imposible, por eso fracaso tanto que la gente no esta muy contenta conmigo porque no puedo apoyar a todos los sitios, porque estamos hablando de la escolarización de los críos, pero es que la problemática social también la llevo yo...

Claro esto es muy delicado, ¿no? Entonces aquí se necesita, no se la cantidad de personas que se necesitan, pero tal vez se necesitan 8 o 10 personas, aquí en (nom de localitat) hablo ¡eh! Y luego en los pueblos de la provincia, en cada zona donde haya mayoría de gitanos, pues se necesitan mediadores y monitores.

¿Como inicias la mediación, como intentas reconciliar las partes?

¿Que como intento reconciliar las partes? Pues con la verdad... con la verdad, ¿no? Entonces yo pienso que las persona civilizadas debemos entendernos con la verdad y entonces sentado en una mesa, eso es lo que espero conseguir algún día con algunos políticos... Sentados en una mesa es cuando se llega a los acuerdos, ¿no? Y ... me encontrado en muchas situaciones una agresividad, la familia gitana que tenga el problema con la directora o con el equipo profesional, que les haya citado, parece que hay una distancia y una desconfianza y ... y cuando he intervenido yo en la reunión ¡¡ostras!!, pues todo ha cambiado, ¿no? Todo ha cambiado porque tampoco he dejado que, claro es que allí esta la condición del mediador, ¿no? Tiene que saber también torear, no? Sino es torero más vale que no empiece de mediador, ¿no? Tienes que ser un poco inteligente y psicólogo tal vez, si claro, claro la psicología es el principal reconocimiento de la persona que tienes enfrente, ¿no? Entonces tienes que hacer aquí un papel muy delicado y tener un poco de mano derecha también y decir, ey, ey, ey, aquí respeto y dialogo, ¿no? Yo entiendo que nosotros estamos, que se yo, vivimos...además cuando nos citan en un colegio, pensamos que es nada mas para darnos bronca y tal... y eso es un problema ya, y la familia parece que viene preparada, no nos pasa con los gitanos nada más, eh! yo he mantenido relaciones aquí con familias que no son gitanas porque yo estoy dentro de Ensenyament, y no estoy nada mas por los gitanos, cualquier problema que haya, puedo intervenir y ayudar para solucionar un problema pues encantando, ¿no? Y me encontrado con familias payas también que tienen el mismo problema, ¿no? Falta de entendimiento, falta de confianza,

Entonces, claro, ¡eh! El poder eh! Discernir en los temas, ¿no? Pienso que es importante, reconociendo los defectos que haya habido, por una parte y por la otra, porque, te hablaré con sinceridad, ¡eh! A veces el problema es... que hay mas referencia al colegio o a los propios profesionales que a los propios niños eh! Porque somos una cultura diferente, tenemos, a veces, problemas de entendimiento o de interpretación, entonces claro, eso es un tema muy delicado, y entonces pues, ¿qué crea eso? Distancia agresividad, nerviosismo, y a veces incluso puede perder, hasta el respeto, no? Eso es lo que evito yo cuando intervengo, sobretodo quiero respeto y dialogo y se lo exijo a las familias gitanas, ¿no?

En una ocasión me encontré con una familia gitana... lo voy a especificar, me encontré con un tema, en un colegio de aquí, tampoco vamos a decir que colegio es, un niño gitano le había mordido en una pierna un niño payo, argentino, era un niño que según el historial había mordido varios niños, bueno, es un niño no pasa nada, ¿no? Entonces claro la familia del niño gitano ¡eh! Al otro día quiso hablar con la madre del niño, la madre del niño quiso hablar con la madre del otro niño que había mordido, ¿no? Y según la versión, según la versión pues la madre se evadió un poco del problema... no respondió bien, la madre del niño sudamericano, digámosle. Entonces la madre del niño gitano se puso nerviosa y tal y se engarzaron las dos, en una pelea... La madre gitana recibió, pues más que la otra, en el sentido que la madre, le quedó una secuela porque le arrancó media cabellera y eso , claro cuando se miraba al espejo aquella mujer se encendía, ¿no? Bueno, pues me llamó la directora del centro fui a visitar la familia, estuve hablando con ellos, claro, yo me quede parado cuando, a ver cualquiera se puede pegar un empujón, ¿no? Pero claro esa marca que le había quedado a esa chica pues el marido, el suegro y el padre y todo el mundo estaban quemados, ¿no? Porque le pego un tirón de pelo que le, ya te digo le faltaba bastante cabello, ¿no? Además pobre de cabello, o sea que se veía aquello, era un poco dramático. Entonces entre que la madre argentina no respondió bien y la rabia que había en ese caso, bumba! aquello era una bomba de mano. Entonces incluso el inspector el Sr. (nom d'inspector), pues me pidió por favor que interviniese con urgencia y parase el caso, no? Y bueno quedamos todos citados, el inspector de zona, la directora, la profesora, las familias gitanas y bueno, pues me siento orgulloso de aquella acción porque tal vez dios me ayudó, me dio fuerzas, porque podía haber un enfrentamiento entre ellas no, y tuve un poder muy fuerte y pude pararlo, ¿no? Deje que interviniesen las dos partes y claro, pare a la madre

argentina y le agradezco que me respetó, ¿no? Porque ella quería disculparse de una forma que no cuadraba y con mucho nervio, ¿no? Y yo lo que no quería eran disculpas, yo lo que quería era aclarar el tema y que habían sido dos niños y como niños, pues tenia que tratar el tema. Entonces que las mamas se pongan nerviosas y se alteren eso es problema de ellas, y bueno pues.. esta anécdota me ha calado mucho porque, era un problema gordo, era un problema gordo, incluso... amenazaron a la chica los familiares, la perseguían... intervino también el presidente de la comunidad sudamericana, el (nom del presidente de la comunitat llatinoamericana) que me ayudó mucho también y bien... de las partes y servidor solventamos el problema y nos felicitamos todos porque al final no pasó res, se solventó, pues claro esto es importante, porque yo estoy seguro que si no esto por el medio, ya me lo dijo el abuelo, «yo por respetarte a ti, si no a esa argentina le cortaría la cabellera», me dijo, no, no hombre no, y bien, no tienen la seva ràbia ¡eh! Estaven molt nerviosos perquè, a veure, jo penso que el culpable va ser el nen sud-americà, a veure, el que va fer mal, no? Llavors la mare aquesta tenia que tenir una mica de delicadesa i dir: «¡eh! Señora disculpe, que son críos», ¿no? Pues claro se li va dir: «¡no, no! hoy se lo hace a tu hijo y mañana se lo hace el mío»... no, no son respuestas éstas. Además...

Ja... Però tu fas un paper neutral?

Jo vaig fer un paper neutral, sí, sí... yo no defendí ni a la gitana ni la paya, por favor, soy un profesional amiga mía, sí, sí, no, no allí nadie es bueno y nadie no es malo, allí había un problema y se solventó de maravilla.

M'expliques com ho fas per mediar?, és a dir, què fas per mediar entre les parts?, com ho fas?

Per mediar, primero quiero saber lo que ha pasado, me informo en una parte y en la otra y si ha intervenido un profesional, pues mejor que mejor, ¿no? Entonces sobre la base hago un saco lo pongo todo dentro, le hago así un cóctel, si y voy sirviendo partes de ese cóctel, es que yo pienso que es el mejor guión para poder desarrollar un acuerdo, conocer las dos partes, y luego analizar la situación, y es muy fácil, es muy fácil, bueno, lo digo ahora, ¿no? Lo digo ahora por la experiencia que tengo, es muy fácil de solventar los problemas, quizás hay problemas que tal vez, no se puedan solventar yo mismo, yo solo no lo puedo

hacer, no pero bueno cuando se necesita ayuda también tengo mis patriarcas detrás que, me ayudan, ¿no? Si, eso es muy importante, cuando veo que una familia gitana esta más nerviosa de la cuenta, pues luego hablo con los familiares... me he encontrado muy pocos casos, ¿no? Gracias a Dios, me escuchan, por eso estoy ahí, sino ya no estaría, porque me escuchan y me respetan entonces me siento bien y importante, no y dices, ¡ostras! Como me respetan, pues yo ayudar, ¿no? Si, y se solventan los problemas, es que se basa en eso en el respeto, en el reconocimiento que te tienen, ¿no? Un mediador, pienso que lo primero que tener, y lo vuelvo a repetir, no es un reconocimiento por la familias gitanas, entonces pienso que las soluciones son un mucho mas fáciles.

¿Quería preguntarte también en que campos actúas? ¿En el campo familiar, sanitario? ¿En que campos actúas, principalmente como mediador?

Si, a ver actúo, en los diez puntos cardinales del problema, porque claro hay problemas, problemas de la asistencia, esta el problema del abandono, y el problema del desinterés que hay, ¿no? Entonces pues, aquí en el tema sanitario también intervengo en algunas ocasiones, porque hay algún crío que a lo mejor no reúne las condiciones de... habitabilidad, ¿no? Entonces esos críos no vienen lo mismo que un crío que tiene ducha y agua caliente en su casa. Entonces claro, aquí es donde podemos, pero, yo pienso que las madres... de esto yo también me siento orgulloso, ¿no? Se esfuerzan a que los críos que vayan lo mejor posible, no? Al colegio. A veces se esfuerzan más de la cuenta, porque no tienen ni recursos...

¿Acompañas a los niños a los hospitales y... también intervienes?

Sí, sí, también, cualquier problema que haya en el colegio estoy vinculado, cualquier problema, sea se ha fundido una bombilla y la puedo cambiar, pues también la cambio, sí.

Com actues? Tens el passos sistematitzats?, Improvises? Com ho fas? El dia a dia del mediador...

Sí, yo funciono, por mi propia forma de ser, funciono mucho así en plan esporádico, en plan improvisado, improvisado, es que además nuestro trabajo es improvisado, nosotros aquí en la asociación no podemos tener un horario fijo como una oficina normal. Porque dirán, mira ese presume, ¿no? Hace como los payos... y entiendo que lo normal seria eso, ¿no? Pero, bueno, las familias cuando tienen problemas pues vienen a casa si no te encuentran aquí, ¿no? Vienen a tu casa a las 10 de la noche, a las 12 a la una o a las 3 de la mañana, en el momento que sea necesario, ¿no? Entonces tienes que improvisar mucho, luego también...

¿Centro, estás en un centro?

Sí, sí estamos, nosotros tenemos el... el despacho principal donde canalizamos todo el trabajo, aquí en (nom de centre educatiu de primària), con la asistente social, con (nom de la treballadora social), sí una maravilla (certa ironia), es mi compañera, sí.

Trabajas con ella, y... ¿es un poco la coordinadora del proyecto?

Sí, ella es la coordinadora general del proyecto, juntamente con las asistentes sociales del EAP...

¿Con el Programa de Educación Compensatoria también colaboras?

... en compensatoria también, estuvimos dos años trabajando, ¿no? Luego coordinamos también con las asistentes sociales de...

Del Consell Comarcal...

... del Consell Comarcal, del Ayuntamiento, sí... ¡eh! Con los servicios sociales deberíamos de ligar un poquito más la relación, ¿no? Si se supone que en el próximo curso lo tendremos más ligado esto...

Cuando hay una demanda, ¿quien te lo pasa, (nom de la treballadora social)? ¿Te llaman aquí, en qué Centro... eso nos podrías explicar... ¿cómo lo hacen para pasarte el caso?

No, no yo tengo un teléfono móvil, si tengo un teléfono móvil que lo tienen todos los centros, ¿no? La delegación d'Ensenyament, la inspección y cuando hay una necesidad me llaman al teléfono, yo puedo estar en una barriada y me llaman de otra y bueno si el caso es urgente pues disparado hacia allí, ¿no? Y si no es urgente en el momento que puedes vas allí y atiendes el caso, Entonces es un poco improvisado el trabajo porque a veces pueden surgir problemas de un día para otro, ¿no? No esta organizado el problema, o que un crío no venga al colegio, tampoco lo sabes si va venir, ¿no? Es un poco trabajar así a manos sueltas.

¿Tenéis algún circuito establecido?

Sí, bueno tenemos un circuito, a ver, nosotros tenemos un control de todos los alumnos gitanos que hay en los diferentes centros, ¿no? Entonces cuando falta un crío sin justificación, enchufamos la luz y le localizamos y nos interesamos por su situación, si es que esta enfermo el crío o están fuera, porque, pues el problema de las familias gitanas también, a veces, es eso que se ausentan de los centros por diferentes motivos, que tienen que ir a los mercados o se van a comprar género a Barcelona y se están 3 días, y los críos se los llevan o, por, por diferentes motivos, ¿no? Entonces claro esto lo controlamos, lo intentamos controlar al máximo. Hoy ya las familias se están dando cuenta, ¿no? Bajo nuestro control y nuestra información que es bueno que cuando un crío falta que lo justifiquen y entonces al crío se le pone falta y bien, no, no ahora hemos avanzado mucho en ese tema.

También (nom de la treballadora social) te pasa algunas demandas, o bien, otros profesionales ¿cómo lo hacen?...

Sí, sí, sí a veces el teléfono...

Pero ¿cómo saben si son competencia del mediador, o bien son de otro profesional?, que puede ser, a veces, ¿no?...

¿Cómo? ¿Cómo?

A ver... si te piden cosas que no son del mediador exactamente, sino que lo tiene que hacer, a lo mejor un trabajador familiar o que lo tiene que hacer un educador de calle... ¿quién decide si debes ir?, ¿quién te deriva los casos?...

Si, si bueno si (nom de la treballadora social) es la coordinadora del proyecto del mediador, ¿no? Si y entonces ¡eh! A veces te llaman por diferentes motivos y ella pues...

... decide si se tiene que intervenir o no...

Sí, sí ella es la que considera una intervención va canalizada por tema d'Ensenyament o es un tema particular, ¿no?

¿Te coordinas cada semana con ella?

Si bueno, a diario, nosotros... vamos yo voy.

¿A diario?

Si, si voy al centro y aparezco allí por la mañana y luego pues cuando te llaman cualquier de l'EAP, del equipo de compensatoria, pues te llaman, luego tienes tu reunión y organizas y controlas el tema en general de la...

También tienes coordinación con la inspección, de forma trimestral o algo así, ¿no?

Sí, sí nosotros tenemos una memoria trimestral, ¿no,? Y se presenta al Departament, bueno a inspecció... si ellos tienen un control y bueno y ellos se fijan en las necesidades e intentan cubrirlas al máximo.

¿Cuales son las limitaciones y los problemas que tienes como mediador?

Limitaciones como mediador, no creo que tenga ninguna limitación.

Bueno, pues problemas, o cosas que te gustarían mejorar como mediador...

¡Uff! Si hay muchísimas cosas, muchísimas cosas que me gustarían...

¿Por ejemplo?

Por ejemplo, ¿mejorar? Mejorar, me gustaría mejorar, primeramente la administración, la administración habría de reconocer nuestra realidad y tal vez elaborar proyectos dirigidos especialmente al colectivo, tampoco vamos a crear... programas especiales para ellos pero tal vez, yo te voy hablar con sinceridad, los gitanos necesitan más protección en ese sentido que el payo, porque el payo ha superado la barrera... que todavía tenemos nosotros delante, ¿no? Entonces es mucho más fácil, yo a veces les digo a los payos, con quien trabajo, ¿no? A ver al payo le tienes que decir una cosa tres veces, pero al gitano se lo tienes que decir 6 para que la interprete, entonces esto es un tema delicado, me gustaría, yo pienso que primero tienen que reconocer nuestro sistema: ¿como somos? ¿quienes somos? Y ¿donde queremos llegar?, ¿no? Entonces adaptar un poco la realidad des de su objetivo, adaptarlo un poco, mira el problema que tenemos con las niñas gitanas que abandonan el colegio... eh! De momento doy gracias a que respetan la situación, aquí en Lleida, hablo, supongo que a nivel de Catalunya, supongo que tienen suficiente información, suficiente información y lo van un poco respetando, no? Pero nosotros tenemos un problema muy grande con las niñas gitanas, el abandono escolar, y más ahora con el tema de la reforma... que la niñas tienen que ser más grandecitas porque cuando había el sistema anterior era diferente, pero hoy que las niñas tienen que estar obligatoriamente hasta los 16 años, esto nos ha caído un árbol encima, a los gitanos, no se si en otras zonas lo tendrán más claro, pero aquí en (nom de localitat) sobretodo esta muy... arraigado este tema, entonces este problema, es un problema que quiero subsanar desde hace tiempo, porque no lo he aprendido ahora, esto lo se de toda la vida, ¿no? El problema, porque mis hijas lo han pasado, entonces no lo he estudiado, ni te lo han enseñado nadie, lo he vivido, entonces

este tema es un tema que tendríamos que adaptar un poco la realidad, entonces creo que tampoco vamos a crear un colegio especial para ellos, pero yo tengo las ideas claras, yo tengo un programa para poder desarrollarlo en cualquier momento y pienso que seria lo adecuado, porque incluso los mismo padres me han venido a ver y me han pedido socorro porque están asustados porque van a visitarlos los asistentes sociales y les amenazan y bueno entonces es aquí donde debería mejorarse esta coordinación, entonces yo no tengo poder parar hacerlo tengo bastante reconocimiento por parte d'Ensenyament y pienso que lo vamos hacer en cualquier momento

¿Qué programa?

A ver, yo creo que lo conveniente seria, no lo tengo por aquí pero si algún día te lo tengo que dar te lo daré, a ver, para que lo leas, no? Porque de memoria no lo archivo todo, porque nada más tengo, si entonces, a ver, nosotros aquí en nuestra propia asociación que es donde esta el centro de dónde van las familias gitanas, nosotros habíamos comentado, no ya hace tiempo que lo.. y la idea y además lo tengo claro, no? Es... un refuerzo escolar, un refuerzo escolar para que no pierdan el hilo y entonces ir llevando... el hilo para poder hacer a los 16 años a obtener el Graduado Escolar, es una forma, incluso aquí pues podríamos hacer diferentes actividades, podríamos hacer diferentes actividades de... de refuerzo escolar y... refuerzo escolar... (tanca la porta millor)... si sería refuerzo escolar y actividades laborales también, porque yo pienso que, nosotros aquí tenemos como un taller, ya lo has visto, ¿no? Tenemos máquinas de coser y tal y bueno podríamos hacer diferentes actividades, que las crías se motivarían y pienso que seria positivo para las propias niñas sin perder la idea de que a los 16 años estén preparadas para obtener el graduado escolar, ¡eh! Allí es donde deberíamos de estudiar la forma de como desarrollar esta con...

¿Con un profesor gitano?

Por suerte (ironia) no tenemos ningún profesor gitano, aquí en (nom de localitat). No tampoco creo que fuese necesario tener profesorado gitano.

Pero ¿sería más idóneo que también alguien también fuera gitano algún profesional?, ¿tú crees también que a lo mejor podría aproximar más a las familias?

Pues... sería importante, sería importante, porque ver un persona que está en esa escala, entonces yo pienso que seria positivo, porque yo pienso que los gitanos nos reflejamos mucho con lo que hacen los demás, entonces... tener un persona titulada aquí... que trabaje con el colectivo es super importante, porque es la imagen a... a imitar.

¿Para que crees que sirve la mediación?

La mediación es un tema muy delicado, yo pienso que la mediación siempre ha existido, no hoy en día se empieza a reconocer la mediación oficialmente, porque tal vez pues... los representantes políticos que son quienes están intentando conseguir esta figura porque la necesita, pues tal vez porque inspira más confianza, porque el mediador es una persona de la calle y pienso que el mediador al ser un poco neutral porque su papel es ese, pues debe de de... de tener un papel, no debe, tiene, tiene un papel super importante, porque no es el clásico reconocimiento como...político o como asistente social de un barrio que eres una persona que defiende los intereses de los que trabajas o de lo que representas, pues claro, yo, repito, no tengo ningún límite en mi trabajo, porque si tuviera límites ya no hubiese ni empezado a trabajar, ¿no? Yo tengo que ser libre y hacer mi papel y entonces, ¡eh! Allí esta mi reconocimiento, porque si yo voy a defender los intereses nada más d'Ensenyament y no voy a defender los derechos de la persona que esta implicada en el problema, entonces dirán: «bueno, tú aquí ¿qué haces, qué papel haces?», ¿no? Entonces yo tengo que... por eso nuestro papel es de... de torero, de torero...

(Soroll de fons... tanca la porta, si us plau).

Con las dos partes... ¿hay que aproximar las dos partes?

De las dos partes, si, si... entonces claro, esto es un tema... ¡¡uy!! Es que es muy amplio este campo y muy delicado, ¿no?

Me podrías comentar si, por ejemplo, ¿te has encontrado, en tu experiencia el solapamiento de tu trabajo con otros profesionales?, ¿hay competencia, por ejemplo, con los asistentes sociales, los trabajadores familiares, los educadores de calle?, ¿se sienten amenazados por ti o que entres en competencia con ellos? ¿O... que te parece?

No, no me he preocupado nunca de eso, por lo tanto...

... ¿Te parece que puedan sentirse amenazados, a lo mejor por tu profesión?

No, no amenazados ni, ni, ni... obstruidos, no no creo, lo que pasa según las ideas de cada persona así interpreta la situación, me, me encontrado una vez, una vez me encontré con una maestra.. que... se había peleado con un crío, peleado, peleado, no se habían pegado pero, pero la maestra también estaba fuera de sí y, me llamaron, me fui al centro... y yo hice mi papel, un crío... con 11 años, me parece a mi que tenia, un crío muy nervioso, porque estaba bastante... la familia estaba bastante desestructurada, ¿no? y yo cuando llegue al centro y vi al crío con los ojos fuera de casco, pues lo primero que hice, es poner la mano así por el hombro y apartarlo de ahí donde estaba ahí, bombardeado por su comportamiento, pero bueno, a ver somos adultos y tenemos que tener un poco más de sensibilidad, ¿no? Entonces yo, no lo hice por nada, no, no hice lo que sentía, ¿no? Yo para llevar un niño de esos al huerto tengo que darle un caramelo, si no le doy un caramelo no lo llevaré nunca la huerto, ¿no? Entonces yo no podía ir allí y pegarle un bronca aquel niño, no no por el amor de Dios. Ni lo haría, ni lo haré, ni lo pienso hacer en mi vida, ¿no? Entonces aquella profesora conmigo, yo me lo lleve, le puse el brazo por el hombro y lo aparte un poco, ¿no? Y bueno, lo calmé, lo calmé y yo aquel día ni hable con el crío, bueno le dije cuatro cosas. Y hablé luego con el crío, ¿no? Y lo calmé, porque yo lo que no podía hacer era encender aquel crío. Entonces pues parece que aquella maestra lo interpretó a su forma. ¡Ostras! incluso hoy... perece que se acuerda esta señora del tema ese, ¿no? Entonces, claro yo hago mi papel, yo... además eso es como persona. Eso no hace falta ser mediador, ni ser gitano, ¿no? Como persona, yo pienso que un crío cuando esta un poco nervioso, lo que hay que hacer es darle un vaso de agua para que se calme. Lo que no puedo darle es más veneno, ¿no? Entiendo que los profesionales que se envenenan que es normal, ¿no? Porque hoy la gente joven ha cambiado y no es como antes, ¿no? No hay

respeto, no hay ética, ni hay nada, ¿no? Ni interés en aprender. Entonces claro, eso crea unos nervios a los propios profesionales que les quita de sitio, y lo entiendo y lo respeto, ¿no? Pero también debemos de ser conscientes, yo pienso que una persona cuando va apagar un fuego tiene que saber que igual se... quema un poco, ¿no? Entonces seamos realistas.

Me querías hablar un poco del perfil ideal del mediador. ¿Cuál es la personalidad, como tiene que ser la personalidad, las características personales de un buen mediador?

Son muy amplias ¿no? Tampoco hacen falta tantos experimentos para poder...

¿Como tiene que ser la persona?

La persona, la persona pues tiene que ser... tiene que ser... primeramente pues tiene que tener un poco de, de entendimiento, si en su trabajo, ¡eh! Creer que lo que esta haciendo va servir para algo y muy importante también ¡eh! La persona en si tiene que tener un poco de... de propia personalidad, debe tener...pues sobre todo interés en hacer, en desarrollar ese trabajo, ¿no? Y bueno, luego como profesional debe de ser un poco.. primeramente neutral, ¿no? En las situaciones de conflictos tiene que ser neutral y luego, pues, a veces, decidir, si saber, entender la situación, ¿no? Y lo que no puede permitir que se le escape de las manos cuando hay un conflicto, es que se le escape de las manos, yo pienso que el mediador, yo a veces me he reflejado un poco en los políticos esos que hacen de mediadores, que no pueden parar una guerra y yo me coloco en su lugar, y digo, bueno yo la pararía, yo la pararía, porque si no me escuchan bofetada als morros y eso es lo que debe de hacerse, o sea, a veces, también tienes que ser duro, ¿no? Y exigirte, porque según como... se desarrolla el tema alguien se puede aprovechar y no lo puedes permitir y entonces pues...

¿Tiene que decidir él la solución a la mediación?

Sí, sí, a ver, yo pienso que la mediación depende mucho del respeto que te tengan las dos partes, pues claro, si no te respeta ni una parte ni la otra, ¡oye! Carretera y manta. Entonces claro , por mucho que te esfuerces no conseguirás nunca que esas dos partes se entiendan y... allí hay que ser un poco... un poco frío en eso de la mediación, ¿no? Y decidido, ¡eh! Además yo he entendido en algunas ocasiones, incluso en unas jornadas que estuvimos en aprendizaje que el mediador, no podía decir, yo considero que el mediador es quien decide, no las dos partes, además a nosotros no va, muy a... el traje nos va muy bien porque nosotros siempre hemos dependido de la mediación, ¿no? Nosotros somos una cultura que... por suerte... la problemática en general que se vive en el pueblo gitano pues, si es necesario intervienen los gitanos nuestros y ellos deciden, ¡eh! Y luego si nos faltase eso, ya... pienso que no tendría ningún sentido, ¿no? Nuestra vida, nosotros en un conflicto en un matrimonio, pues, haber, ellos parecen una... la desavenencia pero los familiares somos los quien lo arreglamos esto, y esto se escucha y se respeta. Gracias a Dios tenemos muy pocas ¡eh! Digamos desavenencias, haber desavenencias, roturas de parejas, ¿no? Eso lo tenemos super controlado, porque intervenimos los padres, intervienen los abuelos, intervienen los patriarcas cuando es necesario, ¿no? Eso es maravilloso y por eso el papel de mediador en nosotros nos viene como anillo al dedo, por eso digo que la titulación, gracias.

Bien, ahora... ¿me querrías explicar si es necesaria una edad o un sexo...? es decir, ¿si hacen falta unas características determinadas para hacer mediador?, ¿Por ejemplo, puede ser un chico joven?...

No yo pienso que el mediador debe de tener también, aparte del reconocimiento que he dicho al principio pues, debe de tener una edad, porque un chaval joven puede hacer el papel, pero en temas así un poco mas, mas problemáticos el chaval joven, pues, no puede decidir ¿no? Hay que tener una mínima edad para poder representar al... al colectivo y tener un reconocimiento, ¿no? Un chaval joven, pues no puede tampoco tomar decisiones serias. Nosotros pues, yo creo que un... a ver un chaval joven, un hombre, nosotros los chavales son hombres muy pronto, saber, si, entonces yo pienso que para desarrollar este papel pues, un hombre con 22, 24, 25 años ya es... escuchado, ¿no? Entonces, a ver el papel del... del mediador, digámosle, coordinador de todo el tema este, pues, deberá de tener más edad, porque un hombre con 52 años se le tiene en consideración más en

consideración que un chaval de 25, ¿no? Las dos personas, de 25 y de 50 deben de tener, pues, un estatus social... reconocido, porque sino, pues si pones un chaval de 25 años y tiene su, su reconocimiento y a lo mejor el hombre de 50 no lo tiene.... No y pienso que... que el hombre de 50 siempre tiene un reconocimiento, cuidado basándonos en, en que tiene que ser una persona pues reconocida, ¡eh!

¿Una mujer lo puede ser?

Lo conseguiremos también que aquí haya una mediadora gitana.

(tos) ¿La respetaran, la respetaran las partes?

Sí, sí... sí, sí hay gitanas trabajando como mediadoras en diferentes puntos de España, sí.

¿Qué crees que aportaría el papel de una mujer a la mediación?

Yo pienso que la mujer... ¡eh! Todavía es más importante. Porque las mujeres os entendéis mejor, ¿no? Y entonces hay más, más ... formas de contactar y tal... Además, a mi no me gusta mucho trabajar con las mujeres, si problemas sencillos voy a casa y si no esta el marido pues lo hablo con la mujer y... problemas que tienen más envergadura pues luego hablo con el marido, ¿no? Sí, pero no... tampoco es imprescindible...

¿A ti te abren las puertas de las casas las mujeres?

Si, si me dan café, ¡ostras! Por eso te he dicho que hay que estar reconocido. Yo soy un gitano muy... muy honrado en la vida, ¡eh! ¡Eh! Y eso es la base... como seas muy mujeriego y lo tienes mal, sabes. Puedes ser mujeriego en el extranjero...

... Pero en casa no, ¡eh! Te quería preguntar: ¿cuáles son las características que crees que tendría que tener un mediador en el ámbito educativo?, ¿qué tiene que conocer del ámbito educativo?

... del ámbito educativo, pues debería de conocer, pues claro, cual es la realidad de, de... de la necesidad, ¿no? Porque del ámbito educativo hablamos de no, no gitanos, titulados... no profesionales, profesionales si, porque yo me considero un profesional, ¿no? Titulados, ¿no? Entonces en el ámbito educativo, pues deberá de fomentar, de fomentar a las familias lo que les ofrece, lo que les ofrece la enseñanza, ¿no? El sistema, ¿no? Entonces tampoco están... tan...

Por ejemplo, conocer cómo funciona la escuela, cómo funciona el instituto...

Si claro, claro eso es así claro esto es básico, si no saber como funciona, malament, ¿no? Tienes que saber los horarios y tienes que saber el funcionamiento y el cumplimiento que hay... y a ver... las normas de un centro, ¿no?

Los servicios externos, el programa de compensatoria...

Sí, sí claro debes de conocer todo lo que compone el tema educativo, ¿no? Entonces ¡eh! Tienes que conocer, bueno y eso también se aprende poco a poco, porque ¡eh! Porque a mi todavía me falta aprender cosas, ¡eh! No se...

Además necesitaría reciclaje, ¿no? siempre está cambiando... porque ahora las UEEs, les UACs, todo eso es nuevo... para ti, ¿no?

Sí, sí, sí, sí, sí, bueno pues esto lo vas aprendiendo en base al trabajo que vas desarrollando, ¿no? Porque se aprende, se aprende y vas conociendo y desarrollando el trabajo en base a lo que vas conociendo, ¿no? Incluso los pues los institutos tienes que tener buena relación, tienes que tener, ¡eh! Un sistema de comunicación con los diferentes institutos, entonces, claro, para... para, pues, elaborar proyectos o para mantener relaciones, por diferentes problemas que surgen con los alumnos.

Concrétalo un poco más.

Sí, a ver, tienes que conocer un poco el sistema, como funciona, y esto se aprende en base a... al trabajo que vas desarrollando.

Gracias... ¿Cómo valoras que el mediador conozca la cultura de las dos partes, la paya y la gitana? ¿Qué piensas sobre este tema?

Es que eso es imprescindible, eso es super necesario para poder, ¡eh! A ver para poder interpretar la situación. Hay que conocer las dos partes, hay que conocer las dos partes, ¿no? Entonces ¡eh! El entendimiento siempre será mejor cuando estas en el medio y puedes pues, hacer alguna parte y a la otra que interpreten la situación, ¿no? Y eso es básico, conocer las dos parte, hay que conocer la realidad de, de la situación desde el centro y tienes que conocer la cultura gitana porque claro, a veces el papel que tienes que hacer con la familia gitana es bastante delicado porque la interpretación es diferente. Yo la interpreto desde mi trabajo de una forma y ellos como padres del alumno la interpretan de otra forma. Entonces, entonces ahí tienes el papel, que es delicado eso, convencer a aquella familia... que el centro no quiere que su hijo no aprenda, lo que quiere es que si aprenda, que para eso va al centro, ¿no? Y yo pienso que la preocupación de los centros es que los críos , yo, yo agradezco, no, agradezco porque es normal el interés que estoy viendo por parte de los diferentes centros, ¿no? No, no en general ¿no? El deseo que tienen de ayudarnos. Si están superinteresados, ¿no? lo que pasa es que tal vez no hemos encontrado la formula todavía, nosotros también estamos bastante desvinculados, porque el problema es que todavía no creemos en el título, nosotros el colectivo gitano, ha vivido de un forma así, un poco esporádica y... y ha vivido un poco muy, muy liberal, ¿no? Y no ha necesitado de títulos académicos para poder desarrollar sus actividades, ¿no? Y que ha pasado ahí? Que por eso lo tenemos un poco así de malo, porque para ejercer nuestra profesión no necesitamos titulaciones. Yo pienso que hoy, hoy es el momento de entender que es necesario, ¿no?

Así... ¿El mediador debe ser de la misma cultura que el colectivo que ayuda o no? ¿Qué te parece?

Sí, sí, sí, sí yo considero que, a ver yo los africanos deben tener su mediador porque puede servir de intérprete, de traductor y... se supone que debe de saber equilibrar la balanza... para un lado y para otro según el conocimiento que tenga. A ver lo que tiene ser sobretodo es neutral, ¡eh! Porque claro yo lo que no voy a ir al colegio a decirle al colegio que la familia gitana tiene razón y menos si no la tiene, ¿no? Y aunque la tenga no se la puedo dar yo la razón. Yo tengo un papel delicado por eso, a ver si le vas a dar la razón se la va a creer, ¿no? Entonces aquí tienes, no... nosotros por norma no damos la razón nunca a nadie, en un conflicto, no aquí no tiene nadie razón. Entonces ahí es donde tienes que ser un poco serio... y ahí es donde debes tomar tu la decisión, aquí ha habido un daño por ambas partes y las ambas partes tienen la responsabilidad de arreglarlo.

Te quería preguntar también si... ¿tú crees... si es interesante, también que un mediador, un mediador gitano pueda ejercer con otros colectivos, con el colectivo marroquí o con el colectivo africano o con el colectivo... ? o bien, ¿si no que cada cultura tiene que tener su mediador? tal como me decías antes. ¿Tú puedes ejercer como mediador con el colectivo africano?

Pues no tendría ningún problema, ¿no? Porque haber... el mediador gitano o el mediador el mediador intercultural, este. Esta persona... haber... lo que la gente necesita es gente de calle, digámosle, ¿no? Gente que no sea de la Administración, porque, yo mediador de la Administración no puedo serlo. Yo tengo que ser neutral, ¿no? Entonces claro si yo soy un funcionario d'Ensenyament o del Ayuntamiento, pues yo soy un funcionario, no soy una persona de la calle, entonces la gente lo que necesita alguien que este fuera, que este fuera que te vea en la calle, no que te vea en la oficina. Entonces claro allí no se gana la confianza, que te vean en la calle y saben que eres una persona de la calle y interpretan el papel ellos también, ¿no? Y a veces se enganchan a ti, te necesitan, ¿no? Entonces a ver, yo lo lo que preguntas si cada una debe ser, pertenecer a su etnia, ¿no? Pues creo que sí porque conoces a la etnia y sabes como... manipularlo, porque haber, a veces tienes secretos de estado en tu propio trabajo, ¿no? Porque a ver, hay historias que tampoco pueden... venderse así en... a la descarada, ¿no? Entonces pues, yo el trabajo este a veces

tienes relaciones que, que con los profesionales, que tampoco puedes transmitirlas... es un secreto profesional, ¿no? Aquí tenemos que ser serios con esto. Entonces yo a veces he opinado que la directora se ha portado mal en un caso y lo que no puedo hacer oye que la directora se ha portado mal contigo, por favor, es que entonces tiraría todo mi trabajo por el suelo, ¿no? A ver tienes que ser serio en el trabajo y respetar las pautas de trabajo. Entonces claro, me encontrado en muchas situaciones, yo por ejemplo, esta maestra que te he comentado antes, yo no lo le dije nada a la maestra ni al niño, «oye, no que es mala» no, no yo le dije al niño que el malo era él. Entonces la maestra si se había puesto nerviosa se había puesto nerviosa porque el la había provocado, ¿no? Entonces que era una profesional y debería haberse comportado... M'entens?

Bé, podríem continuar en català, d'acord?

Sí, sí.

També et volia preguntar si el mediador pot ser un paio per mediar amb el teu col·lectiu, o bé és millor que sigui un mediador gitano.

Bueno això és, bueno...

Podria ser jo?, per exemple, una mediadora paia, que conec la teva cultura...

Sí! que ho podries fer tu també, però no és el mateix. Nosaltres inspirem la confiança perquè tenim el compromís de no trencar... amb la realitat de la nostra cultura, no? Llavors a ells els inspira més confiança una persona, això, de la seva pròpia cultura, no? de la seva pròpia raça, no? Jo crec que és imprescindible de... de... el mediador deu de representar pues a un col·lectiu i a l'Administració, que és el meu cas, no? Llavors, jo no tinc de decantar-me ni per una part ni per l'altra, llavors el mediador deu de ser de l'ètnia que representa, sempre inspira moltíssima més confiança. I coneix més, és més coneixedor de la realitat, perquè a veure, si tu representes el col·lectiu gitano, pots fer de mediadora i no coneixes la cultura ni les arrels ni res de res, pues mira, aniràs fent, però...

Tu podries ser mediador, per exemple, del col·lectiu immigrant marroquí?

A veure, no és que puguis fer de mediador al cent per cent, però en moltíssimes coses els podria representar perquè hi ha part de la seva cultura que s'assembla molt a la nostra, sí.

I els mediadors que coneixes responen en aquest estil?, són tots de la minoria, o no?

A veure, no tinc tanta intimitat per conèixer-los tan a fons; jo, per donar aquesta opinió deuria de tenir... contacte de treball amb qualsevol mediador, però, per poder fer la meva pròpia reflexió, no? Si reuneixen les condicions o no. Això és la meva opinió personal.

Que t'agrada la paraula mediador?

Jo penso que és imprescindible, en tots els actes, no? És la persona que media per que les dos parts es puguin entendre.

O hi ha alguna altra paraula que t'agradi més?

Sí, el nom de, de l'acció es indiferent, no? Jo penso que la paraula és molt adequada, perquè les dos parts deuen interpretar que la mediació és per beneficiar a les dos parts, no?

Em podries parlar de la teva situació laboral i de la dels mediadors que coneixes?, A més, com acostuma a ser una setmana laboral per a tu?

Pues, en un principi era molt fastigosa, perquè no m'adaptava, no? Nosaltres estem mentalitzats a la nostra forma de treballar i llavors adaptar-se, com això de l'agenda, l'agenda, maldita sea la agenda, sí, però mira funciona així, no? Llavors, pues claro tens que adaptar-te, però costa una mica, costa una mica adaptar-se a l'agenda, lo que passa és que és convenient perquè si no no te'n recordaries de totes les coses, no? Però és un fàstic tenir l'agenda sempre a la mà...

Per exemple, a les nou del matí tu anaves, per exemple, a buscar els nens de (nom de barri) per portar-los a l'escola; em podries explicar una mica el que feies des de les nou fins a les cinc? A més... fas més o menys aquest horari, com un docent?

Jo, a veure, a veure, durant tot el dia estic pendent de la meva feina, llavors jo vaig una horeta o dos a la, a l'escola allà on tenim la central nuclear, sí i llavors allí pues comences si hi ha algun problema amb algun centre o allí mateix a la pròpia escola, no? Llavors estudiem una mica la situació, pues mira controlem el tema de l'absentisme, i llavors vas visitant a les famílies i pues, a veure, potser jo hi vaig perquè claro si tens que agarrar-te a la problemàtica social que viu la família d'aquell alumne perquè si no no et menges un rosco, o sigui el sistema és, visitar una família, dir-li: «primo, o prima perquè no ve el nen a l'escola? Què li passa algo?», «pues no, o està malalt o no ha pogut vindre perquè hem estat fora i tal i tal i tal», no? Llavors vale, es comprometen «no et preocupes que demà el crio va a l'escola» i ho fan i ho fan, bueno pues llavors et lligues en el problema, en la problemàtica que està patint aquella família, perquè, a veure, si jo vaig allí i li dic: «no, no jo només vinc pel nen, perquè vagi a l'escola» em diran «botifarra de pagès», no? Llavors això: doble feina, perquè tens que atendre les seves necessitats, assessorament o acompanyament o o... treballar amb ells pues diferent problema que estiguin patint llavors això ui! Això és una feinada, una feinada perquè de crios en tinc molts i... imagina't pues això, això és per parar boig, jo limitar-me a fer la mediació en pla de les escoles, no em menjaria un rosco, ni lo ni cap mediador, el mediador que tingui la mentalitat d'anar a visitar una família gitana perquè no li va el crio a l'escola amb la mentalitat de només atendre aquell tema aquell no triomfarà mai a la vida.

Em podries explicar quines són les teves condicions de treball: l'horari, la contractació que tens, el salari aproximat, el contracte i tot això?

Això fatal, fatal, el tema...

Fatal, però estàs contractat com a mediador?

Contractat no, no, se suposa.

Com què llavors, monitor, educador de carrer...?

No, a veure... estic contractat com a mediador, però no hi ha documentació, aquí hi ha una subvenció, jo no estic reconegut oficialment, a veure, jo no tinc un contracte ni tinc una nòmina, que aquest és el problema, el maldito título. Llavors claro, el maldito título, pues està llevando a los mediadores gitanos al suelo; a l'aigua, ens està portant, no? Perquè no estem reconeguts a cap puesto, i bueno, que valorin la feina, a veure si és meritòria de què se'ls hi doni un sou com a qualsevol mediador paio o que tingui un títol, o si no que em vinguin a donar classes, a veure qui actua millor, aquí és on s'hauria de fer un anàlisi de la situació, a veure qui dóna més rentabilitat, llavors, claro el maldito título que és que l'odio perquè veig que és ridícul el títol, és supernecessari, és la base de la teva feina, no? Però bueno, funciona així, suposem que algun dia es donaran compte que això no és necessari.

El teu contracte què és, de servei temporal... ?

Sí, sí, nou mesos del cursos.

Sols nou mesos de tot el curs. Però, tu, de qui depens?

Del Departament, del Departament, sí.

Del Departament d'Ensenyament? Tens algú com a... cap?

... Sí, sí, jo estic treballant, pues a veure, extraoficial en el sentit que no tinc títol, però, bueno, jo depenc d'Ensenyament.

D'Ensenyament.

Sí, sí, de la Delegació d'Ensenyament d'aquí (nom de localitat).

Voldria preguntar-te també si tu consideres que el teu salari, el teu sou, és acceptable, és suficient.

No, no, jo, si tingués que estar aquí pel meu sou, ja hagués plegat el mes següent d'haver començat, no? El sou, no me'l mereixo jo aquest sou, em donen massa quartos (ironia).

I la benzina i tot això, dietes...

No, no, tot al meu compte, tot al meu compte... o sigui que no, jo no estic aquí pels diners, perquè si cobro un sou normal, ni, a veure, jo si tinc que demanar ajuts... perquè a veure... tampoc vull dir que tampoc és negatiu, no? Jo he demanat ajuts per anar al curs de... de mediadors que van fer a Barcelona i me'ls van donar sense cap inconvenient, no? El que passa és que no ho demano perquè no ho vull demanar, no?

Però, per exemple, si tens una actuació a (nom d'una localitat veïna), o tens una actuació a (nom d'una altra localitat)?

No, no, no crec que hi hagi cap problema.

Per anar-hi? Però per cobrar el desplaçament...

No, no, a compte meu, a compte meu, però... jo crec que si ho demanés me les donarien, no? Però saps el que passa, el mediador, sols sap demanar per als altres. Els mediadors per nosaltres mateixos no sabem demanar, només demanem per als altres i bueno, pues... fem una miqueta el ridícul perquè s'hauria d'intentar canalitzar la teva situació, però mira, està així. No, no m'agrada demanar per a mi, m'agrada demanar per als altres.

Bé, em podries explicar una mica... què t'agradaria més, ser independent, pertànyer a una ONG, a l'Associació... , qui t'agradaria que et pagués?

No, no, estic content aquí... sí, sí.

Ja estàs bé?

Sí, sí.

Creus que és favorable què per al teu col·lectiu que et pagui l'Administració?, llavors series com un d'ells? I no et passaria que sempre haguessis de fer el que et diu l'Administració?

No, no, no jo no ho faig, jo no ho faig el que em diu, a mi, a veure... faig el que em diu la comunitat educativa, però el que em diu.... és normal.

Ho trobes tot sempre bé?, tot el què et diuen?

És normal, no? Jo faig la feina que tinc de fer... llavors com jo penso que és necessari... o sigui... ells... la comunitat educativa el que fa és assessorar-se sobre la situació, no? Llavors jo faig el control de l'assistència, que això, a mi no m'imposen cap norma que no sigui que no estigui fora de joc. No, no, amb això hi estic d'acord, sí.

Creus que és millor que et pagui una entitat com l'Administració?

És que és l'únic que tinc...

A veure, estaves dient que seria millor, doncs, dependre de l'Administració perquè no tens res més. Però, quin seria el teu ideal? de situació laboral... en quant a condicions de treball... ?

El meu ideal, no, la realitat, jo tinc dret també a tenir...

El que t'agradaria, vull dir...

... No el que m'agradaria, a mi m'agradaria el normal, m'agradaria estar reconegut com qualsevol ciutadà, no? I que em donessin el sou que em mereixo i tenir nòmina i tenir seguretat social, perquè escolta a mi... em diuen d'aquí tres anys a fora i jo amb 50 i pico d'anys, on vaig a buscar feina?, jo porto 5 o 6 anys aquí dins i llavors jo estic super content, no? Però a veure, jo a... què faré el dia de demà? què demanaré? una no contributiva, o sigui jo tinc dret com qualsevol treballador, el títol no el necessito per

exercir la meva feina, és que no el necessito jo. Perquè no tinc de fer de mestre... claro... és que jo si hagués de fer de professor, llavors necessitaria una formació, no? Però el meu paper no necessita titulació.

M'agradaria preguntar-te... té a veure sobre les demandes que tens, del teu treball. Qui demana els teus serveis? Les associacions, les escoles, els pares... qui et demana a tu per què intervinguis als centres educatius?

Sí, bueno, la meva acció és composa de... bueno... en qualsevol... grup o representació d'aquí de la comunitat educativa... sobretot em criden els directors dels centres, si les assistents socials dels EAP, compensatòria, aquests són amb els que jo tinc el contacte directe, no?

Bàsicament et fan la demanda els professionals. I els pares et criden també alguna vegada?

Claro, claro, oh!

Per exemple, per quins motius?

Pues els pares em criden, pues, perquè hi ha hagut un... un problema amb... l'alumne i l'escola i potser ells no ho creuen convenient, perquè de vegades jo no sóc partidari del tema de les expulsions, no? Jo no sóc partidari d'això i llavors, claro aquí hi ha problemes també perquè ho han fet, perquè les normes són aquestes, no? Si un nano fa una fetxoria, pues uns dies d'expulsió, per a veure si ell mateix valora, no? Però no crec que sigui el millor, expulsar els nens, no? Pues de vegades en aquests casos, de vegades m'han vingut mares «oh! que me han expulsado al niño 10 días, o 5 días o 15 días» i llavors, clar, això s'ha d'interpretar, no? Que no és bo, perquè inclòs els mateixos crios potser, s'enganxen a aquest joc i els interessa, no? Llavors aquest és un tema delicat, després pel tema de les nenes gitanes, no? Perquè també se senten una miqueta, pues, perseguides per les assistents socials, dels ajuntaments, i, bueno, llavors la problemàtica en general és... és comú, no? O sigui tant te'n consideren les famílies com per la part educativa, llavors, claro, les famílies

també se... se senten pues, una miqueta rebutjades, en el sentit que, al no interpretar les qüestions que es plantegen, pues sempre hi ha un rebuig entre les dos parts i això crea conflictes de... de relació, tant amb els professionals com amb les famílies, i a vegades pues vénen a consultar-me i a demanar-me que intervingui per poder buscar un... un diàleg que sigui positiu.

Per exemple, un altre cas, problemes de traducció, de gent que sols parlin caló i que no entenguin el català o el castellà, t'ha passat alguna vegada?

No, no, perquè aquí pues la majoria si no el parlen, l'entenen, el català, no? En aquest sentit no hi ha hagut cap problema.

I de fer d'acompanyant a les famílies que no coneixen el serveis quan vénen d'un altre lloc? Què fan?

Sí, sí, claro els acompanyes inclòs a inspecció i a la delegació els he acompanyat, per diferents motius, no? Llavors pues, o per beques, o perquè hi ha hagut un petit problema amb les escoles, no? Les famílies i l'escola i llavors claro, hi ha famílies que creuen que tenen dret a defensar els seus interessos, no? I llavors jo tinc de fer de suport.

En jornades interculturals amb festes i intervencions d'aquestes, xerrades informatives als mestres o altres, hi has participat?

Claro, claro, claro, sí, sí... sí, sí a veure, nosaltres donem informació de quines activitats es poden adaptar més a la realitat, sí, col·laborem en tots els sentits en aquest camp.

En tallers o...?

Sí, sí de música...

De tot una miqueta?

Sí, sí amb les diferents activitats que s'estan fent en els diferents col·legis, pues demanen la nostra intervenció, i després pues fem xerrades de... de cultura gitana i, sobretot tractem el tema dels valors, que això és molt important i llavors, pues, intentem que els nanos vegin la realitat, no? Sempre fas un paper de... de confiança, no? Es senten més identificats, quan hi ha un gitano pel mig, els mateixos alumnes, no? Sembla que ets el pare d'aquests nens i bueno, llavors claro, es senten més autoprotegits, més, més... menos indefensos, o sigui, menys indefensos, no? Perquè de vegades es senten una miqueta, perquè el tarannà de la convivència, de la família, no? Tot això és diferent i es senten més identificats.

Molt bé. Per a sortides laborals i tot això, també t'han cridat? Per demanar-te: «quan acaben d'aquí on es poden col·locar?» i... tot això?

No d'això ja m'encarrego jo, des de l'Associació, sí. El meu treball a l'associació complementa el de mediador de l'administració (riu).

A part de la feina de mediador, treballes a l'Associació?

Sí, sí... jo sóc el president de l'Associació i llavors des d'aquí, pues, intentem anar col·locant gent a treballar, sí, jo el que els hi dic que ells, el graduat escolar, i llavors jo em bellugaré per buscar-los-hi feina. Vaig per això, perquè aconsegueixin el graduat escolar, perquè sense graduat escolar, dins de sis mesos ni pujarem a l'autobús.

Tens raó respecte a la formació inicial i contínua que ha de tenir el mediador. Quins són els requisits de formació que hauria de tenir un mediador? Què ha de saber?

A nivell de formació, a veure, jo penso que... si sóc mediador... coneix, pues la comunitat educativa i... té, pues... una experiència, no? Llavors, claro, jo considero que també el mediador ha d'estar una mica format, no? Mínimament, el fotut és que jo... vagi sense saber res de res...

... llavors que...

Un mediador també té que tenir una miqueta de formació, no fa falta... (fa un gest amb les mans, volent dir: no en cal gaire).

Cal que tingui estudis universitaris?

No, no crec que sigui necessari, no, no és imprescindible per poder desenvolupar aquesta tasca. No, jo penso que la persona, com més formada està, millor per interpretar la situació i les coses, no, bueno lo que no podem és ficar una persona que no sàpiga llegir ni escriure allí al mig. Jo penso que hi ha d'haver un... una base, un.... mínim, no?, un mínim de formació per part del mediador.

Els altres mediadors que coneixes també tenen aquesta formació?

Sí, la majoria de mediadors, estan, a veure, nosaltres som gent jove i hem anat a l'escola, no? Lo bàsic ho tenim, no? L'únic que no tenim és titulació, però lo bàsic ho tenim, hem anat a l'escola, hem acabat l'EGB (als 10 anys han acabat a l'escola) llavors claro, això no és tampoc cap necessitat però no és que sigui una necessitat imprescindible, a veure, crec que com a persona, pues, necessites tenir una miqueta de formació per poder aportar-la a la teva feina.

En quant a l'oferta formativa que tenen els mediadors, la coneixes? Tu has fet algun curs de formació inicial o contínua per ser mediador?

Sí, a la Fundació Pere Closa.

Podries explicar una mica de què anava aquest curs? Com era?

A veure, aquell curs es composava de... de vale... formar-se amb... amb unes bases de de, de, desenvolupament per poder tirar la teva feina endavant, no? A veure, llavors ens formaven, a veure, jo, jo no vaig aprendre res, no vaig aprendre res, bueno sí que vaig aprendre, claro però bueno, no vaig... veure res de nou perquè allò ja ho havia vist tot, jo,

no? Això per als joves que encara no han practicat aquesta feina, pues vale, però bueno, nosaltres allí el que vam fer és lo bàsic, no? Tenir coneixement per part de les famílies, de quina forma pots actuar en un conflicte segons la... el grau de... del problema que sigui, no? Llavors pues, sobretot quan feien els comentaris allí el professor, pues era això, que tinguéssim paciència, que siguéssim molt neutrals, que això és lo més important que hi ha, no? La neutralitat, perquè claro el que no pots fer és adaptar-te o atansar-te a una part o a una altra, no? Aquí el que tens que fer és ser seriós i després ja veurem si la teva opinió sigui respectada, i aconseguir això.. per aconseguir això has de tenir, no? Un tarannà, la teva forma de ser. Jo penso que... el que... el mediador ideal... la persona que fa de mediadora ja reuneix unes condicions de per si mateixa. Perquè no ho pot fer qualsevol, no? No... no es tracta que siguis millor o pitjor que l'altre, però bueno, això és més voluntari que res. Llavors l'aprenentatge que té el tens tu, perquè, a veure, jo no he fet de mediador quan... quan he estat aquí a l'escola, jo sempre, no sempre, la meva cultura, la meva cultura el col·lectiu gitano sempre hem viscut del.... bueno, hem conviscut amb la mediació. Llavors això de la mediació em venia al... al dit, no? Sí perquè nosaltres pues per sort... el sistema nostre està vinculat a la mediació.

Em podries explicar una mica aquesta formació que vas rebre, si hi havia part teòrica, part pràctica, com ho fèieu?

Sí, més bé hi havia part teòrica, sí, aquell home ens feia... uns crucigrames allí (riu) a la pantalla aquella, sí... no i era més bé teòric. Lo que passa que després fèiem un debat amb nosaltres mateixos, no? I opinàvem, donàvem la nostra opinió, donant a conèixer la nostra situació, la nostra experiència, no? I no, no, molt bé, però... allí la majoria va ser part teòrica.

Éreu molts en aquest curs?

Oh! Fèiem dos cursos o sigui, perquè fèiem dimarts i dimecres, partits perquè érem entre els dos em sembla que érem 30, 15 i 15 érem.

Què éreu, homes i dones?

Hi havia homes i dones, sí, sí.

Llavors em pots dir aspectes positius i negatius d'aquesta formació?

No, no... va ser positiu.

D'aspectes positius, quins en vas veure?

Bueno, aspectes positius vaig veure varios, no? Però bueno, va ser positiu perquè la motivació que sentíem allí mateix, no? Després, la relació que vam fer amb aquest home, el professor, que va ser molt important, aquell home parlava de la seva experiència, no? Llavors nosaltres vam lligar la nostra experiència amb la seva i va lligar molt bé.

Aquests aspectes positius que veus són la relació amb la persona i, per exemple, el fet que estiguessin amb altres mediadors també suposo que seria... útil?

Claro, sí... és que ens vam enriquir d'experiències, no? Llavors, clar, cadascú... però bueno són similars eh... les experiències, eh! Jo crec que el col·lectiu gitano, pues anem per una mateixa línia i, llavors pues, tampoc no era tan difícil, no? Però jo penso que coincidia molt les opinions que vam tenir amb les xerrades que fèiem, no? Pues opinàvem, la majoria de la gent opinàvem del mateix i en les mateixes condicions, sí.

Els aspectes negatius què veies, per exemple, la duració, va ser curt, va ser llarg, què et sembla?

No, va estar bé, sí era dos dies a la setmana... sí a veure, és que venia gent de fora també, això era molt complicat, no? Però bueno va, era bàsica aquesta formació i aquesta... o sigui ens vam enriquir tots, però per la informació que rebíem els uns dels altres no? Llavors, jo crec que.. o bueno que aquestes jornades que vam fer... pues que van ser positives.

Què eren, unes 40 hores més o menys?

Més, més, no recordo exactament les hores que van ser, però ui! Sí, va durar 6 mesos allò.

... i després hi havia la previsió de fer un postgrau a la Universitat Ramon Llull.

Sí, Sí.

Pots comentar una mica la...

Jo no vaig participar, no vaig participar no... no perquè no m'anava bé, perquè tenia que anar-hi des de (nom de localitat), i claro, anar a Barcelona, era molt difícil, no? No podia deixar la feina...

Creus que seria interessant fer això, per exemple, aquí a la teva ciutat?

Sí, en certa manera sí, en certa manera crec que és important de fer-ho aquí. Ja m'ho van oferir, (...) ja m'ho va oferir de fer-ho aquí a (nom de localitat), però trobar gent, a veure, és que partim d'una base... eh! L'Administració que pensa, que per fer de mediador ha de ser gratis quan és un paper que no està pagat amb diners, i no em refereixo als diners, eh! Sí, és un paper superdifícil, llavors, claro si motivem a la gent de què es tregui un títol de mediador que no sé si existeix, si existeix, però bueno, suposem que existeix, no? Llavors, que a mi em demani un cas que estudiï per desenvolupar el meu paper, pues no ho faré, no ho faré perquè no necessito titulació, i et parlo amb sinceritat, si jo hagués de fer de mestre, repeteixo una altra vegada, llavors em sembla bé que em tingués de preparar, però el meu paper, jo no tinc que... que presentar el meu document de... de titulació, a una família gitana perquè m'escoltin. El meu document de titulació és ser un gitano «limpio de polvo y paja», aquest és el meu títol.

Si haguessis de... t'atreviries a dissenyar un pla de formació o un curs per a altres mediadors? Si tu haguessis de fer un curs per a altres mediadors i dissenyar-lo, què els donaries als mediadors que volen començar?

A mi m'agradaria que la comunitat educativa, vosaltres els paios, interpretéssiu que nosaltres això, perquè m'insisteix moltíssima gent, vas a jornades de cultura i tal i tothom, titulació; potser és que pensen la gent que els hi prendrem el puesto, és que... no ens agrada, eh! nos agrada, quan anem a les xerrades i tal la gent només demana títol, nosaltres ens... no ens agrada això, ens estan molestant aquestes paraules, no? Perquè a veure, si nosaltres tenim el títol i fem millor la feina, llavors em sembla molt bé que ho demaneu, però, no ho sé, aquí hi veig una doble jugada, no no m'agrada, no a mi, en qualsevol trobada que hi hagi del col·lectiu gitano t'ho dirà: «deixeu-vos del títol, el títol per a vosaltres, no el volem el títol!».

No és important el títol per a vosaltres?

A veure, els títols, et repeteixo, et repeteixo que hi hagi constància sempre, parlo del col·lectiu nostre, eh! El títol és que les famílies gitanes et reconeguin, «Tú tienes que tener un peso como hombre» aquesta és la primera, «Y ser un gitano honrado que nadie te pueda marcar» ese es el título. A veure que insista la gente, la sociedad paya, que insiste que nos saquemos título, no, no que es hacer el ridículo, de verdad y yo donde voy me encuentro con todo el mundo, maldito título, porque si no vamos a competir con vosotros, si tenemos título te quitaré un sitio de trabajo... Es que vas a chocar con la pared, claro, es que, a ver para que me sirve el título a mí, si tu vas a ser titulada y no te van a escuchar. O sea que la comunidad educativa o la Administración nos exija título, por favor soltar esa valla, que vas y a superar más barreras, pero no, insisten en la titulación. Y lo de educación te digo que no es necesaria, si no compruébalo, ¡eh! tú vas con tu título a una familia gitana a ver si te escuchan y yo iré sin título, a ver si me escucha a mí, entonces claro el título para nosotros no es necesario.

Però com a ajuda per als mediadors que volguessin... seria interessant obtenir-lo?

No, no, no.

... quins consells els podries donar als que volen formar mediadors gitanos?, què han de fer?

Pues a ver, a la hora de buscarlos... yo como... tener en cuenta el perfil del mediador que debe de reunir la base que es esa, tener unos principios, ser de una familia que no tenga contro...versia, porque si yo voy a ser traficante no voy a ser mediador, o si yo soy un mujeriego que busca cualquier mujer, pues no voy a ser mediador, es que eso no me entra ni en la cabeza, ¿no? Entonces yo tengo que ser una persona decente, y con esa decencia es el título y lo repetiré siempre, ¡eh! Parece que nada más repito lo mismo, no. Pero mi título es ese el reconocimiento por parte de los gitanos y que yo voy a una casa y que este la mujer sola y que no tenga inconveniente en entrar y tomar café. Ese es mi título. Entonces claro, ¡eh! Que otra forma hay, no no, es que no hay otra forma. A ver mi reconocimiento es lo que vale, pues yo, ¡mm! ¡mm! Aconsejo a cualquiera que sea mediador, pues eso que tenga la escalera de valores asumida y que los gitanos lo reconozcan, ¿no? Con esos, esos ya no hace falta cap titulació més, no?.

Et voldria preguntar també... si els mediadors desapareixeran o continuaran, què et sembla?

No, jo penso que ara s'està posant de moda el tema del mediador, perquè a veure, el que millor resol els problemes és el mediador, o sigui, això serà tan necessari com un conseller i se suposa que en el temps ho reconeixeran, ara, nosaltres per desgràcia, com no tenim títol tenim que demostrar sis vegades que som bons. Vosaltres no, vosaltres presenteu el títol i ja podeu ser totxos, que endavant. No, és veritat, no? Vosaltres presentant el títol, escolta'm per favor, si yo voy por ahí, a mi que m'ensenyi l'assistent social, a veure... si em donaran classes!

I... a tu què et sembla: que el mediador ha d'estar especialitzat en un àmbit educatiu o en un àmbit sanitari, o bé el mediador ha de ser polivalent? Ha de saber una mica de tot?

Sí, és que el mediador ha de ser un miqueta polivalent, o sigui, ha de tenir una mica d'entrada. A veure, la problemàtica social... a veure... aquí hi entra tot, les necessitats bàsiques de vivenda, d'higiene de... entren mil coses, no? Necessitats bàsiques, llavors, pues claro, va lligat per això et dic jo treballo més amb la família que amb l'alumne. Si amb l'alumne no hi ha cap problema amb l'alumne. L'alumne, tracta'l bé i motiva'l perquè vagi a l'escola, no? I prepara'l perquè interpreti que quan sigui gran necessitarà, pues, el títol aquest, no?

T'agrada assistir a jornades, a trobades amb d'altres gitanos, amb d'altres mediadors... i parlar? Ho fas sovint?

Claro... sí, sí... jo participo a totes les jornades que puc anar-hi, no? Llavors... sí perquè...

... a les de... de cultura gitana que organitza la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya?

A aquestes no fallo mai, sí, les fem una vegada a l'any, però les pròximes toquen aquí a (nom de localitat), no sé quan seran, potser les farem al setembre, no? Però la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya va donant tombs por ahí, no? I aquesta pròxima me va comentar el seu president que ens tocava aquí a (nom de localitat). Sí... llavors pues claro, això t'enriqueix molt perquè... et trobes.... a, amb la gent i llavors fas intercanvi d'opinions i... i bueno i llavors també fas comentaris de la problemàtica que estàs patint a la teva zona, no? i això t'enriqueix molt, llavors, pues veus la disposició que hi ha amb algunes... i en unes altres, o siguis fas una valoració de... de qui té més bona voluntat per... me va comentar un company mediador, de Sabadell que en un col·legi, per allí hi havia el 89% dels nens que eren gitanos, pues bueno, que va... van tindre un cacau que inclòs van tenir que canviar la directora, no? I ell va fer un paper allí de... de mediador, ell va aconseguir que el... inclòs el director anava amb ell a visitar les famílies, claro és que jo penso que com que són un altre món, jo penso que també han de venir, atansar-se a nosaltres, no enviar-me una carta i vine aquí, no, no si tinc que anar a casa teva, hi aniré, aquesta és la bona mediació que hi ha. I jo penso que els professionals també deuen d'adaptar-se, a veure, la majoria ja s'adapten, no? Lo que passa insisteixen molt en la nostra formació... i això no ho considero que sigui necessari, jo considero que jo vaig a un

director de centre o amb un professional, no? I... jo hi vaig amb unes noies de l'EAP, jo vaig a visitar les famílies, no? I lo primer que fan t'obren la porta, però de part en part, a veure, no et deixen a l'entrada, no. I si va la professional sola, pues sí, la porta i d'allí no passes, aquest és el títol aquest.

Penses que a lo millor seria bo que els professionals, els treballadors socials, els docents, els treballadors familiars... fossin de la mateixa cultura que vosaltres, sortissin professionals de la minoria?, et sembla què...?

Sí, sí! I tant!... si, si seria positiu, no? Sí, sí, treballadores familiars i bueno... gent que que pogués participar... de la nostra ètnia, és que això és supernecessari, que hi hagi gent del nostre col·lectiu treballant, no?.

Creus que serà així en un futur?

Síí!, el que passa que l'administració no, no, no, potser no té recursos per poder tirar això endavant, no? Per això, jo repeteixo, fa falta gent del nostre col·lectiu per poder participar i com més serem més riurem, no? Jo crec que a l'implicar famílies del col·lectiu, això és positiu, perquè les poques famílies gitanes reconeixen que la comunitat paia, diguem-ne també que nosaltres estiguem al mig, perquè allò del, del voluntariat... això jo no sóc partidari, a veure, el voluntariat, jo faig un munt d'hores de voluntariat, no? Però dedicant-te plenament a lo voluntariat, això és impossible, perquè ja els hi diré als polítics que ho facin ells també, sense sous, prohibit cobrar sous, si ho fan ells ho farem nosaltres també.

Et voldria dir... que el que s'hagi oblidat o que creguis important per a la mediació... pots comentar-ho ara...

Crec que ja tens bon llistat aquí (riu).

Si vols afegir alguna cosa, o parlar més de la figura del mediador...

Sí, bueno, jo lo que te diria que reconeguéssim, que ens reconeguessin oficialment i que demanessin, pues més col·laboració de gent nostra, bueno, parlem d'un col·lectiu gitano, però bueno els africans també necessitaran el seu grup, nosaltres aquí a Espanya, pues som la tira, els africans són 4, n'hi ha 4 no? Però bueno en comunitats, a veure africans en un centre que hi hagi, que hi poden haver 10 crios; de gitanos, 150, imagina't la feina, no? Llavors, també crec necessari que cada col·legi que hi hagi majoria del col·lectiu crec que hi ha d'haver-hi una persona fixa allí, un monitor fix, perquè els professionals estiguin aquella mitja hora... que estiguin tranquils, no? I que això seria superpositiu, en cada centre en què hi hagi majoria del col·lectiu gitano, tenir un monitor fix, perquè pogués col·laborar amb els professionals. Els hi estalviaria molts mal de caps, suposo que això també s'interpretarà i es valorarà, no? Bueno esperem que sigui aviat, perquè tal com està corrent el món se'ns escapa una mica de les mans, no hi tenim presa per arreglar aquestos problemes. Hi ha molts centres plens de nens gitanos que ho necessiten.

Llavors... en quant a la concentració o la guetització d'aquests centres, aquests que tu coneixes... què en penses?, és millor el repartiment o és millor agrupar-los en un mateix centre?

No, però a veure, no, no... s'agrupen perquè la comunitat educativa vol, s'agrupen perquè les poques famílies, nosaltres ens agrada viure, pues, on viuen els gitanos, o sigui, nosaltres anem al barri de (nom del barri), aquest és col·legi (nom d'un centre de primària), a veure, hi ha un grup de famílies, o sigui, s'estan... no és un gueto, a veure, les famílies viuen allí, llavors el col·legi, alguna persona podria considerar que és un gueto, no és un gueto perquè si les famílies viuen allí, que s'aniran a un altre col·legi, que hi hagi allí a dos quilòmetres?

I el fet que marxin altres nens, que marxin i que els portin a una altra escola, què et sembla? Què els paios agafin, treguin els nens perquè vénen gitanos, com ho veus, això?

No, això és negatiu, però bueno, jo penso que bueno a veure, els paios que vulguin anar-se'n a un altre col·legi, pues, són lliures d'exigir de, de d'agafar el col·legi que ells creuen més convenient per als seus fills, però no ho veig positiu, això, eh! Jo no ho veig positiu, perquè a veure, marxen uns mínims, perquè a (nom d'un centre de primària) hi ha un 60%

que són gitanos, però la resta són paios, hi conviuen i es relacionen i no hi ha cap problema. A llavors, claro, això de ser guetos, jo no ho considero gueto, els nens i nenes viuen allí, al barri, per això és un col·legi que és del barri i per això tots els nens hi caben allí, Jo, els meus fills han anat allí, a (nom d'un centre de primària), perquè vivíem allí, després vam anar a (nom d'un carrer) i la meva filla petita, pues va anar al (nom d'un altre centre de primària), perquè estava més a prop. Llavors, clar, la gent va allà on els hi queda més a prop.

I, per exemple, amb el Decret que puguin anar els nens socialment i culturalment desaventatjats a centres concertats, és a dir, a centres privats i que pagui la Delegació les despeses et sembla favorable?

Sí, perquè això dóna més llibertat d'elecció, en un centre que a tu t'agrada, no? sí perquè hi haurà pares que voldran que els seus fills vagin a un altre col·legi, no?, però no crec que molts pares ho pensin això, eh!

Però, això... de l'elecció dels centres t'ho consulten els pares?

Bé, sí, a veure, ells són lliures d'anar al col·legi d'allà on vulguin, però també els hi agrada que vagin al col·legi on van els gitanos, o sigui, nosaltres tenim una cultura molt, molt tancada i necessita que els nostres fills convisquin entre ells, que vagin al col·legi junts, no? Que els nostres fills vagin a un col·legi que no hi ha gitanos, ui!!! això potser els pares no ho interpreten i segurament que tindrien un altre aprenentatge, perquè ara un per l'altre la «casa sin barrer» no? Estan més per jugar que, que per res, llavors al trobar-se, claro que podrien fer relacions amb els paios i potser seria el mateix, no? Però als gitanos ens agrada que vagin els nostres fills als col·legis on van els gitanos. Però sí, sí algun però que voldria anar-se'n a la quinta forca, en una altra escola, però bueno no hi ha problema amb això, no crec que sigui cap problema per a nosaltres sinó per a ells, per a l'escola.

Un problema per a l'escola o per a l'administració, per què?

Noo! un problema, sinó que... no sempre són ben rebuts pels altres nens, pels altres pares... Però amb aquesta llei el que vol l'administració és brindar més oportunitats, això em sembla molt bé, i el pare que vulgui aprofitar-se d'aquesta oportunitat, pues mira encantats, sí, això és positiu això, sí.

Bé, moltes gràcies!

No em diguis que ja hem acabat (ironia).

Sí! O si vols afegir quelcom més...

(Riu).

4.2. Entrevista número 6.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: MMDC00a
Edat: 35
Origen: Marroc
Gènere: Femení
Estat Civil: Casada
Estudis realitzats: Dret
Temps a l'Estat espanyol: 7 anys
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 1 any
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació: Polivalent (Ensenyament/Sanitat/S. Socials/Jutjats/Policia/S. Privat)

Bon dia (nom de la mediadora)! Me gustaría que me explicaras... ¿cómo llegaste a ser mediadora?

Primero he estudiado la mediación en Barcelona, después el Ayuntamiento de (nom de localitat) han hecho selección para coger cuatro mediadores y han cogido a mi.

¿Cómo es que hiciste el curso éste de mediadora en Barcelona?

Tengo una amiga que es doctora me ha dicho que UGT está organizando cursos de la mediación. Fue el primer curso que hice con ellos, con UGT, después he hechos varios de cursos a Barcelona de mediación en vivienda, la mediación sobre salud, mediación sobre educación, mediación en religión, mediación en mujeres maltratadas, varios de cursos. Después aquí en (nom de localitat) como he explicado antes han hecho una selección para coger el proyecto de la mediación como proyecto (seleccionado) Entonces fui yo parte de los cuatro mediadores que han elegido el Ayuntamiento de (nom de localitat).

Continuando con lo que estabamos diciendo, aparte de esta formación ¿quién te introdujo en este mundo? ¿Cómo entraste en el mundo de mediador?

Mira mediación empece hacer de voluntaria, entonces si que haces la mediación voluntaria como tenemos costumbre en nuestros países africanos dentro del diálogo que estas hablando estas haciendo la mediación. Entonces algo que existe es la necesidad de la población inmigrante pide esta profesión, esta profesión del mediador, entonces se que me han elegido a mi como mediadora del Ayuntamiento de (nom de localitat), antes la hacia voluntaria.

¿Que hacías antes de hacer de mediadora?

Antes hacíamos mediación pero voy a decir, no en el sentido no como hacemos ahora. Ahora hacemos la mediación como profesionales, antes la hacíamos como defender de los inmigrantes, acompañas al inmigrante o al usuario a traducir a él y para defender el que el quiere, yo veo que aquí la diferencia en lo que he hecho yo antes y lo que estoy haciendo ahora.

Porque desde que llegaste aquí... ¿siempre has ayudado a tus compañeros?

No, cuando yo he llegado aquí ha habido gente que me ayudado a mí y gente que no es de mi país... puede ser que como yo hablo francés ellos hacen a mi como mediación del francés al castellano al catalán. Entonces cuando yo conocía los servicios que ofrecen la ciudad de (nom de localitat), se las necesidades y los problemas que encuentra el inmigrante recién llegado a España, entonces fue el primer cosa que yo he pensado que tengo que ayudar este mi colectivo. Empieza el día allí, empiezo hacer la mediación, pero ya te he dicho, hace la traducción verbal, no llego a soluci... a llevar las partes a solucionar conflictos pero la mayoría de mediación que he hecho, mediación traducción verbal y apoyo al usuario y defender lo que él quiere. Pero cuando he hecho el curso ese en Barcelona la idea un poco ha cambiado y también he cogido más ideas y más estrategias y se como yo debo situarme como mediadora, como yo puedo trabajar como mediadora, que puedo hacer y lo que no puedo hacer.

¿Qué puedes hacer y qué no puedes hacer como mediadora?

Lo que he aprendido en los cursos de mediación, que mediación es un puente entre dos colectivos, entonces... sociedad de acogida y la sociedad inmigrante, mi función es facilitar la comunicación, ayudar a los inmigrantes a conocer los servicios que existen en la ciudad, a apoyar a ellos, evitar entre (...) los conflictos que pueden existir entre los dos colectivos, dos partes de mal entendimiento, a veces. No soy defender de los inmigrantes, no soy defender de.... la sociedad de acogida, también, soy en el medio y, y la cosa más importante que he aprendido es la neutralidad tengo que estar neutral en mi trabajo.

¿Debe ser una tarea difícil?

Si, pero a veces te encuentras con casos que más complicados que no puedes..., lo que he aprendido yo cuando hay un caso que no puedo yo llevarlo que sé que no puedo ser neutro, tengo derecho a decir que «no puedo hacer esta mediación, no es mi ámbito donde poder trabajar y me cuesta hacerla» antes no podía decir esto y ahora sí.... Y más de eso ahora hacemos también asesoramiento al usuario, asesoramiento al profesional, participamos en charlas... conferencias, explicamos nuestras costumbres, nuestra.... tradición, para que gente también entienden los problemas que viven los inmigrantes y también ayudamos a los inmigrantes dio... dio en parte para entender también la sociedad de acogida, evitamos la máximo los conflictos y también que ellos aprender en el futuro no siempre existirá el mediador. Que ellos saben un día no van a llamar a (nom de la mediadora) para hacer la mediación, pueden ellos aprender a hacerlo, hacer sus cosas solos.

¿Cuáles son exactamente las funciones del mediador?

Pienso que las he explicado...

... Si pero concretando

Hay muchas funciones, pero la importante es facilitar la comunicación, evitar los problemas, y los choques que pueden existir por mal entendimiento, acercamiento al

usuario y al profesional...asesoramiento también, al profesional, ayudar al inmigrante a entender y saber que (exige o existe) en la sociedad de acogida... ¿qué más?

¿Puedes poner ejemplos de las situaciones más frecuentes en las que estás...?

Por ejemplo, si cogemos, por decir, dos casos que explican mas nuestro función, por ejemplo, en la escuela y en sanidad. Hay veces en la escuela que puedes encontrar con un caso que... los profesionales se quejan. «Hoy este inmigrante no llega a la hora»... explicar al usuario que la hora es importante, eso no significa que en nuestros países entramos y salimos a la hora que queremos, pero aquí explicamos que la hora es importante, «que si es a las nueve no podemos llegar a la nueve y media». Aquí también en la escuela los niños están acostumbrados a llevar bocadillos, en mi país no hay eso, entonces (...) quizás la profesora se queja que este niño.... «no se que, que no trae comida o el desayuno», explicamos a la familia, o a veces la familia (trae) mas cantidad, como quiere el niño, que la profesional no puede entender eso. La reunión, las entrevistas, la mayoría de profesionales se quejan porque los padres no vienen a las entrevistas, entonces nosotras intentamos ayudar a ellas a entender la asociación de padres, y también explicar a los padres que la reunión y las entrevistas es muy importante para el seguimiento de estudios de sus hijos. El tema de la colonias, el tema del comedor, el tema del comedor también llegamos a negociarlo a las escuelas para no dar a los niños cerdo que pueden, para que se queden en la escuela, antes existía este problema, pero ahora intentamos (evitar) digamos, yo no puedo solucionar como mediadora los problemas, pero ayudo a los padres a llegar a una solución, es verdad que el problema del comedor esta ahora solucionado aquí en (nom de localitat).

Otro caso que es importante para ver la función del mediador es el caso de sanidad, por ejemplo, la asistencia gine... ginecológica, si damos cuenta en mi país, tenemos 3000 médicos, en 30 millones de habitantes, entonces en mi... hospital grande de Rabat, 2000 repartidos por 1000 privado y 1000 para ciudades grandes. Yo (...) en Marruecos, y no toda gente tiene capacidad para ir al ginecólogo, solamente gente que tiene dinero y pueden ir a visitar ginecólogo. Aquí cuesta a las mujeres de ir cada vez que estas embarazada, hacer ecografías. Las doctoras porque no quieren, porque no vienen, entonces empezamos a

negociar y dentro de la mediación, mi función es negociar, la negociación. Hay muchos de casos.

¿Hay una tipología de peticiones o sobre las demandas?

Si aquí cuando empezamos a trabajar, aquí el primer contrato que ha hecho a nosotros, la Ayuntamiento fue para trabajar con las escuelas entonces las demandas todas vienen de las escuelas, vienen al servicio social y repart.... y cogemos las demandas con nuestra coordinadora y repartimos si son demandas pues gambianos, para los marroquís, como estoy yo y otro chico marroquí y depende de la fechas...si las escuelas quieren mujer, a veces nos encontramos con el tema de mujer y hombre, pero pienso que ahora estamos pasando a este problema y todavía ha cambiado aquí (...) seguimos a trabajar igual la demandas viene aquí y repartimos las demandas. Pero hay veces que recibimos llamadas, por teléfono, podemos enviar hacer la mediación, Y pocas veces ni hay esta mediación que es un mal entendimiento y iras explicar al profesional sin ir a hacer la mediación.

Delante de una demanda, ¿cuál es tu procedimiento habitual?

¿Que hago cuando recibo una demanda?, primero cuando recibo una demanda veo de donde viene la demanda, si es de la escuela, si es de servicios sociales, hospital cuando ves... primera cosa que ves, de donde viene el teléfono, llamo al servicio que ha hecho la demanda y veo que problema tiene, si es verdad o no es verdad, hay un problema para que yo pueda ir ayudar las partes que tienen un problema o no hay o solamente hay mal entendimiento, o algo que parecía que no es correcto, y cuando hablo con profesional veo que es un mediación, me voy, antes de la... concierto la hora, me voy antes de 15 minutos para hablar con el profesional para que me explique el caso, después hablo con la familia, para explicar también el caso, ¿que han venido aquí? ¿Que esperan del mediador? Si ve que las dos partes necesitan mediador es primer cosa, segunda cosa que se pueden entender sin mediador, tercera cosa, si tienen capacidad los dos de entender ellos mismos a llegar a solución, el tercer persona, si ellos tienen capacidad para solucionar el problema. Entonces puedo yo hacer la mediación, sino no puedo hacer la mediación.

A veces llegas a la escuela y ves solamente desconocimiento, entonces, explicas al profesional que se queja o que no entienden que se trata de... que el caso es así. Yo le explico que no se trata que la familia no entiende que ello...llaman para firmar, por ejemplo el papel para dejar los niños a la colonias o a la piscina, o algo así. Entonces ellos se entienden muy bien y ya esta se termina la mediación. A veces, no, tenemos que hablar con las dos partes y la existencia del mediador, y trabajamos los tres.

¿Cuales son los mayores problemas que te has encontrado?

Uuyy!! Muchos problemas. Aparte del idioma, hay también choques culturales... si por ejemplo, las niñas que no van mucho a la escuela, problema... no hacen gimnasia, problema a veces de Ramadán, que las profesoras se quejan «Aaay!! este niño no se que, no..» tienes que explicar que es un mes sagrado para los musulmanes. Problemas de sanidad, mujeres esto que eso que te explico del ginecólogo, que no quieren que los médicos le hacen la visita, problemas de planificación familiar, problemas últimamente del aborto de las jóvenes, mas problemas que(...). Servicio social, también, la idea que tiene la asist.... la sociedad inmigrante que el servicio social esta a su servicio que puede dar todo, entonces le explicamos que no, que es un servicio que puede ayudar a ellos, pero no son Caixas (riu) y explicar a ellas, si muchas cosas si...

Y ¿tú como mediadora?, problemas... que tienes tú para hacer tu trabajo correctamente...

Problemas... veces que te... yo personalmente no he tenido problemas, problemas en el trabajo, pero quiero decir problemas que a veces te encuentras con el profesional que te piden que tú hagas el trabajo de ellos, yo no soy mensajera para ir a avisar las familias y tienes que ir llevar la carta a la familia, ¿entiendes?, pasan del trabajo de ellos que el mediador puede hacer estas cosas. Y para las familias a veces te encuentras que te están pidiendo apoyo, piensan que tu puedes defender... esto mas o menos son los problemas que encuentro, no tengo más...

Si, si...

Problemas de... no hay más.

¿Para que sirve la mediación, qué beneficios y qué inconvenientes tiene la mediación?

La mediación, sirve para evitar los conflictos, el mal entendimiento, el participación de un sentido o otro a la integración de los inmigrantes que... yo no digo, no hablo de la integración total, no eso no, le quiero para integración que es dividir, saber lo que esta, que existe en el país, los servicios, el idioma, el.... el saber hacer sus cosas solas sin, sin apoyar o pedir al mediador, y también ...

¿Inconvenientes?

... Si hacemos la mediación mal... si ... no hacemos el trabajo muy bien, puede tener problemas en el futuro, y poder... siempre digo yo, sin mediador no pueden entender al inmigrante, siempre existe conflicto, rechazado rechazo para la sociedad de acogida, aquí nosotras como estabamos, construyendo una casa, cuando esta la casa hecha ya no necesita ni a la paleta, ni peones ni nada que... empezamos a... a encuadrar el ambiente, abrir las puertas a los inmigrantes, cuando ellos saben, ya esta, yo pienso que no va existir problemas, ni conflictos ni nada.

¿Crees que tu trabajo se solapa, se mezcla con otros profesionales?

No, eso fue cuando empezamos a trabajar, tenemos poco de, digo eso, no problemas pero... la gente no sabe que es la mediación, si servicio social, si yo como estoy trabajando con servicio social o si yo trabajo como enfermera o como maestra, resulta que yo no soy ni medica, ni profesora, ni asistenta social, ni nada de eso, soy mediadora. Entonces tengo mi profesión, yo se como situarme dentro de mi trabajo. Antes si la gente tenia esta idea, pero cuando empezamos a trabajar con ellos y explicamos a ellos y ven y los servicios ven como nosotras trabajamos como mediadores, ellos mismos han hecho la separación y piensa que esta pregunta pueden hablar los profesionales que pueden responder como ellos ven la mediación.

¿Cual es el perfil ideal del mediador?

¡Uuuy!... Bueno, traducir, trabajar, ayudar, saber como actuar...y hablar, ya te he dicho en tres o cuatro palabras.

¿Crees que la edad, es importante?

Yo te digo, es mi opinión personal, Estudios es muy importante, la edad también... la experiencia mucho, los cursos de mediación mu... también, y... el conocimiento de la cultura nuestra y de la cultura acogida. No es conocimiento así externo sino profundamental, porque a veces te encuentras con casos que tu crees a estas cosas, por ejemplo, no categoría de pensamiento, a tu manera, pero como mediadora tienes que saberla explicarla. Y explicarla como es, como tal... la cosa o la realidad o la cultura sin dar tu opinión personal, eso si tu no sabes la cultura propia y no sabes como sabes tramitar las cosa entonces te encuentras con problemas.

El sexo y la edad del mediador ¿son importantes?

Si, yo, el sexo aquí no encontramos mucho, antes si pero ahora, para mi no encuentro problema, siempre para mi si me voy a hablar con hombres o con mujeres no encuentro problema. Pero yo personalmente en el hospital veces que yo no quiero. Depende de nuestra costumbre, cultura prefieren un mediador para los hombres, puedes decirme no estamos en España, si hago la mediación muy bien no tengo este problema con nadie, pero no se...

Es decir, según tu opinión ¿es mejor que los hombres hagan mediación con hombres y las mujeres con mujeres?

No, no, no... eso no, no porque yo trabajo para todos...

... Si, pero el perfil ideal sería eso...

... pero como puedes.. no...no... perfil ideal, como puedes actuar como mediadora, la manera de trabajar, si tienes un... tipo de trabajo, una manera de... una estrategia de trabajar es bien... pero...

... perdona, si te es mas fácil en alguna expresión hablar en francés, no hay problema...

.. vale gracias... la estrategia es... la única manera de trabajar, tienes que saber como trabajar y manejar el trabajo, pero el problema, no digo que siempre el mediador no encuentra el trabajo con alguien que dice yo no quiero la mediadora, por ejemplo, quiero un mediador. O pasa también aquí con nosotros. No quiero mediador, quiero mediadora, por ejemplo las mujeres prefieren mediadora y en el hospital la mayoría de las mujeres prefieren mujer. Porque eso viene también de la tradición, de eso que te explico, de la tradición y de la cultura, si puede venir un hombre para hacer la mediación en el hospital, no digo que no, pero al entrar, (la gran mayoría no quieren), o sea...

¿Es importante el conocimiento de la cultura?

Si.

¿De las dos culturas?, ¿tanto como la de recepción como la propia?... ¿La lengua es importante?

Sí... sí, la lengua es muy importante.

¿Es importante que el mediador domine la cultura y la lengua?... ¿Es importante que el mediador conozca...

Sí, sí.

... la cultura?

Sí, sí.

¿Y la lengua de los usuarios con los que trabaja?

Sí, sí.

¿Te gusta la palabra mediador?, para definir tu trabajo...

Es que mediador para mi, lo que entiendo de mediador, es el medio, es el que tiene que estar entre dos, te digo la verdad, nunca no he pensado el nombre de mediador, pero... que tiene la intención. La primera vez que pienso, no se...

A ver no se, hay gente que dice, me gustaría mas que fuese, pues la palabra traductor... para definir lo que hago...

No, yo no.

O prefiero que sea, asesor...

Traductor no, porque no se puede separar la mediación de la traducción, eso no. Por que dentro de la mediación estas haciendo traducción, si vamos a separar la mediación de la traducción, no vamos a llegar a trabajar bien... La mediación, dentro de la mediación hay la traducción, por ejemplo en el hospital y en la escuela estas haciendo mediación y traducción, estas ayudando, negociando, pero en los dos casos estas haciendo traducción y yo cuando me piden a mi decir a mi al usuario, «cuando a cometido un delito», no puedo negociar aquí, yo estoy traduciendo verbal lo que están diciendo en el juicio. Pero el servicio social, en la escuela, en sanidad... estas haciendo la mediación, traducción, la negociación, me entiendes.. pero el problema... (riu)

Sí, te entiendo... (tos).

Para mi lo que es importante, como puedes... ¿como puedes hacer el trabajo? mejorar el trabajo, hacerlo muy bien y también llegar a solucionar el nuestro futuro y tal eso si pero si mediación... nunca lo he pensado...

Vamos hablar un poco de la situación laboral. Es un tema interesante, ¿no?

Claro.

Por la cara que has hecho, ¡uuuy! (Riu) ¿cuál es tu jornada?.

Aquí trabajamos tres horas diarias, quince horas semanales, con un contrato que esta variando cada vez,... un contrato de seis... que esta... un proyecto piloto, después seis meses, después alargo el contrato, que nunca he escuchado esto. Empezamos con contrato sin seguro, después con seguro. La cosa no esta bien clara en el ámbito de la contrata, del trabajo...

¿Pero actualmente tú tienes un contrato?

Si, tenemos un contrato, si están pagando nosotras el seguro, pero no cobramos mucho.

¿Se puede saber?

Antes nosotras cobrábamos 65.000 y ahora 70.000. Pero estas haciendo más horas, a veces te llaman por la noche, por el mediodía, por la tarde, no estamos haciendo tres horas y ya esta. Cada una de nosotras tenemos familia y tal, entonces, nosotros queremos hacer una jornada completa, con horarios y eso es lo que pedimos y con contrato como toda la gente que esta trabajando aquí. Y tienen que saber también que es un servicio... importante, un servicio que... funciona bien, no soy egoísta pero sí... Trabajamos bien.

Porque vosotros... ¿de quien dependéis?

El ayuntamiento ha hecho el contrato a través de GRAMC, en Girona.

¿Vuestros jefes son del GRAMC?

De aquí, de aquí.

De aquí ¿del Ayuntamiento?

Sí, pero el contrato a través de GRAMC. No pueden contratar a nosotros, si no a través de GRAMC o de otra empresa, pero directamente no pueden.

¿Eso dificulta o facilita vuestro trabajo?, el hecho que dependáis de una asociación contractualmente y que...

...dificulta y facilita los dos, lo que yo veo que yo... estamos otra vez hablando, que ellos no pueden contratar a nosotros directamente, que tiene que ser una... asociación que sea el GRAMC o otra asociación para mi me da igual, pero que se hacen los contratos bien, con horarios... que para nosotros vamos cumpliendo más horas sin cobrar ... y eso para mi es lo más importante. Contrato bueno para una horas determinadas, por ejemplo, se que yo voy a trabajar de la hora tal a la hora tal y... y ya está.

Entrando un poco... en concreto, ¿quién os hace las demandas de vuestros servicios?

Las escuelas, el hospital, no hospital sino el servicio social y... la mayoría de las demandas vienen de los usuarios también. Como nosotros siempre en esta hora hacemos permanencia de cuatro a las siete, yo y mi compañera, vienen los inmigrantes aquí saben que nosotros trabajamos aquí y que nosotros les informamos y les explicamos los servicios que tienen para poder decidir y preguntar ellos mismos. Y en planificación, centro de la dona, tenemos horas fijas ahí, yo y mi compañera trabajamos el lunes de las once y media a dos, una y media a veces a las dos y viernes de las nueve hasta las once y media.

Has comentado que también tienes contrato en otros ayuntamientos...

Sí, sí... en (nom d'una localitat), cinco municipios me han hecho contrato para trabajar en (nom de quatre localitats més) y siempre me voy a (nom de la primera localitat), allí cojo las demandas y me voy a los servicios que me piden, son diez horas diarias, diez horas a la semana.

¿Estas también contratada por GRAMC? O...

No, directamente por estos cinco municipios me han hecho un contrato, si...

Pero ¿no has dicho que la administración no podía hacer el contrato?

Si, ese es otro problema, allí nos han hecho contrato como mediadora pero solamente diez horas. Aquí cuando el Ayuntamiento piensa hacer el... servicio de mediador, han puesto en contacto con el GRAMC, allí en (nom de la primera localitat) es otra cosa.

¿Les contracta directamente el Ayuntamiento? ¿Con contrato?...

... sí, sí, sí... que el 30 de junio ya no... se termina el contrato, no sabemos si hay renovación o no.

Me puedes hablar un poco, antes has entrado en el tema, cuando hemos empezado la entrevista has hablado de la formación inicial que habías hecho de mediadores en Barcelona. ¿Pero cuales crees que son los requisitos de formación que tendría que tener como mínimo un mediador?

Bueno, aparte de la lengua, del conocimiento de la cultura, tienes que saber como trabaja un mediador, situar el mediador...por ejemplo el curso de mediación en salud que hemos hecho fue un curso muy importante, porque explicar (a) nosotros las experiencias que podemos trabajar, como podemos actuar, como podemos hacer la mediación, la neutralidad.. que antes, sabes, antes era como te he dicho un servicio voluntario, no es un servicio, no es algo voluntario y te lo haces a tu manera Como por ejemplo si esta estudiando a la universidad, esta estudiando por ejemplo derecho, ya sabes los códigos de tal... pero dentro del trabajo es otra

cosa, como puedes usar todo lo que has estudiado dentro del trabajo. Eso que nosotros tenemos recursos, tenemos ideas, tenemos... trabajar, tenemos que saber como puedo clasificar este conocimiento que tenemos, un guión para trabajar, que antes no teníamos. Yo pienso que los cursos de mediación son muy importantes, pero que no sean cursos también (siempre mismos). Yo pienso que el mediador tiene que tener un seguimiento de cursos de mediación.

¿Un seguimiento?

Sí, un seguimiento de formación.

¿Crees que tendrían que ser bajo el hospicio de la universidad, o no necesariamente?

Yo mira todo lo que tenga relación con los... de mediación, yo lo quiero, lo prefiero... porque más aprendes, más sabes. No se si a un nivel universitario que hay cursos de mediación que podemos estudiar y cogemos más ideas y más conocimiento porque...

¿Cual crees que es, la formación mínima del mediador ya la has comentado y la formación continuada?, ¿tendría que haber formación continua?

Sí, tendría que ser, que tener formación continuada, pero no hay final a esta formación que yo siempre quiero aprenderla...

¿Hay oferta formativa para mediadores?

Aquí cuando empezamos a trabajar, tenemos este convenio con la Asociación GRAMC, que dentro de nuestro trabajo tenemos formación... si en todo el curso. Cuando hay formación tenemos que ir para aprender y poder ir a los cursos y estudiar. Pero ahora... hay cursos que fuimos nosotras solas, yo y mi compañera a hacerlas sin hablar, como algo personal de nosotras.

A nivel personal

Sí, sí.

¿Serias capaz de planificar un plan de estudios, de formación?

Sí.

¿Me podías...

... ¡uy!... ahora no, después...

A grandes rasgos

Después vienes y te doy uno...

¿Uno? ¿Un tríptico?

Si... porque tengo aquí un montón, acabo de pensar una charla, una conferencia de salud, uy!! Yo.

No, nos interesaría concretamente en una formación de mediación intercultural, por eso ¿que temas? ¿Como organizarías un curso de formación? ¿Que meterías... las más importantes que tendrías que destacar?

Yo te digo, una frase corta: «más profundamental» (profunda). Yo la formación que pido para los mediadores, que no sea formación teórica. Quiero teoría y práctica, las dos, que por ejemplo, si vienes y me estas hablando de, no se... como haces la mediación en el hospital? Mira la mediación en el hospital tiene que ser no se qué no se cuanto, ta, ta, ta, ta... pero en la realidad quiero ver como es, que puedo hacer?, los problemas que puedo encontrar, yo prefiero que tienen que sean relacionados la teoría con la práctica.

¿Y contenidos?

Si.

Pero ¿a qué contenidos darías prioridad?

Materiales a dar.

¿Si?

Lo que pide la sociedad de acogida y la necesidad de la sociedad emigrante, si puedes explicar algo que no tiene relación con lo que vivimos con la realidad y que hay cursos que tienen relación con la realidad que vivimos los inmigrantes y la realidad de las cosas que piden la sociedad de acogida...

Yo creo que todo te lo he preguntado todo, podríamos hablar mucho tiempo... hazme una reflexión final de aspectos o ¿que crees importante que nosotros debemos conocer del trabajo del mediador y que no han salido en la entrevista o que son importantes que nosotros conozcamos más de tu trabajo?

Lo que hay explicar nuestro trabajo se ve que es fácil, pero en realidad es un trabajo difícil, no es fácil, no se trata de traducir e evitar los conflictos, es un... es un trabajo que tiene también (riu) su... su peso, es un trabajo que también para nosotros les cuesta.. a veces no... no puedes digo que, todos los mediadores que hacemos ya tenemos solucionados... a veces se queda con punto interrogación, que no sabemos...

¡Muchas gracias por tu colaboración!

4.3. Entrevista número 7.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: MMHM00a
Origen: Marroc
Estat Civil: Solter
Temps que portes treballant com a mediador:
- Com a voluntari o natural: 3 anys
- Com a professional: 2 anys

Àmbit d'actuació Polivalent (especialment salut i educació)

Edat: 31
Gènere: Masculí
Estudis realitzats: 1er fil. anglesa i 2on de treball social

Bon dia !, Me gustaría que me explicaras el proceso que has seguido para llegar a ser mediador ¿Que cosas has hecho antes? ¿Cómo has llegado a serlo? Un poco estos temas.

El proceso es muy simple, creo que des del... cuando me incorporé a la entidad a la asociación (nom de l'associació), des del 95, finales del 95... pues yo era el encargado de los asuntos del área social, servicios sociales... lo que estaba haciendo era servicios sociales... me dedicaba a visitar hospitales, a colegios y claro acompañamiento a la gente a prisiones y eso lo que hacía era un poco era la traducción, la interpretación... Llegar donde no ha podido llegar, por ejemplo el profesional, o facilitar el trabajo del profesional para llegar a un buen diagnóstico, bueno información. Y fue a finales del 96 cuando aparecía un curso de (mediación) sociocultural y comunitaria y claro me interesó bastante, pensaba que lo necesitaba esa formación y bueno me apunté que era un proyecto Horizón.

¿Proyecto Horizón?

Si, en el 96 financiado por la Unión Europea y... organizado por el Ayuntamiento de (nom de localitat), eran 9 meses de curso. Pues la verdad que este curso me ayudo mucho y... Aparte de adquirir mas información, más información y formación respecto, por ejemplo, al entorno sociocultural, sobre todo de aquí España y de Cataluña en concreto eso me ayudo bastante a desarrollar una... lo que mi actual profesión.

¿Que trabajos hacías antes?

Era, bueno trabajos... hacía varios trabajos, yo prácticamente he trabajado en trabajos normales, no, he sido todo, trabajé de camarero, trabajé en... la construcción, trabajé en pintura, trabajé en distribuidor de butano, eh mucho reparto de propaganda, encuestas, prácticamente lo he tocado todo. Y prácticamente des del 97, bueno, me he centrado en esto, fue al acabar el curso este de formación y de... de continuar mis estudios y aquello de acabar formación y me encontré con la carrera de trabajo social. Al leer un poco el contenido de la diplomatura y todo eso, pues se parecía bastante a lo que yo estaba haciendo y lo que hecho incluso algunos conceptos que hemos tocado en el curso y bueno no me lo pensé dos veces me apunté y... aunque me esta costando sacarla... por... por incompatibilidades en el trabajo y los estudios, pero bien lo voy tomando en calma y voy sacando asignaturas cada año.

Es una manera de... hacerlo con más calma pero a tu ritmo.

Sí.

¿Cuál es exactamente el trabajo de mediador, puedes definirlo?

Si, ¿es difícil de definirlo, no? Simplemente yo siempre lo defino como un catalizador, un catalizador o un facilitador de la comunicación entre el usuario y el profesional, eso, es no quiere decir que el trabajo del mediador solamente se limita a traducir literalmente lo que dice cada uno y cada cual, sino, tener conocimientos que lo dice la opinión de un profesional y por si fuera poco, no ampliar, no ampliar (conocimiento) de la realidad del usuario este en el campo en que esté.

¿Podrías decir las funciones que tiene?

Las funciones, como ya se ha dicho antes, traducción, interpretación,... a veces acompañar, a veces de apoyo, a veces... es amplio las funciones del mediador, no siempre se limita a una función concreta, traducción o... Porque la traducción me imagino que cualquier persona que sepa hablar el idioma, pues lo puede tradu... puede hacer esta función. Lo que

pasa que se intenta por la mediación traspasar esa barrera... mas allá de la traducción, de las simples palabras, para, para... Como hemos dicho antes, un médico pueda hacer un buen diagnóstico, te digo un ejemplo, se dan muchos casos de mujeres embarazadas que, que... en época de Ramadán, tienen algún problema de salud y claro... nosotros los musulmanes tenemos una convicción tan fuerte que por el Ramadán no se debe, no se debe, no se debe comer aunque estés enfermo, haces el esfuerzo, aunque estés enfermo haces el esfuerzo de no comer y eso muchas veces mucha gente no se da cuenta y también que la religión permite excepciones de ese día si, si... Y da la casualidad que el médico receta una dieta o una medicación que son tres veces el día o cuatro veces al día y toca el día, claro entonces allí donde entra... El traductor simplemente se remitirá a traducir bueno «el doctor te dice que tienes que tomarte tantas pastillas cada x horas» y se acabó.

Si no se da cuenta que la mujer está haciendo el Ramadán y que para ella es muy difícil dejar de hacerlo porque, porque para ella cree que va transgredir las normas importantes y todo eso, y.. Y posiblemente (es más) el médico que está intentando (ayudar) y no tiene en cuenta esto, y entonces las funciones, pues intentar explicar al médico la realidad del paciente que está en época de Ramadán y que... si no peligra su vida o no peligra o no corre peligro, pues le puede dar un tratamiento alternativo. Y si realmente su vida peligra, pues intentar explicar a la usuaria que lo que dice el médico es lo correcto y por lo tanto, Dios o la religión no impide, no al contrario, no es incompatible con lo que dice el médico, que tiene permiso para hacer esto, y cuando pase el Ramadán, pues, le devuelve eso, es un poco, más o menos eso.

¿Que otras situaciones te encuentras a menudo cuando haces de mediador?

No sé ¿a qué te refieres?

Otros ejemplos, como lo que has dicho...

Si, otros ejemplos, por ejemplo, que sé... a nosotros bueno, la manera de educar a nuestros hijos, por ejemplo, hasta que punto por ejemplo dar una bofetada o un cachete es mal trato o malos tratos o simplemente es una educación, les damos a los chicos o nada, a veces, bueno nosotros todavía estamos, todavía arrastramos aquello de que la letra con sangre

entra y yo si he pegado a mis hijos por que los quiero mucho y no quiero que nadie les pega, porque a mis hijos les pego yo, pero claro,... aquí pegar a los hijos es hablar de otra dimensión. Otro caso, por ejemplo, del... del problema de adaptación a la nueva sociedad, de la realidad, en el colegio mismo. Por ejemplo nosotros no tenemos, tenemos el APA, o sea la asociación de padres, pero resulta que la asociación de padres la representa los profesores del colegio, ellos la eligen, ellos la planifican y los padres lo único que hacen es pagar la cuota y.. Nunca están en el colegio y claro cuando vienen los padres aquí con sus hijos, pues siguen teniendo esa deria, creen que es lo mismo y... Por un mal entendimiento enorme que decir... que primero que los padres... el... el prejuicio que tienen los profesores a los padres, que los padres pasan olímpicamente de los niños y pasan olímpicamente de las APAS, no quiere participar y... Otro tipo, que por ejemplo que no se sorprenden muchos los padres, los otros padres, cuando intervienen cuando hay un problema, no hay un seguimiento, claro la acusación es mutua y lo que hay realmente es un malentendido de, de... de funciones de cada uno o de la adaptación o de... o del funcionamiento de la escuela en un sitio o en otro. Con esos casos, pues muchísimos nos podemos encontrar.

En las prisiones o en las cárceles o en las comisarias te puedes encontrar con el problema de la alimentación y que también en las escuelas también este presente... eh... buscamos hombre, no podemos hacer un menú a cada... digamos a la petición de cada persona, sino intentamos llegar al consenso que... buscamos alternativas y intentar explicar el motivo porque, para que no se crea, por ejemplo, desinformación o sobre un tema en concreto como es el tema de la religión o el de la alimentación o el tema de las fiestas, pues todo eso un poco.

¿Actúas prácticamente en todos los campos?

Si... hombre yo... yo me trabajo, yo estaba contratado por una empresa, bueno una empresa y subcontratado por el Ayuntamiento de aquí del (nom de comarca), de (nom de localitat) en concreto y claro, normalmente nuestro trabajo abarcaba todos... o sea todos los campos que... que están ubicados en el área de Servicios Sociales, allí estaba Ensenyament, estaba también Ensenyament, estabamos trabajando, actuamos un poco en...

¿Tu lugar de trabajo era en (nom de localitat)?

Sí.

¿No es aquí en Barcelona?

Trabajo en (nom de localitat), porque allí me contrataron... y

Y aquí en la Asociación, haces de mediador pero de carácter voluntario...

Si, de carácter voluntario totalmente en la asociación, o sea...

¿Que pasos sigues delante de una petición de servicios?

Pues nada, nosotros cuando, normalmente recibimos la petición que recibimos de demanda, o sea el 90% más el 99% la recibimos desde las administraciones, o de la escuela o del Ayuntamiento manda un servicio determinado de la administración, pues nada, nos presentamos allí, primero que el profesor o el tutor nos explica la situación y... Hablamos un poco antes de que vengan los padres, nos situamos, situamos el problema, el contexto y muchas veces, pues eso, también hay que agradecer que el profesional cuando tiene duda, cuando tiene alguna duda de como enfocar el tema o por donde va entrar, si es una mujer o es un hombre, si es un niño, si tal... Se hace... como se llama el temario del asunto y por donde hay que enfocarlo. Y luego cuando viene el usuario.. si... es intentar... o sea escuchar al usuario y si hay algún problema, pues buscar alternativas, soluciones y simplemente es eso.

¿Que limitaciones y que problemas te encuentras cuando haces de mediador?

Hombre la limitación que te puedes encontrar, primero por parte... por parte, yo creo del pro.. El mediador tiene que ser consciente de sus limitaciones, él no es ningún profesional que no sea la mediación y me explico. No es un educador social, ni un trabajador social, no es un psicólogo ni un pedagogo... y por lo tanto el trabajo del mediador siempre, siempre, siempre que tienen que estar acompañado de un profesional de turno, sea cual sea el

ámbito. Entonces ese trabajo se limita, ya digo, a que las dos partes se entiendan o sea mediación. Que él, explique que lo que el otro dice y que el otro piensa y lo que el otro pretende y también explicar al otro lo que pide el usuario, lo que quiere el usuario y por... las dudas que tenga y todo eso... para... para que llegan a una solución, a un acuerdo o... Simplemente a un entendimiento. Y las limitaciones que... y las dificultades que se pueden encontrar, que no haya una sintonía, una buena sintonización entre el profesional y el mediador. Que el mediador se siente a veces, que no esta allí simplemente a, me refiero al mediador... formado, que sabe de que va y todo eso. Sí. Si miro, más vale como traductor simplemente, entonces... eso es una... O que el profesional se sienta que el mediador se excede de sus funciones, sé está opinando sobre una actuación determinada, que no le corresponde, lo que se llama (celo) profesional, no que esta haciendo una función que no le corresponde, esta dando un diagnóstico, esta dando, yo que sé, una solución, que... que el mediador no tiene porque dar soluciones, porque aunque supongamos que el sabe la solución, o que el sabe un poco del tema, eso tiene que ser si hay una evaluación posterior a la intervención con el profesional siempre y cuando, el profesional la pide o la puedes (...) nunca imponer ni intentar forzarla. Y las otras y la otra pues, por parte del usuario pues te encuentras que el usuario tiene que confiar en ti, sino confía en ti, si no confía en ti, si no té con... si no confía en ti, pues difícilmente podrás realizar tu trabajo, ¿porque? Porque te ve como un elemento extraño, externo que vienes a fisgonear porque y enterarse de sus asuntos. Y otro tema resulta importante, una de las características fundamentales de las funciones del mediador es otra, el secreto profesional, por supuesto todo lo que se diga allí, en esa reunión se queda entre él, el usuario y el profesional, o sea nadie tiene (que saber el resto), como cualquier profesional.

¿Que beneficios conlleva la mediación... ?

Desde luego que es muy beneficiosa, beneficiosa en el sentido de que tanto el profesional... el profesional pueda realizar su trabajo en condiciones, sin lugar a dudas, sin lugar a confusiones, sin lugar a mala interpretación, sin lugar a mal entendimiento... y por parte del usuario, pues que se sientan un poco, por el lado del inmigrante, se sienta que es un elemento... valorado, que se le presta atención, que se le respeta sus costumbres y sus tradiciones y eso, pues... le hace, y también y también... el hecho que muchas veces, muchas situaciones el usuario, pues no dice toda la verdad, o no dice, no cuenta todo lo que

tiene que contar para que el profesional. Entonces el tratamiento, la resolución o cualquier cosa pues se queda a medias, no y el hecho que sea un buen mediador y que llega a (pensar) con las dos partes pues ayuda a esclarecer la situación de una vez por todas, desde todos los ámbitos y que el usuario se sienta tranquilo se sienta más relajado y el profesional, pues ya está, cuando se termina la cosa pues el diagnóstico es fácil y por lo tanto el remedio es mucho mas fácil todavía.

Antes has comentado que estabas trabajando profesionalmente en (nom de localitat), ¿cómo llegaste a estar contratado? ¿Cómo fue el proceso de... ?

Si, eso fue a raíz de de... aparte de ese curso... mi trabajo no se limita cuando se acabe el curso, por supuesto ya estaba colaborando con la asociación y la asociación, la verdad me ha permitido conocer muchos ámbitos, mucha gente,... sobre todo de la administración, participe en muchas jornadas sobre la inmigración y todo eso y.. conocí la que la que va ser mi jefa pues en una jornada de éstas, en una jornada sobre inmigración y coincidimos en una mesa redonda y salió el tema de inmigración y todo eso, pues fue cuando... y era curioso porque, cuando al medio del Boom de la mediación, o de la moda de la mediación, siempre eran mujeres, eran mujeres que, que...

Las jefas...

No, eran mujeres mediadoras, había pocos pocos mediadores y seguimos escasos mediadores, pero luego salió el tema que ellos tenían una mediadora y tal... y yo hice así una pregunta ingenua así «¿porque siempre tiene que ser un mediador, tiene que ser una mujer? Teniendo en cuenta que el perfil de la familia, sobre todo de la familia marroquina, familia árabe, el hombre juega un papel importante», yo lo plantee así. Y se me quedo mirando, y pues «sinceramente, porque nadie se presentó, y no tenemos y no hemos pensado en esto».

¿Era la (nom de dona)?

No era su jefa, la (nom de dona), la (nom de la primera dona) es la coordinadora de los servicios sociales. Yo hablaba con la Cap la Cap del área, la (nom de dona). Y nada le di mi tarjeta, le dije que estaba colaborando en una entidad y tal... Y ella me dijo «que nosotros pensamos empezar el proyecto otra vez y si hay un proceso de selección, pues ya te avisaré». Y así fue cuando empezaron la selección me llamaron, me hicieron la entrevista y ya está. Y empece a trabajar con ellos.

¿Que hacías jornada entera o jornada partida?

No primero, no el primer año eran tres días a la semana y a media jornada, o sea 12 horas a la semana, o sea no era nada. Y el segundo año, que era completo, era el año completo era media jornada también pero era de lunes a viernes, era de lunes a viernes. Y tocábamos pues, uno de los temas más importante que era la escuela, el tema de sanidad y el tema de la integración de la población, del asociacionismo, dinamizar las asociaciones, pues orientarlas, guiarlas un poco por donde tienen que ir, también el tema de los jóvenes, pues por ejemplo dinamizarlos, formar equipos de fútbol... animarles a que se apunten a cursos de formación ocupacional, para ... sobretodo hay mucha gente, muchísimos chavales de 16 años que a los 16 años dejan los estudios y van a trabajar así, sin, sin ningún diploma, sin ningún título ni nada, y estos cursos que hacían el Ayuntamiento les permitía, no a todos, que más quisiéramos, pero a algunos alumnos, pues lo han hecho y la experiencia ha ido bastante bien.

¿Qué estabas contratado por la Administración o...?

Directamente no, yo estaba contratado por, por una asociación que se llama Probens Asociación de estudios de promoción de bienestar social y allí subcontratado por Probens y en la asociación, o sea era contratado por la administración, era el encargado de la realización del proyecto.

¿Eran contratos temporales, no? Me has dicho que el primero fue menos de un año...

Si, primero fueron 6 meses y después un año y ahora ya acabó, el mes pasado acabó el contrato y estoy a la espera de, de que se avalúe un poco el tema, que se ha hecho bien que se ha hecho mal, que podemos mejorar, una evaluación del proyecto completo y... según me han dicho, ellos piensan prolongarlo, lo que pasa que las cosas de palacio van un poco despacio, también dependen del dinero y... y ya llamaran otra vez, no sé.

¿Cómo té afecta esta inseguridad laboral... en el trabajo? ¿Té afecta?, ¿No té afecta?

Hombre la inseguridad laboral, pienso yo que viene, viene dada o viene condicionada al creer que tenemos los mediadores del apoyo institucional, y me explico, todavía el título de mediador no esta reconocido oficialmente, a nivel del ministerio de educación, lo que hay es unas iniciativas, unas preocupaciones de algunos ayuntamientos o del algunas administraciones que son... todas casi iniciativas, ¿no? Y el hecho de que el presupuesto, por ejemplo de municipios, de comarcas que tienen un número importante de inmigrantes no reservan un presupuesto específico para promocionar y contratar un mediadores, ¿no? Todos dependen de subvenciones de programas y en ese programa... pues como encajado, como meter un mediador allí en ese proyecto, ¿cómo lo hacen? Y muchas veces es la dificultad que tienen incluso los técnicos del Ayuntamiento, los funcionarios porque me imagino que así fuera que si de ellos dependiera estarían encantados, porque porque realmente así me lo ha reconocido muchísima gente que ellos trabajan más a gusto con un mediador que solos porque a veces (que ellos no te entienden y) que ni tu a él, a ver como resuelves ese problema. Y no solamente eso, ya te digo (acomodarnos...) exactamente en atender a ese usuario o explicar o traducir el que dice el funcionario, el profesional sino ir mas allá, ir más allá es un seguimiento, dinamizar, detectar los problemas antes que se produzcan, porque si, si nosotros actuamos cuando ya hay la demanda, pues no estamos haciendo bien nuestro trabajo, trabajo a parte de atender las demandas, entonces pues, trabajar para que haya menos demandas. Por supuesto estoy de acuerdo también, que la figura del mediador no se perpetúe, que no se perpetúe ¿no? Que no tienda a extenderse, o sea tiende a desaparecer, quiero decir ¿Porque? Porque si no, si no el usuario y el profesional serían unos independiente dependientes del mediador cosa que no se llegaría a ser (debería hacer). Pienso que eso tiende a estar a desaparecer en el tiempo, claro.

¿Cuál crees que seria la situación ideal laboral?

Hombre ya te he dicho, la situación y otro problema que no lo he dicho que es, por ejemplo, la Administración no puede contratarnos directamente, no puede contratarnos directamente, no sé, a veces, bueno a veces se explica, se nos explica simplemente porque la mayoría de nosotros somos, somos extranjeros, o sea por lo tanto si nos contratan no se que categoría nos nos seríamos funcionarios o trabajadores... pero yo creo que eso es lo de menos. La solución o... lo mejor seria que eso fuera de la Administración, en este caso de los Ayuntamientos pues sobre todo aquellos que tienen una afluencia importante de inmigrantes pues que, que empiezan a tener en cuenta que hay una realidad y esa realidad que él (proceso) solo no la puede asumir y a veces yo creo que invertir el dinero en un mediador o varios pues yo estoy seguro que resolvería muchos problemas que a la larga beneficiaría a la Administración o le saldría más rentable, más rentable que, por ejemplo, que ir haciendo programas y ves que el programa no funciona y el año siguiente hacemos otro programa y no da resultados y y así... Y por tanto, por supuesto reconocer la figura del mediador, pero el mediador formado que sepa de que va la cosa, el mediador de que no simplemente es una persona así, que sabe hablar el idioma no es suficiente, y un poquito el mediador requiere una formación importante, una formación que es sobre todo que tiene que ser conocedor de su propia cultura... una cultura, digamos una cultura general básica y después también conocedor de la situación sociocultural de aquí del país de acogida, reacciono, si no sabes bien el funcionamiento de una administración determinada no... es difícil, es difícil que vas mas allá, tu trabajo sería, pues muy limitado y también pues cursos de formación continuada para esos mediadores.

¿Que otras características valorarías del mediador?

Hombre como he dicho el mediador tiene que ser una persona, una persona responsable, pues yo que sea honesta y a partir de todo eso, tiene que ser una persona respetada en su ámbito, sobre todo en su ámbito de actuación y te digo un ejemplo, muy, una persona, sabemos que la comunidad marroquina, es una comunidad muy... religiosamente hablando y... si una persona, ya no digo que...no, no pongo en tela de juicio la creencia, la ideología del mediador, sino hablar de cierta apariencia, pues si es una época del Ramadán, y tú vas a

la visita, pues fumando, licores durante el día, te dirán «éste ¿dónde va?» (riu). No te van dar ni un saludo, y ya puedes estar seguro que no vas a ir, o sea y ese rumor corre como la pólvora, ¿no? Como la pólvora. Tiene que guardar una cierta imagen, tiene que guardar, por supuesto ser una persona respetada, tiene que saber guardar los secretos, por que se revelan muchos secretos y tienes que ganar la confianza de la población inmigrante sobre todo. ¡Eh! Tienes que mostrarles que ellos, que tú eres igual de profesional que cualquiera y que pueden confiar en ti, esto es importante.

¿La edad y el sexo son importantes?

Hombre la edad y el sexo es importantes pero depende de cada situación... depende de cada situación, y claro y teniendo en cuenta el perfil o... O la inmigración de hoy en día, yo creo que no importa la edad, la edad no importa, por supuesto tienen que ser una edad de viejo, por supuesto. Yo creo que cuando, cuando más mayor, puede ser más un símbolo de respeto, de madurez, de tranquilidad, de estabilidad, si pero eso es muy relativo, porque, los mediadores, un mediador bien preparado yo creo que la edad no importa. Pero en respecto el tema del sexo, no importa mucho, porque, porque como digo, si tenemos una buena formación, primero, y gozamos con ese respeto, sea hombre, seas mujer. ¡Eh! Los demás no importa porque teniendo en cuenta el perfil de la población inmigratoria que sea a la inversa, sé esta produciendo, que se producía años atrás, ya ha inmigrado la persona, ya inmigra la mujer acompañada, sino tenemos mas hombres solteros, mas jóvenes sobre todo jóvenes y preparados, ¿no? Jóvenes formados, instruidos, y mujeres solas, solteras, que vienen aquí y se casan aquí. Hay una obertura importante a la modernidad entre paréntesis. Y entonces ahí el tema de hombre y mujer no importa, si que importa que esté preparado.

Los otros mediadores que tú conoces ¿están en este perfil que has ido hablando o tienen este perfil o hay de diferentes estilos?

Si hombre, si los mediadores que yo conozco, no conozco muchos porque hay pocos, yo trabajaba con una compañera de nacionalidad gambiana y más o menos el perfil lo tiene. Y por supuesto hay otros, pues claro con esos cursillos que hacen de tres meses y hacen de mediador, pues no, no es, no es... no digo que no es suficiente, sino que él, aparte de una

formación de tres meses una persona tiene una formación paralela, una formación de otro tipo que puede complementar ésta... no... no se puede llamarse a sí que es mediador con un curso de tres meses, aunque si, si por ejemplo, siempre y cuando tiene una formación como he dicho, pues anterior o su trabajo siempre ha ido, pues metido en el tema, a veces, ya digo, a veces no sabíamos, ni yo mismo no sabia que decir sobre el tema de mediación, mediador que era. Pero cuando me enteré de lo que es, pues digo, «mira ¡que bien!», porque yo desde que sé, desde que estoy aquí, pues he hecho lo que venia haciendo, traducía, acompañaba, arreglaba documentación, pues explicaba a la gente, pues que es una cultura que es esta fiesta, como se llama esta fiesta, porque hacemos esto, porque hacemos lo otro. Y ya venía haciendo casi desde que vine aquí, prácticamente, pues si eso pues la formación ésta que te permite? Pues te permite conocer la cultura de aquí, te permite, pues abrirte un poco... yo que sé... a las actuaciones de los demás profesionales, aprender de ellos, adquirir mas experiencia de ellos, por supuesto la intervención, sobre todo en temas sociales, no es la misma que aquí en los países occidentales que no es lo mismo que en los países árabes o musulmanes, es totalmente distinta. Pues es un tienes que tener un poco de cada.

Con el tema de los gitanos, ¿también intervenís vosotros?

No.

¿No?

Tuve la ocasión en ese curso que fue el primer curso que hice, que estudiamos también como mediadores gitanos, porque había una formación que había de darla porque es el tema de la mediación sociocultural, no de aquí del país, era mas o menos formación general y nos afectaba a todos y bueno, tuve contacto con... esto, tuve un primer contacto con ellos y son muy parecidos a nosotros, los árabes. Pero claro nosotros no tocamos el tema de mediación gitana.

Vosotros, generalmente, ¿os centráis con gente del mismo país, o de la misma religión, o no? Tú como mediador ¿trabajas tanto con personas islámicas o con personas no islámicas?

Hombre, básicamente trabajamos con gente marroquí, con gente digo marroquí por el problema del idioma, porque yo... no hablo otro idioma que no sea el árabe, castellano y catalán y los demás (mediadores) tampoco lo hablan los, los... y aparte es importante que una persona sepa la cultura de la persona, o sea en cuestión. Porque yo no me... no puedo, por ejemplo... mi, mi ámbito de actuación puede alcanzar hasta los países del Magreb, por ejemplo, porque tenemos un poco una cultura más o menos similar, las tradiciones son árabes, hablamos el mismo idioma, incluso el mismo dialecto, pero nos diferenciamos en bastantes sitios y en bastantes temas y por eso digo que, a lo sumo podríamos intervenir en casos de argelinos o tunicianos, pero en más no.

¿No?

Más que no puedes hacerlo, o sea, a no ser que tu trabajo seria mera traducción, porque per el simple hecho de hablar el mismo idioma y ya está. A título informativo.

¿Te gusta la palabra mediador para definir un poco tu trabajo? o ¿preferirías otra palabra?

Hombre, si la verdad, mediador yo recuerdo cuando, cuando y ese era mi caballo de batalla, porque no estaba de acuerdo con ninguno que decía, las características de la mediación o las condiciones de la mediación, para que si diera una mediación en condiciones tiene que ser... igualdad por la dos partes, igualdad de todo, que, que de todo, en todos los ámbitos. Pues digo, vaya, así no estamos haciendo mediación, ¿porque? Porque el inmigrante, el inmigrante nunca pide la mediación, sino el que pide la mediación es la administración (riu). Y... y no estamos en igualdad de condiciones, porque el que el que necesita siempre es el inmigrante, el que resuelve y el que da es el otro. Y claro y... y el otro requisito es que el mediador se ofrece a las dos partes y a las dos partes si, si convencen o están de acuerdo es para que otro medie y en este caso el mediador no se ofrece, si no se solicita, y se solicita por una parte solo para la administración o por... por

una parte es que... por eso... es difícil que sea mediador, mediador así... tal cual, pero no, mediador en el sentido de que intervenga en una situación entre dos personas y intentar, pues mira, que las dos personas o que las dos situaciones se acerquen o se pongan de acuerdo o que lleguen aun buen puerto, pues pienso que sí, podría llamarse mediador, ahora a mi me preguntas si es social o intercultural o cultural o o como digan eso ya es, eso ya es... bueno difícil.

Me puedes hablar un poco de, ¿es que antes has comentado que siempre la Administración es quien te pide el servicio o no?

Si, casi siempre, casi siempre, muy pocas veces que, muy pocas ves y por ejemplo, que si no te la pide la Administración es ya el inmigrante o un conocido, que te conoce «oye, si no te importa acompañarme a hacer una gestión» Pero eso es mínimo. Lo que te digo un 99% la demanda viene por parte de la Administración o del... la parte que da el servicio, nunca, pues muy, muy raramente que venga de parte del usuario inmigrante.

Es decir, siempre la escuela, o el médico...

... la escuela o el hospital, el médico, si, si, si... siempre es así.

¿Podríamos hablar de diferentes tipologías de mediador? Es decir, mediador laboral, mediador sanitario, mediador educativo...

Hombre si... lo que pasa... es difícil, ¿no? porque lo ideal, lo ideal seria esto lo ideal... lo ideal seria por ejemplo, sobre todo en el campo de salud, tiene que hacer un mediador sanitario o gente de salud, como se llame así... que reciba una formación específicamente de salud... Y que también tenga conocimiento de como funciona la sanidad de su país, pero claro eso... eso es difícil y por eso... por eso son temas globales, el mediador suelen ser problemas globales que alcanzan pues casi todos los ámbitos de actuación, salud, vivienda... educación, trabajo social y todo eso. Por eso la formación del mediador tiene que ser un poco completa, completa en el sentido de como funciona la escuela, de como

funciona la salud, la sanidad, como funciona la Administración, como funciona yo que sé... las asociaciones, las entidades sociales. Una formación así general.

¿Cuales son las instituciones que piden más vuestros servicios?

Escuelas y servicios sociales.

¿Puedes hablarme de casos, así en general que te encuentres, por ejemplo en una escuela?

En casos que te puedes encontrar en una escuela, básicamente absentismo escolar, absentismo escolar viene, viene, claro... aparte viene condicionado por aquel desconocimiento, tanto por parte de la familia como parte del funcionamiento de las dos culturas, como funciona la escuela allí, como funciona la escuela aquí. Esto algunos chavales lo aprovechan y empiezan hacer de las suyas y entonces claro, te presentan... te quedas que, que empieza a fallar el chaval, la familia no saben nada, el colegio pues tampoco... es que no hace nada, ellos no reciben ninguna... nota... la familia no recibe ninguna notificación, porque aquí suele haber un sistema que se le entrega al chaval la carta en la mano, y claro la carta nunca llega, o el chaval sabe hablar bien, y bueno llega una carta de no se que no cuanto, y miente a los padres, otras veces él firma la carta y se devuelve, cosa que ocurre muy a menudo. Y entonces hasta que se produce una situación desagradable, de expulsión de un tiempo deter... de una temporada o expulsión definitiva o un follón muy gordo, entonces es cuando ya... vamos a ver... a ver que pasa. Y allí te quedas... allí realmente ves que esto ni se sabe, hasta que hay una comunicación continua entre todos, o simplemente eh... eso sería un caso, el otro caso una reunión simple de los padres, que por norma general, por no decir que no asiste nadie, asisten poquísimos un porcentaje mínimo de asistencia de padres inmigrantes a esas reuniones, de las escuelas. Y allí se sorprenden, ¿porque? porque los padres de los inmigrantes no vienen, como quieren que nosotros... claro... pues allí simplemente cuando voy allí, en este caso sugiero que... hombre se hace una convocatoria a los padres inmigrantes seria interesante que se haga una comunicación en árabe, que insistieran un poco... lo digo porque el sistema funciona de diferente manera, y claro... te dicen «y como lo hacemos, no tenemos aquí y no tenemos recursos, pues no tenemos tal» y pues... todo pelotas fuera, ¿no? Y nosotros no podemos

hacer nada... y es un poco, una de las situaciones que nos podemos encontrar. También te puedes encontrar con muchas situaciones. Muchos padres a una determinada edad, aunque es obligatoria, no dejan que sus hijos vayan al colegio, pues allí es donde tienes de intervenir y intentar explicar a los padres que es obligatorio y que es lo que tienen que hacer, aparte de que motivarles, de que, que, por ejemplo, la idea de cuando la niña no tiene edad tiene que dejar el colegio por que no va llegar lejos no se que no se cuento. Porque puede hacer, puede estudiar, puede llegar a la universidad, ¿porque no? que son casi metas inalcanzables, pero eso es un poco la motivación, trabajo para motivar a la familia y también a la niña que rompa con estos (stops) y cosas. Y así incorporar y poder terminar sus estudios.

Antes has introducido el tema de la formación, ¿podrías hablarme un poco de cuales son los requisitos que tendría que tener un mediador a nivel general, a nivel formativo?

Si, a nivel formativo, los requisitos básicos tienen que ser, un conocimiento básico, bastante importante de su propia cultura y sobretodo, sobretodo en temas de tradiciones, religión, fiestas, de... esto y aparte intentar hacer la diferencia entre el sur, el norte, el este y el oeste de Marruecos, la realidad tanto cultural como geográfica del país, porque depende de cada situación, de cada rincón, de cada región, pues las tradiciones son básicamente las mismas, pero hay, pero hay una diferencias bastante importante. Hombre si hablara los distintos idiomas del país, sería lo, lo genial, yo mismo me gustaría aprender los dos, los dos idiomas más importantes aparte del árabe en Marruecos que es Beréber y (Genejhi) sería interesante que lo hablara y tendría ventajas más y su ámbito de actuación abarcará mas información. Lo que pasa que nosotros, los que hablamos simplemente un idioma que árabe, del país entero contamos con la ventaja que muchísima gente de esas zonas habla el árabe, hay poquísimas, poquísimas personas que no hablan, muy pocas, muy pocas. Y ¡por supuesto! eso por una parte ¡eh! Por otra parte pues tiene que ser conocedor de la realidad, sobre todo, sociocultural, del entorno sociocultural del país, conocer un poco, aunque sea mínimamente de las leyes, sobre todo la ley de extranjería, incluso que sepa un poco hasta de gestión, de orientación y en, en permanente continuación, o sea y aprovechando la oportunidad de cada curso que sea relacionado con mediación, formación, que intenta, aunque a veces es imposible, pero cada vez que pueda intentar aprovechar estos, ciclos,

charlas, conferencias, pues lecturas, tiene que estar informado continuamente sobre el tema.

¿Hay oferta formativa de mediadores?

Si, si hay ofertas... la pena, la pena es que hay unas ofertas que no son, no son... hay muchas ofertas... pero te digo son cursos de tres meses, cursos de tres semanas, varias semanas. Cogen un tema concreto y la pena es que no hay una oferta oficial, una oferta especial que te diga bueno, a nivel de la Generalitat, o del Ayuntamiento de Barcelona o de la Diputación o directamente del Departament d'Ensenyament, lanzar una oferta informativa importante, como por ejemplo, el caso de Madrid, en Madrid se hace una oferta, ya hace 4 o 5 años que se esta haciendo, que está avalada por la Universidad Autónoma de Madrid y funciona bastante bien, pues aquí pues estamos a la espera que algún día, puedan hacer algo al respeto.

¿Crees que tendría una oferta universitaria?

Hombre, por supuesto, porque es una formación casi, es una formación casi de grado medio, superior, aquí, una formación que, por ejemplo, la que hacen estos, lo que hacen en Madrid hay un mínimo de 6 meses, me parece. Una formación mínima de 6 meses con prácticas, con clases teóricas y clases prácticas, por ejemplo...

¿En Madrid?

En Madrid y aparte de otros cursos, (y cada uno hacen lo mismo) y esos títulos, bueno más o menos es oficial porque es expedido por una institución importante y avalado por el Ministerio de trabajo sociales, de Asuntos Sociales. Y aquí pues todavía estamos esperando que, que... y es una pena, porque sobretodo en municipios o provincias tan importantes como Barcelona, no, ningún organismo nos ha dado, se ha hecho una iniciativa, un paso a delante para apoyar esta nueva profesión.

¿Quién hace aquí la formación de mediadores?

Pues básicamente entidades y asociaciones, básicamente.

¿Cuáles?

Si, por ejemplo... como se llama... Asociación para Estudios del Desarrollo... está AMIC, los sindicatos básicamente, AMIC, el CITE o sea las filiales de UGT y CCOO y algunas asociaciones ahora no... eso claro el problema yo creo que está mal hecho porque primero, lo organizan asociaciones pero con el dinero de la Administración. Pues yo prefiero que la Administración asuma ese programa como suyo, pues el Ayuntamiento, la Diputación organiza pues tal, en vez de hacer cursos de tres meses, cursillos así sueltos de dos o tres semanas, pues podrían consultar a profesionales del tema, vamos hacer un curso en condiciones de un año, de nueve meses o seis meses con condiciones con temas concretos, con profesionales capaces, en fin con profesional con capacidad de eso... y con el compromiso, no digo de contratación inmediata, sino crear una bolsa de mediadores y cuando surjan. Y ese dinero, por ejemplo, y esa solución que da el Ayunt... a veces, que da el Ministerio de Asuntos Sociales, que da la Diputación para temas de integración y demás, temas de racismo, xenofobia y demás que obliguen a las instituciones o a las organizaciones que contraten en cada programa, en contraten un mediador, yo que sé, quien ha hecho el curso, o el que tenga una experiencia o curriculum importante, para, para afrontar y llevar a cabo estos programas, eso sería lo ideal, sería un Boom.

¿Serías capaz de diseñar un plan de formación?

Difícil, pero lo intentaré, (riu)... Bueno como he dicho antes... primero, un plan de formación, basado básicamente por la selección de alumnos, ¿no? Una selección de alumnos con un perfil de, sobretodo, se va a seleccionar aquellas personas que ya trabajan o han trabajado, por ejemplo, en entidades así de inmigrantes o con otras entidades con el tema de inmigración y por ejemplo, un nivel mínimo de estudios y yo diría hasta incluso podría ser él, él, no sé el COU nuestro, el Bachillerato aquí, no se como, porque no he podido atar... porque cada vez cambia esto... y claro con un conocimiento al menos del

idioma, un conocimiento bastante del idioma, sobretodo del castellano, pues el catalán también está bien.

Mejor.

Si, no estaría mal, no estaría mal dentro del módulo, dentro de la formación, un refuerzo para aquellas personas que no puede hablar el catalán, una o un módulo especial de normalización lingüística. Y un temario, pues, un temario variado que pasa por, yo que sé, por el entorno sociocultural, las distintas administraciones, un poco de leyes, un poco de constitución, un poco, yo que se, la ley de extranjería... cuando digo la constitución, pues... derechos y deberes, que queden muy claros y luego pues una parte de prácticas importante de prácticas pues, visitas a entidades, colaboración... haber y.. van actuando pues en todos los ámbitos, no? Eso sería aunque sea un poco patoso pero bueno (riu).

Ya cuento con el factor improvisación, porque tampoco te hubiera dejado preparar supongo... Un poco, encuentras tú... en catalán: diem mancances...

Sí carencias.

Carencias, en aspectos formativos, tú como mediador...

Si hombre si, por supuesto, yo hombre, tengo carencias como cualquier mediador... aunque tenga bastante experiencia a la largo de estos 6 o 5 años, me encuentro que soy novato en el tema, solo conozco el tema, no es nada y el tema de la mediación, yo creo que aún falta mucho por explotar y todavía esta por llegar al nivel de Francia, de Holanda y de los Países, por ejemplo americanos, Estados Unidos, Canadá en el tema de inmigración, estos ya tienen (riu) la iniciativa desde hace muchos años, pero no estaría no estaría pues aprender más cosas, más cosas.

Ya terminamos, ¿cuales son las ventajas y los inconvenientes de la figura del mediador? Haz un poco el resumen de lo que ya has ido diciendo, para a ver si lo podemos concretar.

Las ventajas, pienso que... las ventajas son bastantes, por ejemplo, como ofrecer ayuda al profesional a que haga bien su trabajo, a que se sienta... pues romper las barreras entre el usuario y el profesional... ¡eh! En el momento que estas dando a conocer a este profesional algunos aspectos de la cultura de este usuario, estas dando un poco la difusión de la cultura del otro y por parte del usuario, pues claro, se siente como más valorado, se siente pues... también que esta sociedad también se preocupa un poco por él, y esta haciendo todos lo posibles para que se sienta a gusto, se sienta... querido en esta sociedad. Y las desventajas que yo encuentro hasta ahora, que un respaldo institucional, la falta de respaldo institucional es importante y eso me refiero a la falta contratación directa, como, como, la expedición de títulos oficiales y de alguna manera una tutela de la profesión, porque... aunque insisto, con eso no, no se pretende perpetuar la profesión de mediación, porque eso ya sería (ir muy lejos) quería decir que, seria que no hemos avanzado en nada que siempre vamos a estar en un mismo sitio, sino la profesión de la mediación es para intentar llegar a una meta, y una meta, ¿y la meta cual es? Que tanto... que formamos una sociedad única, una sociedad sin, sin divisiones que esto del inmigrante marginado, inmigrante y todo eso y nosotros pues somos los ayudamos, somos lo que hacemos muchísimo, entraremos en un concepto que seria el correcto, el concepto de ciudadanía, y ciudadanía y que tomos tenemos derechos y obligaciones que todos, pues podemos acceder a los servicios sin necesidad de esa, de esa persona. Y además una de las funciones del mediador que... que tú invitas al ciudadano o inmigrante que se aproxime a la Administración y muchas veces el ciudadano no se aproxima a la Administración, porque se siente que no tiene derecho o no puede o no debe o no... Eso es lo que intentamos bastante que él es como los demás y por lo tanto a él también le pertenece y también puede, o sea, ir allí sin ningún problema, no hace falta que vaya yo, y le acompañe y lo convenza para que vaya.

Bien yo creo que todo te lo he preguntado o casi todo, lo que te pido ya para terminar, aprovechando que hay el micro, pues que puedas decir el que tú creas y que creas que es importante que nosotros conozcamos de tu profesión. O alguna cosa que no haya salido y que quieras enfatizar algún aspecto de lo que hemos hablado.

Hombre yo creo que lo que es importante conocer de nuestra profesión es que... que todos los profesionales de los todos los distintos ámbitos que sepan, que entiendan que al mediador, hoy por hoy, la figura del mediador es interesante y es importante por no decir imprescindible, para

que el, el profesional, de un diagnóstico o de una resolución y también es un elemento como he dicho antes, de que es una oportunidad para el profesional para aprender y conocer el... atrevas del mediador conocer la realidad de este... usuario y también la realidad de su país, sobre su origen y nación... hay una intersección importante, es que claro, en una intervención si hay (una entrada) de información es importantísima, y si todo el profesional, o algún profesional y te aseguro que hay muchísimos, la mayoría de ellos escuchan atentamente y retienen un poco de esta información, seguramente que, que claro sabemos que... seguramente en condiciones normales... prescindiría del mediador, ya tendría la información que le podría dar, salvando el obstáculo del idioma. Por eso te digo que la formación, o sea la figura del mediador tiende a extenderse, por esos elementos que hay, tanto por... nosotros no nos limitamos a explicar simplemente al profesional, también nuestro trabajo es explicar al usuario como funciona esto. Y claro al dar esta información mutua compartida, pues claro cada uno ya sabe lo que tiene que hacer y se acabó.

Pues, (nom del mediador), ¡muchas gracias!

5. Tres exemples de transcripcions de les entrevistes als formadors i coordinadors.

5.1. Entrevista número 1.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: FGIH00
Edat: 41
Origen: Catalunya
Gènere: Masculí
Estat Civil: Casat
Estudis realitzats: Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: Sempre
- Mediador professional: No
- Com a formador: 2 anys

Àmbit d'actuació: Educatiu

Buenas tardes, me has dicho que tú te dedicabas a la formación de formadores, ¿desde cuanto tiempo te estás dedicando a la formación?.

A lo mismo que el nacimiento de la fundación, de la constitución de la Asociación, hace dos años. Hasta hace poco era profesor de un instituto.

¿Cual es el proceso que hace una persona para llegar a ser mediador? En este caso tu puedes hablar por tu experiencia, ¿no? porque estas formando personas que se están dedicando a este ámbito. Me podrías hablar un poco de cómo se llega a ser un mediador.

Bueno vamos a ver, hay una parte personal o digamos así, natural, ¿no?, natural en cuanto que, bueno pues, parece ser que, los gitanos una parte de nosotros, los gitanos llevamos por dentro la mediación de una forma natural, ¿no? es decir... parece ser que siempre cuando ha habido algún litigio o un problema se ha hablado del tema de mediación. Aunque es un concepto de mediación diferente, sabes es, más bien sería como árbitro que como mediador, ¿no? Cuándo hay algún litigio entre familias, allí se ha metido un gitano que se

considera como tío, una persona un poco mayor, etc. ¿no? que tiene peso en la comunidad, nuestra comunidad. Esa es la herencia que nos viene nosotros, un poco del mediador. Luego, aparte de eso esta, el otro tema de mediación del que tenemos que hablar y del que nosotros queremos formar que es la mediación comunitaria, ¿no? Es decir, de mediación en salud, de mediación en... con nuestro pueblo, pues en temas culturales, en temas educativos, sobre todo en educativos, que es lo que más hacemos nosotros, la fundación, etc. Y cuando surge eso, pues mira en el momento que hay una serie de gitanos y gitanas que viendo las necesidades de nuestro pueblo, se sabe que hay como unas ciertas grietas de convivencia entra la sociedad mayoritaria y el pueblo gitano. Y existe ciertos gitanos y gitanas que tienen una tendencia a evolucionar y desde esa evolución se ve, se observa o ellos y ellas observan que existen esas grietas de convivencia, apuestan por recuperar vínculos de relación entre la sociedad mayoritaria y el pueblo gitano, pero siempre des de ese punto de vista de personas con cierta evolución, es decir, persona que han querido progresar, que han querido desarrollarse, evolucionar y observan que en nuestro pueblo faltan esos elementos, esos eslabones, ¿no? Para hacer el paso de relación (extracomunitario). Por otra parte esas mismas personas ven luego que la comunidad mayoritaria no tiene mecanismos de relación con, con nuestro pueblo y entonces surgen estos mediadores, ¿no? En la necesidad de... de recuperar el equilibrio perdido, ¿o? Si alguna vez existió ese equilibrio, claro. No sé, si me he explicado.

Si, pero ¿cómo una persona...?, concretando un poquito más, ¿cómo una persona llega a ser mediador?, ¿cuál es el proceso pera incorporarse profesionalmente?

Ya bueno, por una parte está, digamos esa parte natural, esa parte natural, ¿no?, y luego entraríamos en la parte profesional, que yo he de decirte que la mayor parte de mediadores que yo conozco, han pasado por algún curso de mediación no formal, y pocos son los mediadores que hayan pasado por un proceso de educación más formal, en ese sentido, siempre ha sido a través de seminarios, cursos... a partir de allí ha sido cuando esas personas han empezado a formarse en ese sentido, ¿no? ¡Buff!. Nosotros desde este punto de vista si que desde la fundación percibimos que hay una falta de preparación, o de formación reglada en este sentido, ¡eh! No sé si... ¿te he respondido a la pregunta?, es decir ha sido desde un punto de vista de educación no formal, a través de cursos, o seminarios... des del propio asociacionismo gitano, por ejemplo, sabemos que asociaciones gitanas están

repartidas por toda la geografía catalana, pues a partir de allí pues, sé ira viendo la necesidad que en las escuelas hubiera mediador, en el barrio que pudiera ayudar a resolver ciertos problemas de relación. Y a partir de allí, las propias asociaciones, a veces han sido las que han hecho de mediadores, ¿no?. Luego ya las instituciones, viendo la necesidad de mediadores han utilizado, recurrido a estas personas. Pues es verdad que a nivel de formación, a nivel de formación deja mucho que desear, ¿no? No sé, si hay alguna cosa que no te quede clara, lo preguntas directamente.

Sí, de acuerdo, gracias. Podrías definir cual es la tarea del mediador, una definición y funciones del mediador.

Mediación es poner el espacio y tiempo adecuado para que... las personas que, en un momento determinado encuentran, o han tenido conflicto o personas, en este caso, culturas, la población mayoritaria y el pueblo gitano, concretamente, pues ya te digo, producir el espacio y el tiempo adecuado para que este.. para que el haya un encuentro, una interacción y a partir de allí, que puedan encontrar soluciones, entonces el mediador, teóricamente es... una persona neutral, que solo ofrece posibilidad de que haya esta interacción, de todas formas, con respeto, eso es, el abstracto, en general, a lo que se refiere la mediación. Pero luego por otra parte, yo me di cuenta, que quizás, en nuestro pueblo, en nuestra cultura, si que es verdad que, a veces y eso contraviene de todo punto el sentido de la mediación, a veces, a las personas le ha llegado un poco por la mano, para que se produzca este espacio de encuentro, por ejemplo mira, con respeto a la mediación educativa, a la mediación escolar, que es la que yo te puedo hablar un poco mas, nosotros si no hacemos, por que los padres, concienciar a los padres, hay (destinados) un tipo de argumentos que a lo mejor se alejarían de una educación más formal, de una mediación más formal, ¿no? Los padres no, muchas veces no ven necesaria una educación de sus hijos entonces, de nuestro pueblo, no? Entonces, ¿qué es lo que ocurre? El mediador o la mediadora les acompaña al centro, hace que, intervienen para que las familias gitanas no vean como muy alejado la escuela. Al mismo tiempo se hace el acompañamiento y al mismo tiempo, digámoslo así, produce que en la escuela se abran más las puertas a una cultura diferente como es la gitana, es decir, que si, por ejemplo si el tutor escolar tiene unas horas de dedicación a los padres. Los padres gitanos en esos momentos están en el mercadillo, ¿no? Pues, conversa, y convence a los profesores para que, para que tengan un espacio de reunión en el que pueda

intervenir la familia, ¿no?. Otras veces, por ejemplo, la escuela no sabe como acceder a las familias, pues mira principalmente porque, partimos de la base que son códigos, códigos culturales y lingüísticos diferentes, a partir de ese momento, necesitan a un mediador, la propia escuela necesita un mediador, para entrar en contacto con la familia, y ya te digo no es un contacto telefónico, no no los localizamos, también es ese a veces, no los localizan. Es hacer creíble el hecho educativo, para las familias. Oye a parte de no localizarlos, les digo que vengan a la excursión y no quieren venir el niño, o la familia. Puedes convencer tú a la familia de que venga. Entonces yo te estaría definiendo el perfil de un mediador-educador, no exclusivamente un mediador clásico, en el puro sentido estricto de la palabra, sino que allí estaríamos hablando de un mediador-educador o mediadora-educadora, que lo que hace es hacer entendible y aceptable las dos culturas, ¿no? No en un (sentido unidireccional), como nosotros denominamos, incluso mucho antes que se produzca el litigio, el problema, porque sabes que la mediación se produce en el momento que hay un enfrentamiento, una controversia, una dificultad, nosotros lo que intentamos es que antes de que se produzca esta dificultad que exista acercamiento, ¿no? porque luego es más difícil superar todo tipo de etiquetajes, etc. Cuando se ha deteriorado una situación más difícil.

¿Qué proceso hacéis para anticiparos al conflicto?

Por ejemplo, nosotros cuando es el día de jornadas de puertas abiertas del instituto, en los institutos o de la escuela primaria lo que hacemos es, en un proceso normalizado intentar que las familias asistan a esas reuniones, vamos con ellos, para que, para que les sea entendible, o sea, al ir nosotros les hacemos hincapié en que es importante el hecho educativo, claro ellos confían en nosotros y la familias gitanas confíen un poco en nosotros porque de alguna manera somos los que se encargan de la educación de sus hijos, ¿no? Una especie de tutores tutelados, por parte de las familias, ¿no? Entonces confían un poco en nosotros. Ellos ven que nosotros, que nosotros hacemos este acercamiento hacia la sociedad mayoritaria o hacia la escuela en general, pues bueno ellos confiando en nosotros, asisten a esas reuniones a esas jornadas de puertas abiertas y van allí a esa escuela, a ver que es lo que les dicen, ¿no? Ese sería el principio, por ejemplo, cuando hay reuniones ordinarias, o entrevistas con los profesores, intentamos que ellos vayan, al principio vamos acompañando, pero siempre con la intención de desaparecer, es decir, de dejar que el

profesor y el padre se entiendan y, y (al entender no llamen)... su relación y nosotros alejarnos de esa situación, eso si que entraría a formar parte importante de la mediación, ¿no? O sea que es estar mientras, pero no siempre, ¿no? Poco a poco como te das cuenta ir civilizando al padre del hecho educativo, pero también no tienes que perder de vista que la escuela es excesivamente paya, es decir, la escuela no contempla, contempla una sociedad mayoritaria, pero no contempla realidades culturales diferentes que hay, nosotros por nuestra parte intentamos colaborar en que esto, sea, que tengamos una sociedad más tolerante a través del conocimiento de otras culturas, nosotros por ejemplo hacemos todo... tenemos un proyecto que difusión de cultura gitana, pasamos, paseamos, nunca mejor dicho, también, ¿no? por las escuelas y institutos y escuelas explicando, cuentos romanes, cuentos gitanos, donde hay presencia de niños gitanos y no gitanos, los primeros para que, para elevarles su nivel de autoestima, van a entender que, si su cultura esta presente en la escuela, luego ellos pertenecen más a la escuela, ¿no? Y donde no hay niños gitanos para que conozcan sin tintes de marginalidad nuestra cultura. Y en los Institutos explicamos el origen geográfico-histórico del pueblo gitano en forma de taller, el origen de la bandera, etc. Siempre con esa doble intención que te he comentado antes, donde hay niños gitanos para elevar su autoestima y autoimagen, entendiendo que allí van a ver una cultura que es la suya y si esta presente en la escuela, también la escuela podrá integrar, verá más como suya. Y donde no haya niños gitanos, para que conozcan o adolescentes o jóvenes gitanos (...) esos jóvenes gitanos para conozcan y respeten una cultura que desconocen, ¿no? En realidad se trata del conocimiento ajeno. Puedes amar aquello que conoces y puedes aborrecer en realidad lo que no conoces, ¿no?

¿Podemos hablar de diferentes tipos de mediadores?

Si, podemos hablar de mediadores de conflicto, y podríamos hablar de mediadores educadores que es lo que nosotros estamos tratando, el tema que nosotros estamos tratando.

¿Cuáles son?

Habrá gente que a lo mejor comenta que eso ya no es mediación, de todas formas yo lo interpreto que si, desde el punto de vista en que se trata del acercamiento de dos culturas y para eso utilizas las herramientas que tu creas a tu alcance, no bueno herramientas son

bastantes ya, por una parte, nosotros por el hecho de ser gitanos nos acerca a nuestro pueblo y al mismo tiempo tener formación.... orienta que ellos, confíen, por el hecho de ser gitano, al mismo tiempo, el hecho que nosotros hayamos llegado a tener formación, pues hace que ellos crean un poco también más en el hecho educativo. Esa formación que nosotros también tenemos, nos sirve también de eje, de vehículo para que, la sociedad mayoritaria y la escuela, por tanto respeten al pueblo gitano y vean que por el hecho de ser gitano te aíslas de la educación, de la formación, porque nosotros por ejemplo, hemos podido llegar a ser profesores de formación, luego ellos pueden llegar a pensar, ellos me refiero a la escuela, pueden llegar a pensar que es factible el hecho de que la formación formal y los gitanos pueden estar unidos, ¿no? Además otro elemento importante la escuela no tiene estos mecanismos de relación, por esa dificultad de códigos culturales y lingüísticos y bueno... y en nosotros pueden contar una vehículo de relación importante.

Antes me has introducido alguna situación que os encontráis en la escuela, ¿puedes hablar de otras situaciones que os encontráis en la escuela habitualmente haciendo de mediador?

¿A que te refirieres concretamente?

Casos, anécdotas, para decirlo de esta manera...

Mira una de las cosas que nosotros nos encontramos es que, que por ejemplo, cuando hemos acompañado muchas veces, porque a las familias, porque no entienden, cuando te hablo de diferentes códigos lingüísticos, parece una cosa muy extraña, pero no lo es, no lo es, porque a veces, yo recuerdo que cuando he hablado con, con nuestras trabajadoras, sabes, son (nom de mediadora) y (nom d'una altra mediadora) ... Pues resulta que es curioso, porque a veces ellas han acompañado, yo soy el coordinador de la educación en romanó, tiene una parte de mediación y una parte más educativa para eso tenemos (nom d'una tercera mediadora) que se ocupa de mediación que ella te podrá explicar muchas cosas, ¿no? De mediación. Y luego (nom de la primera mediadora) se ocupa más de la coordinación con las escuelas, ha sido durante veinte años maestra, ha estado trabajado durante este mismo tiempo con niños y jóvenes, adultos gitanos también, y sabe mucho al respeto. Me explicaban el otro día, es curioso pero, en las jornadas de puertas abiertas

cuando explicaban del instituto lo que eran los créditos variables todas las familias se giraban hacia ellas y decían si tenían que pedir un préstamo hipotecario o algo así, ¿no? Eso para ver la diferencia de códigos, porque hay. El hecho por ejemplo que pues hay una cierta cerrazón en que las niñas gitanas no vayan a los centros escolares y... bueno en ese sentido también nosotros hacemos intentamos hacer un poco de fuerza para que vayan, ¿no? Porque una educación solamente para los hombres no se concibe en un pueblo, ¿no? Tienen que ir hombres y mujeres juntos, ¿no? A cualquier sitio, porque sino se separan demasiado, ¿no? Y entonces, ya te digo, pues el hecho de que no vayan o de que no, pues por ejemplo, las familias ante la imposibilidad, bueno ante la situación de que los niños no vayan a la escuela, no van a la escuela, no dicen la verdad a la escuela y a nosotros sí, por ejemplo, ¿no? Dentro de esa anécdota que te digo de esa casuística. Y por parte de las familias, pues lo mismo, ¿no? Es decir, desconfianza hacia el otro lado, no? Y nosotros servir de ejes, de ejes de comunicación, no en ese sentido.

¿Cuáles son los pasos que siguen, que sistematización hacen los mediadores o si tienen sistematizado el proceso de llegar a la mediación? ¿Cómo se hace? Exactamente, ¿cómo delante de un caso de conflicto o de mediación, cómo se actúa?

Hay un elemento fundamental, estos son un poco análisis míos, porque la verdad es que deberíamos tener tiempo para sentarnos a reflexionar sobre el papel, pero así verbalizando la cosa entre nosotros, mira, si tú con las familias gitanas, hablemos de dos cosas, por una parte la familia gitana y por otra parte la sociedad, el resto de la sociedad. Hablando de la, de nuestra cultura, de nuestro pueblo tu tienes que hacerte con ellos, has de poder vincularte afectivamente, los gitanos tenemos la costumbre del vinculo afectivo, como no nos vinculemos afectivamente con alguien, no creeremos en la relación que nos aporta con el exterior, date cuenta que nosotros somos, dentro de las redes sociales, de las redes de socialización, hablaríamos de una parte microsistémica, de una mesosistémica y de una exosistémica, los gitanos tenemos muy fuertemente la relación microsistémica, las relaciones mas internas, incluso de familia externa, de familia extensa, pero... mala relaciones en el exterior en ese sentido, todo eso son cosas a tener en cuenta, porque de lo que se trata es de, es de tener esos lazos, esos vínculos, que en realidad existen en esa familia extensa, es decir, vínculos de unión, vínculos de, de... afectivos emocionales. Entonces entras en esa relación, entras en una relación de que puedes entrar en su casa,

puedes tomarte café con ellos, tomar café con una familia gitana es uno de los primeros pasos para luego poder llegar a tener un trabajo, como tú vayas a establecer una relación de trabajo sin establecer esa relación personal, la verdad es que lo tienes sentenciado, muchas veces, ¿no? Sentenciado el hecho que de condicionar a la familia, de decir, hay ciertas cosas que se tiene que cambiar, ¿no? Y desde el punto de vista más externo es difícil cambiar, tiene que ser poco, ¡eh! Un poco des de dentro, la primera pista es afianzar relaciones con la gente, que te conozcan en el barrio, que vayas conociendo a las familias, que si tiene alguna duda que la puedan consultar, ellos muchas veces, nos dicen, «quiero cambiar mi niño, mi niña del cole, ¿qué tengo que hacer? ¿qué me recomiendas?» luego otra cosa, es importante que vean, que, a veces él (televisor), porque claro, el mudo educativo es tremendamente complicado para ellos, necesitan un nexo de unión que les acompañe. Nosotros hacemos clases de refuerzo ampliación de aprendizajes, soporte y seguimiento escolar, para que nos entendamos, esos para sus hijos es fundamental y para ellos mismos, es decir, Yo no me atrevo hacer un paso a otro centro donde este mejor, pero que le exijan más, si no os tengo a vosotros que le estáis haciendo clases para que luego no me fracasen. ¿No sé si va por ahí tu pregunta? ¿No? No se si me he despistado un poco, es, como si sistematizar, exactamente, sistematización en el trabajo, no?

Sí.

Nosotros, empezamos, cuando aterrizamos, ¿no?, en un barrio, en una escuela... tenemos la sana costumbre de que creemos que el mediador tiene que conocer el barrio, ha de ser de aquel barrio de alguna manera, también eso contraviene la mediación, porque, la mediación más pura y tradicional te diría que no tienes que estar en contacto, pero, bueno, dentro de la mediación cultural, si que te podrían decir que has de ser, has de conocer el barrio, la gente, etc. Bueno. Pero nosotros lo primero que hacemos es aterrizar sobre la escuela, tomamos el caso, porque la escuela es un elemento natural, entonces, es casi mejor que conozcamos la familia, que sea el tutor escolar o los profesores los que nos derivan hacían ellos, que no nuestra propia relación con la familia, porque así les daremos a entender a la familia que se trata de una cuestión educativa, de una cuestión de formación para sus hijos e hijas, ¡eh! Es decir, el colegio esta preocupado y hacemos esto. Entonces además lo que hacemos es rendirle un tributo también a la escuela, al decirle que la escuela es importante, con lo que los maestros ya se sienten bien, luego hablaremos de los maestros por otra parte. Entonces yo creo que una cosa elemental, que es relacionarte con

las familias, relacionarte. Yo estuve en una charla que yo di sobre cultura gitana o familias, etc. Una cosa fundamental es que... el... la observación participante, la observación participante tiene una cosa negativa, que cuando te metes allí, estas contaminado por cosas que hay allí y a lo mejor te cuenta mucho cambiarlas. Pero en el pueblo gitano, tomamos por caso, no podrás hacerlo, no podrás hacer ningún tipo de cambio sino te introduces dentro de ese núcleo familiar, si la abuela no viene y te dice, que mi hija eso y lo otro, que si la madre no te dice que hay un problema económico en la casa, ¡eh! Ya te digo tiene una doble, la observación participante tiene eso, es decir, tú estas ahí dentro y como tal a lo mejor tienes todos los problemas que puede estar, que puede conllevar el estar metido en una situación. Pero si no te metes, es decir, no llegas arreglas nada, ¿porque? Porque, verbigracia, los servicios sociales de los diferentes ayuntamientos que nosotros estamos trabajando tienen trabajo estéril con nuestro pueblo, ¿porque?, porque son gente que están en su despacho y no hacen nada, o sea, se quedan allí aislados, no van al barrio, no se conectan con la gente, no saben lo que les esta pasando realmente. Y si no sabes lo que esta pasando estas muy perdido no. Es un trabajo muy estéril. Y ahí los tienes, o sea que realmente, que ellos dicen «no sabemos que hacer» porque ahora lo que esta ocurriendo en el barrio, en (nom de la localitat) sur hay cantidad de niños gitanos no van a la escuela en edad escolar, y nadie sabe que hacer con ellos, ni con la familia, ni como convencer a las familias, pero, como vas a convencer a las familias sino estas un poco allí a dentro. Yo recuerdo una vez que... tuve una charla con un muchacho sociólogo... (nom i cognom del sociòleg) se llama, un sujeto muy interesante lo conocí una vez solamente pero me dijo una cosa que me produjo mucho insay, sabes. Que es payo, pero es trabajador social y en lugar de estar en su sitio de trabajo en el Ayuntamiento, el se desplazo, desplazo su sitio de trabajo hacia la asociación gitana, en Valencia te estoy hablando. Y claro él decía «¡uff!» Cuantas cosas me han pasado por mi vida, ¿no?, porque yo voy a los gitanos, convivo mucho con ellos, les digo que se vengan a tomar un café, porque es la forma de ganármelos, pero el problema es que como saben donde vivo, también vienen ellos a pedirme a ciertas horas que vaya a tomarme un café con ellos. Ahí está él decía «ellos confían en mi para que yo haga... yo... mi trabajo para que salga bien he de tomar café con ellos, le pico, les llamo para que bajen al café a tomarse algo conmigo, y yo lo hago, claro en parte, por motivos de trabajo, pero luego me di cuenta que hay una implicación personal tremenda ahí, porque ellos, luego van a mi casa... ».

... a tomar el café...

A pesar que se enfade mi mujer conmigo, ¿no? Me dice que no tenemos vida privada. Pero ahí está.

A la hora de trabajar delante de un conflicto, ¿cómo actúa un mediador? Reconduciendo un poco la pregunta, desde el momento que hay una petición de demanda, de mediación, ¿como actúa el mediador?

Bueno, pues, el mediador escucha primero escucha atentamente de donde viene la demanda, de parte ¿de quién es? Se supone que en este caso puede ser la escuela, pongamos el caso. Escucha atentamente lo que tiene que decir, va a la familia escucha a la familia y... dependiendo de como este la situación o... produce una situación más neutral, no que no sea la misma escuela o bien acompaña a la familia a la escuela para restablecer ese equilibrio, digámoslo así, ¿no? Para, para que se produzca el acercamiento, ¿no? Pongamos el caso, bueno es que el niño no viene al cole, ¿no? no va al colegio, le llaman desde la escuela diciéndoles, de las primeras cosas que hace un mediador es presentarse en la casa de los gitanos y decir, «que es lo que pasa, ¿porque no va el niño a la escuela?» ver si ha sido cuestión del propio de la propia escuela o es cuestión de la propia familia, luego... dependiendo de lo que sea, bueno siempre, intentar que ambos se encuentren, ¿no? y que allí se expliquen con educación, con buen trato... ese tipo de cosas. En realidad... si es esto mismo intentar que ambos se encuentren, ¿no? Y puedan encontrar un núcleo de unión.

¿Cuáles son los mayores limitaciones y problemas que tiene que el mediador a la hora de hacer su trabajo?

Pues, tú cuando hablamos de mediador, estamos hablando del mediador gitano, ¿verdad?

Sí.

El mediador con el pueblo gitano, la primera cosa que yo te tengo que decir es que, primera cosa, de momento el mediador o mediadora debe ser gitano, primero, todos los

pros y los contras para ser mediador o para ser mediadora, la mediadora tiene más facilidad para entrar en una casa, porque es una mujer. Pero como quien toma la iniciativa es el hombre, si es un hombre, o sea el padre, es decir un hombre, tiene otro tipo... entrará menos en casa, por lo tanto será menos educativa su función, pero, puede que en cierto momento sea más decisoria, ¿no? Ahí estamos, en esa reflexión si es mujer o hombre. Luego a parte de eso... el hecho de ser gitano... ser gitano es importantísimo, ¿porque?, porque si existe una diferencia de códigos culturales y lingüísticos la familia, que ya por si tiene desconfianza hacia el mundo exterior, en quien va confiar será en una persona de su propia cultura. Así yo pienso que de una manera transitoria, en primer momento, tiene que ser una persona gitana la que haga esta función, ¡eh! Cierto es que ha habido ciertos momentos en los que no gitanos han hecho de mediadores y lo han hecho bien, pero por ese acercamiento al que he aludido antes, ¿no?. Otro tema importante es que el hecho de ser gitano es importante, pero tiene al mismo tiempo sus contraindicaciones, es decir, si la familia gitana dice, «yo no quiero llevar mi niña a la escuela», ¿no? «Porque si yo la quiero casar con un gitano y si está allí, puede enamorarse de otro que no sea un gitano y yo puedo tener conflictos», ¿vale? «Y no quiero en mi propia familia tener conflictos» y te dice, «pero tú eres gitano y me entiendes» o sea, tu estás defendiendo una idea social que la educación es igualitaria para todo el mundo, pero el hecho de ser gitano es una imposibilidad, ¿sabes? hay cierta imposibilidad, porque la familia gitana te está... te está poniendo en evidencia, te está diciendo bueno, pero tú me estás entendiendo con lo que yo te estoy diciendo. Si dejas de ser gitano en ese momento, se van alejar de ti y de tus planteamientos. Estamos hablando de limitaciones, ¿no?. Otra limitación es el territorio, si eres del territorio conseguirás más cosas que si no lo eres, por lo menos, si conoces el territorio, puedes no ser, pero si conocerlo, es decir, has estado viviendo allí, has estado trabajando mucho tiempo... pero si estas viviendo allí, toda la parte positiva que eso puede tener de recursos... tienes una contraindicación terrible que es que esta tu familia por en medio, es decir, aunque ciertas dificultades, tu persona también va influir en esas dificultades, eh! Por ejemplo... yo conocí un mediador que también es de la fundación y tuvo problemas con... se dedicaba al realojo, ¿no? Entonces ese muchacho... claro, que es lo que le pasó, pues en el realojo no se entendieron muy bien el Ayuntamiento y los gitanos dilataron mucho el tiempo del traspaso a una vivienda y vino el tiempo en que le tiraron la vivienda, quien estaba allí, quien había estado allí de mediador era él, ¿sabes? Y hubo un poco de fricción, entre la propia familia, la propia familia esa que le tiraron la casa y él. Y

la familia decía «pero hemos confiado en ti, y tu nos había dicho nada de todo esto» él les decía que sí, que había habido una serie de avisos y tal y cual. Pero luego en esa fricción, la propia familia del estaba por ahí, es decir, que la tenía que tener muy en cuenta o que decía porque sino se podría producir un enfrentamiento entre las familias. O sea que su... su historia personal estaba allí metida, todo claro... lo identificaron como gitano y como tal tenia muchas posibilidades es hacer cosas, pero por lo mismo, también tenia toda una serie de contraindicaciones, ¿me explico?

Sí.

O por ejemplo, palabras como esa «y no quiero que mis hijos vayan al colegio», ¿no? Porque yo sé que puede haber problemas, pero basta que yo te conozca a ti, yo, yo dejo... «por ti van», palabras emblemáticas, no dentro de nuestro mundo, sabes, «dejo que vayan por ti» date cuenta lo que lo significa, si sale mal la cosa tu estas ahí implicado también sabes. Pero luego por otra parte, como tú eres mediador también crees que, que los niños tienen que ir a la escuela y por eso estas apoyando a que vayan... Luego otra cosa al tener poca formación, los mediadores, porque te lo he dicho des del principio, no? Nosotros la Fundación (nom de la fundació) apuesta porque tengamos una formación los mediadores, cada vez más consistente, porque tenemos que dominar un lenguaje cognitivo, aproximado al que se habla y al que sé... dominante, por decirlo de alguna manera. A veces nos hemos convertido, los mediadores se han convertido en meros «corre-ve-y-diles» de la propia administración, ¿sabes? Que los niños no vienen al cole, tienes que... que los niños tienen piojos, que los despiojen en su casa que viene sucio, que vengan limpios. Pero bueno no, el mediador... ha de ser un vínculo cultural también en ese caso, ¿no? Bueno pero aquí hay una serie de cosas... que tiene que cambiar, de los dos lados... bidireccionalmente, no? Por lo tanto tiene que tener recursos personales, recursos cognitivos para... ya estamos hablando de otra habilidad, no de la mediación... dentro de nuestro propio pueblo y dentro de las escuelas, yo no soy (...) tuyo también la administración tiene que contemplar que es una cultura diferente, ¿no? Y hay, me explico, ¿no? Y hay que cambiar ciertas cosas, ¿no?... Pregunta cosas que... si ves que hay cosas que... tú que hay cosa que no te queden claras pregúntamelo, si hay cosas que no h.. yo me imagino que los límites... y capacidades han quedado bien claro.

Si, si ha quedado bien claro. ¿Que beneficios comporta la mediación? ¿Que beneficios conlleva?

Muchísimos, cada vez más. Yo estoy alucinadísimo de... de la cantidad de... mira hay una cosa muy concreta y te lo puedo asegurar que existe una gran grieta de convivencia entre el pueblo gitano y la sociedad mayoritaria, dime tú a mí, si no hay nexos de unión entre un lado y otro estamos perdidos. Barrios que están.... (interrupción) si dime... (...) ¿Porque es importante la mediación? Yo estaba hablando de esas grietas que seguro que existen, o sea... mi ejemplo es el siguiente, las grietas... cuando existen esas grietas sociales verbigracias, en la escuela en la escuela primaria no hay tantos problemas, pero en secundaría hay una deserción casi absoluta de niños gitanos, eso es un ejemplo de como esta la relación en esos momentos y los únicos que pueden establecer, restablecer estos estas relación de convivencia son los mediadores. Antiguamente los gitanos vivíamos más interrelacionados, pero últimamente no sé si has oído hablar del fenómeno de guetización existe, cuando unos gitanos se asientan en un barrio, con el tiempo esos barrios se guetizan, y son solos exclusivamente de gitanos, Vilanova... y la Geltrú, Viladecans, Sabadell, Mataró... donde quieras que vayas los gitanos están en un sitio. Entonces claro han desaparecido esos nexos de unión porque antes los propios mediadores podían ser naturalmente aquellos gitanos, payos que viviendo, como convecinos uno al lado de otro, establecían sus mecanismos de relación, pero que esas relaciones se están perdiendo y no tienes más que ir a los barrios, en (nom de la localitat), por ejemplo (nom de barri), o en (nom d'un altre barri) y que se forman barrio de gitanos y el resto... con respeto al resto, ¿me entiendes?

¿Se están creando esta guetización?

Se esta creando esta guetización, o sea, ¡¡¡em!!!... más fácilmente de gitanos en su mayor parte. Yo en esto no me cuento, yo gracias a Dios no me cuento porque económicamente, pues mira, toco madera, pero de momento no me van mal las cosas pero, los gitanos tienen ciertos problemas económicos y entonces donde se van a vivir, en sitios donde haya cierta deflagración económica, ¿no? En las viviendas sociales. ¿Dónde se hacen viviendas sociales? Todas en el mismo sitio, juntan a gitanos y pobres juntos ¿sabes? La política social que de concentración de pobreza y de gitanos o... Inmigrantes, inmigrantes extracomunitarios. Y ¿donde están? Allí ¡¡¡pumm!!! todos juntos ¿sabes? Claro entonces la

guetización no la hemos (hecho) nosotros solamente, ¿no? Que ha sido un problema de política social que lo que ha hecho es de... de concentración de pobreza y de marginalidad. Pobreza, marginalidad y... y diferentes culturas, ¿no?. Entonces claro ya no existen esos mecanismos de relación y ya... hay obligatoriamente que existir esos mediadores.

Y esa la gran ventaja ¿es que vuelve a unir?

Exactamente, o al menos son la únicas, los únicos espacios interculturales, lo que hablamos de intercultural, de un dialogo intercultural para que... si mal están las cosas, no vayan a peor, ¿no? Si no intentar que vayan... dinamizándose estos barrios, ¿no? Como esta pasando, por ejemplo, ahora en (nom de barri) a través del Consort, la verdad es que se dinamizen y no te hablo que (nom de barri) es exclusivamente gitano, pero lo que sí que coincide marginalidad, gitanos y pobreza, ¿no? Todo junto ahí metido, ¿no? Se trata de evitar esto. Pero claro para eso hay que picarles un poco en la creta a los políticos y decir que tienen que invertir en otro tipo de, de, de distribución en el espacio geográfico de la ciudad, ¿no?

Porque los grandes inconvenientes, ¿cuáles serían?

A que te refieres... ¿de la mediación? Bueno ya te o explicado antes, ¿no? Des de nuestro punto de vista.. ya te lo explicado antes los límites dentro de límites y capacidades lo que te he comentado antes.

Ah, ¡vale! ¿Crees que los mediadores hacen competencia desleal a otros profesionales, educadores sociales, asistentes...?

Yo, creo que no, yo creo que hay un espacio para cada uno y lo que sí que debe haber es un dialogo interprofesional, ¿no?. Pero yo creo que la figura del mediador, sea un educador, sea lo que sea, se ha de profesionalizar, es decir, ya no importa o sea, que sea un psicólogo, un abogado, que si no sé que, lo que si es cierto es que se ha de profesionalizar, se ha... hay que haber una figura que sea mediador. Yo no me creo que sin una preparación, sin una formación específica en ese terreno, un educador pueda hacer de mediador, o un profesor de una escuela pueda hacer de mediador, desconoce las herramientas para llegar a eso. No

te digo que cualquier de esos profesionales se pueda convertirse en un mediador a través de la formación, lo que sí que digo debe ser un espacio reservado a la mediación, sea quien fuese los profesionales que se dediquen a eso, es decir, hay que haber una profesionalización en ese sentido.

Ahora quería hablar del perfil, me has hablado mucho del perfil que crees que tiene que tener un mediador, pero quería matizar alguna cosa, por ejemplo la personalidad, ¿qué personalidad tiene que tener un mediador?
Más que personalidad.

El perfil ideal ¿sería... ?
Bueno pues yo creo que hablamos de habilidades sociales, ¿no? Habilidades sociales y personales, es decir, por una parte es una persona muy comprensiva con una capacidad de, de entendimiento de entender de empatizar, ¿no? la palabra fundamental, la empatía es una cosa fundamental. Pero la empatía, estamos hablando que para la empatía, para entender lo que el otro esta diciendo tienes que tener un recurso cognitivo, ese recurso se ha de alimentar con la formación, porque de buenas a primeras, todo ese tipo de habilidades no las tienes si no has tenido formación, de ahí que nosotros abordemos, optemos por esta formación. Si porque enseguida, por ejemplo, como evitas un fenómeno de proyección, es decir que sean tus mecanismos propios los que, pues no tu tienes que tener, imagínate el recurso cognitivo que tienes que tener, para decir, oye una cosa es lo que esta pidiendo esta persona y la otra es lo que yo estoy viendo. Y yo tengo que separarme, evitar las transferencias y las contratransferencias, ¿no? Entonces estamos hablando que primero como un colchón es un recurso cognitivo, una capacidad que se adquiere con la formación, ¡eh! Con la formación a través de la introspección, de la reflexión, de la estroyección, me explico, ¿no?. Una vez que tu tengas el colchón el resto de habilidades, por ejemplo, la escucha atenta, la empatía, la la neutralidad, ¿no? Son temas que van asentándose sobre esa base que te he dicho de recursos personales, ¿no? que esos recursos, desgraciadamente son difíciles de conseguir ¿no? De una forma natural.

Antes mes has hablado que el sexo es muy importante ¿y la edad? en el mediador

La edad... pues mira, yo creo que, vamos a ver, a mí no me gusta hablar de edad. Yo pienso que una persona en nuestra cultura que sea mayor, como tío, ¿tú sabes que es tío? Pues una persona mayor que se la vea como tío no es buena como mediador, porque vas escuchar él que lo dice, pero tú como cliente, pongamos el caso, no vas a poder producir mensajes, vas aceptar él que te diga, a ver me explico, quiero decir, que tú tienes que encontrar una persona ac... accesible a ti, si tú como cliente estás... tienes ahí una persona, con una actitud y le debes obediencia, respeto, pues claro, tú no vas poder decir lo que piensas, luego se va a dar la vuelta y eso no va producir ningún cambio en ti, bueno yo haré lo que, delante del tenga que hacer, pero luego haré lo que quiera, ¿no? Se trata de poder sacar a la luz, como... sacar a la luz todo lo que esa persona lleva por dentro que es la única manera de hacer cambios. Entonces, ha de tener una edad que sea posible eso, cuando hablo de gente mayor, pues yo hablaría que bueno, a partir de los 50 años, ya sería complicado y antes, lo que quieras, menos cuando son excesivamente jóvenes que tampoco tienen, no pueden, no tienen la base de respeto tampoco, ¿no? Es decir, que yo pondría que menos de 25 años también sería, por decir algo. ¡Eh! Porque hay gente, por ejemplo que con 23 o 22 años tienen una madurez que ya entra en la casa y lo ve de otra forma, ¿no? O sea también es mucho la parte personal. Pero por arriba, que no influye tanto el respecto que los demás no puedan decir nada, y por debajo de cierta edad que tenga el respeto suficiente para que tener en cuenta sus opiniones o su reflexión.

Te gusta la palabra mediador o ¿crees que podría...?

Si, yo voto por mediador educador, en mi caso, ¡eh! En nuestro caso, y lo que nosotros estamos haciendo, por que nosotros, un acompañamiento, ¿no?... estoy hablando de mediador educador en todo caso. Mediación es simplemente tenemos la mente... extraemos la palabra conflicto y a mi no me gusta, intentar evitar eso. Antes de llegar de que se llegue a ese tema, ¡vale! Por lo tanto se trata de una educación.

Hablamos un poco de la situación laboral de los mediadores, ¿qué tal su situación laboral?... ¿qué condiciones de trabajo? ¿de quien dependen? y ¿cuál sería el ideal?

Fatal...fatal... pues mira, de momento han sido contratos de trabajos esporádicos, eventuales que espontáneamente que cada ayuntamiento, pongamos el caso o la Generalitat en algún caso aislado, ha considerado que en un sitio determinado sea utilizado un mediador, sea contratado un mediador. Ha contratado un mediador, es todo un símbolo que lo utilizan como corre-ve-y-diles como te decía antes, como los emisarios de la Administración, ¿no? porque... como no llega la familia gitanas que lleguen ellos, no. Contratos además a un tiempo muy parcial, no son plurianuales, por lo tanto no se ven rendimientos de trabajo. Y luego una formación que no al no estar reglamentada, al no estar dentro de la formación formal, pues claro se pierde, o sea, que le pagas, como monitor, como... porque no existe todo... una trama no, es decir bueno pues es diplomado, es... en fin para esto. Pero la respuesta, ahora por ejemplo la empezamos a tener, un poco de respuesta la empezamos a tener en los cursos que esta impartiendo la Ramón Llull, cursos sobre mediación intercultural que esta haciendo, que nosotros ahora participamos allí con la Fundación (nom de la fundació), como comisión científica técnica y profesor también. Y bueno, y esta reconocido por el Departament de Treball, el primer título que está reconocido por el Departament de Treball, con dos orientaciones, una doble titulación paralela, los que tienen, las personas que tienen formación universitaria en forma de postgrado y los que no de monitores, en cualquier caso reconocido por el Departament de Treball. Y luego lo que pasa es faltaría, o sea la parte, digámoslo así de formación empezaría a cubrirla a partir de allí, pero luego faltaría... todo, o sea... vertebrar el que esas personas pudieran, pudieran tener trabajo, que ya digo que corresponde a ciertas administraciones locales el que viendo ciertas necesidades además temporalmente contara el mediador.

Prácticamente ¿todos están así en plan temporal?

Sí, sí!.

¿Dependen, generalmente, de la Administración o no?

Si depende de la administración, si, si yo te hablo de la mediación que yo conozco, conozco a gente que hace otro tipo de cosas, por ejemplo Justicia, el mediador que hay

ahora en justicia esta habilitado por justicia como figura de mediador, en fin, que es otra historia diferente...

En asociaciones como la vuestra, o en las Asociaciones de gitanos, ¿hay mediadores contratados por la asociación?

Si duda en nuestra asociación, por ejemplo y en muchas las hay.

¿Que tenéis... un par de mediadores?

Bueno, una es mediadora que es una chica, nosotros optamos por una chica, por esa facilidad, por entrar en los espacios más familiares y tal. Y la otra es una educadora, pero también viene a ser una función de mediación, depende como lo veas es más educadora pero en realidad también porque entre niños familia y escuela, ¿no?.

De acuerdo, concretando ya cosas, ¿quien hace las demandas de vuestro servicio, generalmente? ¿la escuela? ¿el usuario?

Primero la escuela, porque nosotros lo primero que hicimos es irnos a las escuelas para ver que necesidades y demandas tenían, pero una vez se crea la necesidad dentro de la escuela, por ejemplo, la demanda dentro de la escuela tú te extiendes, te expandes por el barrio y luego son, las mismas familias, personas que te conocen otras que no te conocen y te van conociendo las que también te hacen demandas. Eso es por lo que te comentaba antes, ¿no? Nosotros fuimos a la escuela tuvimos una entrevista entre tutor escolar, familia y nosotros y a partir de allí empezamos a tener relación con las familias. Y ahora son las familias que dicen bueno «voy hacer una cambio de centro» y te vienen ellos a buscar, ¿no?. Lo más curioso además lo bonito es que ellos no viene aquí, porque eso esta muy lejos de su... y nosotros, por ejemplo, tenemos los casales típicos o los ateneos populares de diferentes sitios, no y allí estamos dando clases a los chavales y etc. refuerzo escolar y vienen allí, hay un sitio de referencia, ¿no? Entonces allí viene la familia, ya te digo hacemos ese tipo de acompañamientos... falta... un dinero para...porque el niño necesita un logopeda, no lo tengo, como podemos buscarlo, plazas de comedores escolares, también nos ocupamos nosotros...

A nivel de formación, ¿serías capaz de diseñar un plan de formación, para los mediadores?

¡Claro!

Que... ¿cual sería? ¿Cómo lo organizarías? ¿Qué curriculum utilizarías?

Pues, bueno, vamos a ver, yo por una parte hablaría de, de la... primero cultura, lazos culturales, características culturales de la población a la que vamos a tratar, después mediación, todo lo que es los orígenes de la mediación, la mediación natural, etc. después el perfil del mediador, las funciones de la mediación, ¡eh! Y luego por último, el trabajo comunitario, es decir, todas las particularidades que pueda tener la mediación: salud, higiene, salud y higiene, escuela... habitage, etc.

¿Hay oferta formativa?

¿Sobre?

Mediación. ¿Porqué empezáis hacer cursos de mediación gitana en vuestra fundación?

Seminario, seminario porque fundamentalmente sabemos que muchos gitanos ya se han dedicado de forma natural a la mediación y creemos que es importante una forma adecuada de poder captar toda esta experiencia. Por eso pensábamos que en talleres o en forma de seminarios era la mejor manera de poder captarlo, ... formación del profesorado y experiencia de los mediadores, algunos eran mediadores en activo y otros que no lo eran pero su intención era ésa y ... realmente porque se hizo, porque bueno... la Federación (nom de la fundació) uno de los elementos es el vínculo muchas veces que existe entre escuela y familia, el vínculo que existe o debe existir, pero en el caso del pueblo gitano y la sociedad mayoritaria este vínculo desgraciadamente se ha roto, se rompe, y... entonces nosotros pensamos que necesitábamos un mecanismo de acercamiento entre familias y escuelas, esto no sólo nos dimos cuenta a través de nuestro programa «Educación con todos» que es romanó, la relación entre familia, escuela y niños y en todo esto pensábamos que se necesitaba una mediación ahora cobra mucha importancia la mediación, la mediación dentro del ámbito educativo, en esta relación que se ha roto que de alguna

manera abre una grieta entre las familias mayoritarias y la escuela, y cómo no las familias gitanas y la escuela, también es una cuestión que pensamos que es bidireccional, y ya que tiene tanta importancia la mediación dentro de la mediación comunitaria, la mediación educativa nosotros pensamos que había que darle fuerza y de aquí que se crearon este seminario para la mediación y el acuerdo. Era la antesala de los que luego sería el curso de mediación intercultural con el pueblo gitano de la Ramon Llull.

Aparte de la vuestra, ¿hay otra oferta formativa sobre mediación?

Si, yo la de Ramón Llull la encuentro muy interesante en nuestro caso, ¿eh? Y hay bastante gente y todo, y esta la segunda edición que se va hacer. No sé que decirte, yo haber, yo conozco la realidad de por aquí, desconozco otras realidades igual en otros sitios no la hay, ¡eh! Pero nosotros, por ejemplo, ahora en el MEC, estamos interviniendo, porque tenemos un... haber, forma... la Fundación (nom de la fundació) forma parte de una comisión para... que estudia... el pueblo gitano que se dedica al pueblo Gitano en la educación, dentro de eso la .... el propio MEC ha asumido esta comisión, nosotros formamos parte como representante del asociacionismo español, del resto del estado, y en este sentido, una cosa que hemos pedido es formación de mediadores, o sea que si que notamos que realmente, que no quería agujeros por tapar en ese sentido.

Todos los mediadores que están trabajando, generalmente tienen una formación básica, ¿o qué hacéis vosotros o qué...?

Sí, pero para mi falta, ¡eh!

¿Falta?

Falta que sea de rigor y hacer que la gente pase por el camino de la formación.

Si quieres añadir algo más... aprovecha que está abierto el micro ahora...

No, gracias.

A tí, por tu tiempo y amabilidad, habría otras preguntas y muchas más cuestiones, pero creo que, en general, ha sido muy extensa y muy positiva, gracias y... hasta otra vez.

5.2. Entrevista número 10.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: CARD00 Edat: 36
Origen: Argentina Gènere: Femení
Estat Civil: Casada Estudis realitzats: Educació especialitzada/3r Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: 28 anys
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 4 mesos

Àmbit d'actuació: Coordinació de mediadors polivalents

Bon dia, m'agradaria que em poguessis explicar quin és el procés d'arribada a ser mediador, és a dir, el procés que segueixen les persones que fan de mediadors.

Pues mira, han de passar per una selecció, llavors des d'aquí del Departament, es van elaborar uns criteris i uns requisits que havien de reunir els mediadors. Un era nivell d'estudis, o sigui havien de saber llegir, escriure i dominar les llengües d'origen del seu país i algunes altres com anglès o francès i, evidentment, el castellà i el català. Això ho vam demanar perquè hi havia gent que havia treballat com a voluntari fent de mediador, però no sabien ni llegir ni escriure i això era un problema gros, perquè clar, han de fer moltes coses i entre elles traducció de textos i llavors això era un problema. Això era un requisit, l'altre que haguessin fet formació en el tema de la mediació, en aquest moment des de la Diputació i des d'una Associació que es diu Alcántara estaven fent cursos i se'ls hi va demanar que tinguessin un d'aquests cursos ja fet, que entenguessin el que era la mediació i estiguessin preparats. I com un tercer apartat, si reunien aquests requisits i eren de la gent seleccionada se'ls hi feia una altre curset de formació especial de (nom de localitat), de tots els serveis, que existien a (nom de localitat), com funcionaven, com s'hi accedia, una mica posar-los al dia de com estava funcionant tot, tota la xarxa de serveis, bàsicament era això. D'aquí de tota la gent que es va presentar, se'n van seleccionar quatre, un noi senegalès, una dona gambiana, una dona marroquina i un home berber, o sigui també marroquí. Ens pensàvem que era important la divisió home/dona perquè entre ells ho fan, per tant vam pensar que això era important i tenim aquests quatre.

Quina és la feina exacta del mediador?

Veiem, en aquests moments, que aquí estan fent, definint quatre funcions, però n'hi ha una que s'està afegint últimament. Mira, en principi, ells comencen fent traducció de l'idioma i és per a una de les coses que se'ls demana, una altra és quan hi ha una cosa que ells en diuen, bueno que es diu xoc cultural, que vol dir que hi ha un problema relacionat amb la cultura que una de les dues bandes no entén com es pot solucionar, llavors amb això també hi col·laboren. L'altra és quan els professionals tenen algun grup de nois o noies, o de dones o d'homes que no saben o no acaben d'entendre tampoc la seva dinàmica o com funcionen i ells fan assessorament a professionals. I l'altra és que hi ha una possibilitat que els mateixos immigrants quan han de fer alguna gestió o alguna cosa que no saben com fer-la o no s'entenen realment amb l'idioma també poden sol·licitar un mediador. I últimament ens estem trobant que estem col·laborant en tasques més de tipus comunitari, o sigui s'està col·laborant amb els educadors dels casals de joves, s'està col·laborant amb algun grup de planificació familiar i amb grups de dones també, amb l'IMPEN que és promoció econòmica i cada vegada és una de les tasques que està agafant un cert protagonisme, aquesta de col·laborar més amb el treball comunitari.

I amb el tema educatiu? També hi intervenen com a mediadors?

Pues sí, (riu) és el camp fonamental, és a dir, tot això, on ho fan bàsicament, això menys la part comunitària, la resta bàsicament la fan en escoles, escoles i instituts i... bueno no sé què vols dir exactament amb el treball educatiu, però que la seva tasca es desenvolupa bàsicament en tot l'àmbit escolar, formatiu i és gairebé el 90% del temps... Amb educatiu vols dir això o una altra cosa?

Sí, sí!

Vols preguntar si fan més d'educadors?

No, què fan?, a veure...

... No, no fan d'educadors... es limiten a fer de mediadors.

S'ha valorat, en aquest procés de selecció, l'experiència en altres ocupacions? Concretes o no? O sols heu valorat els criteris que abans has comentat?

Es van tenir en compte algunes coses, com que aquesta gent, per exemple, hi havia alguns que ja feien voluntàriament el tema de la mediació abans de passar... diguéssim a la vessant més professional i... hi ha un que és mestre, per exemple, n'hi ha d'altres que són gent que estaven molt relacionats, per exemple, amb la seva comunitat, que ja feien una mica aquest paper d'intermediari, però no hem tingut, per exemple, n'hi ha un que també havia fet molt de treball amb els joves, en el seu país. Hem tingut en compte algunes coses, però de més a més, com si diguéssim.

Quines són les situacions més freqüents en les quals es troba generalment un mediador?

A veure, les dificultats que... que tenen els pares dels nens nouvinguts per entendre la relació que han de tenir amb l'escola, sí. Normalment vénen, els porten a l'escola, sí, clar si és que els hi porten i, llavors pensen que això ja va sol. Llavors moltes, moltes de les demandes que tenim de les escoles és per què no vénen quan se'ls convoquen a una reunió, no entenen quina documentació han de portar, no saben com han de participar ells de l'escola i, llavors, no només és la traducció, sinó que han de d'explicar en aquestes famílies, tot el que suposa portar un nen a l'escola i això és una de les coses més del perquè ens criden més. L'altra és també pels temes de conflictes, però aquests ja serien més als instituts o en d'altres àmbits, com els casals de joves i així que llavors sí que... hi ha alguns conflictes amb les normes, sobretot, o sigui, no és entre un tipus de joves o un altre, sinó que no entenen que s'han de comportar, que han d'assistir en uns horaris, que han d'estar una mica quiets.... (riu), de tot aquest tipus de... és un altra cosa perquè els demanen. I a les dues mediadores, els hi fan moltes, moltes demandes per qüestions de planificació familiar amb les dones i per temes d'ocupació amb les dones i relació social, perquè també ho tenen com a molt aïllades. Les dues mediadores estan molt centrades en aquests tipus de coses. I tenim molta demanda i cada vegada més.

Qui és el que realment fa la demanda?

Pues mira, els mestres de les escoles i la gent que porta els serveis, la gent de planning, la gent, aquí hi ha un centre que es diu (nom del centre), que treballen amb grups de dones, els professionals normalment són (els que els demanen). Des de les UBAS, Unitats de Serveis Socials que també de vegades els hi ve algú, o sigui, no és el propi immigrant, que diu «ai! no m'entén», no, normalment són els professionals que diuen «amb aquesta persona estem veien que no ens entenem» i llavors demanen els mediadors.

Tot està centralitzat per l'Ajuntament?

Sí.

Perquè tu depens dels Serveis Socials?

No.

No, de qui...? quina seria, doncs, la teva... ubicació?

Mira, aquí tenim una cosa que és bastant de novetat (riu), és així, eh!, que és el pla transversal d'immigració. Des del gener, que per això són els 4 mesos... El tema d'immigració... es va traslladar com si diguéssim de Serveis Socials en aquesta Regidoria. Aquesta és nova i és diu Regidoria d'Igualtat i Solidaritat i agrupa diferents plans transversals, perquè, bueno des d'aquí es va plantejar que el tema de la immigració no necessàriament havia de pertànyer a Serveis Socials, que hi han molts d'altres temes i moltes qüestions que no sempre ha de resoldre Serveis Socials i des d'aquí es treballa amb tots els departaments, amb tots els serveis, amb una visió bastant més ampla i més global de la cosa. Llavors bueno es porta des d'aquí des d'això, des d'aquest temps.

Ho canalitzes tu, representa?

Sí.

La teva funció és canalitzar la demanda i segons quina demanda hi ha destines un o altre mediador.

Això ho decidim entre el grup de mediadors i jo.

És a dir, us reuniu periòdicament.

Cada dilluns fem una reunió de dues hores de coordinació, on, en teoria es tenen totes les demandes, llavors segons les demandes que són es reparteixen entre els quatre mediadors, també perquè la feina sigui una mica equitativa, perquè de vegades podria estar, bueno ja ho està una mica de desequilibrada, però bueno per intentar repartir, i perquè hi ha gent que és més especialista en temes d'escola, gent en temes de dones, per exemple.

Perquè, quin és el procés que vosaltres feu?, quins són els passos que seguiu davant d'una demanda?

Bueno, el professional o qui sigui ha de fer una fitxa de demanda, on hi consten les dades del professional, res, nom i professió i les dades de la persona per la qual demana la mediació, perquè necessitem saber el país, les llengües que parla i tot això, llavors s'omple aquesta fitxa, ens la fan arribar, i... o es proposa un dia i una hora per trobar-se o es diu que el mediador es posi en contacte amb el professional i a partir d'aquí s'acorda el dia. Aquesta fitxa ens la fa arribar i llavors a partir a la coordinació ens ho distribuïm. Llavors hi ha serveis que ens expliquen, ens fan una carta de demanda de serveis, ja són temes de grup o són temes a llarg termini, llavors ens expliquen què volen fer, nosaltres aquí ho valorem si donem a l'abast o no, perquè comencem a estar col·lapsats. I a partir d'aquí se li dóna una resposta. Això és el procés.

Quines limitacions teniu?

Pues que ja anem a tope, i no podem respondre, ara ens ha arribat dues demandes més: una d'Escola d'adults que volen crear un grup de dones i necessiten dues mediadores per les orientin una mica per les necessitats que poden tenir aquestes dones i alguna altra que ara

no puc recordar perquè n'hi ha moltes. I és que ells estan contractats 3 hores al dia, és a dir 15 hores setmanals, això és molt poquet perquè cada vegada s'està ampliant la demanda, com més es coneix el servei, més demanda tenim. I en aquests moments estem al límit és a dir estem sobrepassant de bon tros les hores que ells haurien de treballar.

I limitacions, més de caràcter funcional a l'hora de... amb l'usuari... més tècnics?

Mira, com que és un servei que... ja porta... aquest és el segon any funcionant i els mediadors són molt conscients, jo penso que, una limitació que podia ser que no s'entengués gens la seva figura, ja s'encarreguen ells d'aclarir-la i... en general, per les demandes que ens estan arribant, jo penso que s'està donant unes respostes bastant coherents, bastant encertades. I límits, bueno! costa una mica l'organització, però això, jo em sembla que això va...quan (riu)... treballar en un grup de persones, on els ritmes són molt diferents, on... té la seva... Bueno, aquí en diem, així fent mig broma, mig no se què, que «van amb horari africà» i realment costa de mantenir una estructura, llavors ha de ser tot molt flexible, ens hem d'anar amollant molt sobre la marxa, tot i que de cara en fora el servei és molt respectable i funciona bastant bé... a mi em suposa una feina... mantenir aquest nivell de resposta.

Quan dius «Horari Africà», a què et refereixes?

Vol dir (riu) que les hores, pues, si jo vull començar una cosa a les nou, pot ser que comenci entre les 9 i dos quarts de 10, anant bé. O pot ser que aquell dia, doncs, tingui coses més urgents a fer i no apareguin dos mediadors, per exemple... És un funcionament que passa a qualsevol lloc, també... perquè hi ha altres equips que també passa això, no? Però es nota especialment. De tant en tant hem de tornar a fer una reunió de coordinació i marcar un altra vegada l'estructura de funcionament i tornar. És això.

Creus que hi ha solapament amb altres professionals?

Si.

Competència deslleial?

Ah! Noo, bueno a veure, espera't. En principi no... no. És que són molt... En aquests moments són els únics, aquí a (nom de localitat), més aviat els demanen a altres llocs, hi ha gent que està fent... com pluriempleo, vull dir i que dels mateixos mediadors que estan aquí, n'hi ha una que, per exemple, està treballant també a (nom d'una altra localitat) i n'hi ha algun altre que està treballant en altres, perquè clar el contracte és petit, però jo diria que, en aquests moments, necessitaríem més gent, no hi ha competència.

I amb altres professionals, per exemple els assistents socials com valoren aquesta figura? Valoren que els hi fa servei o els hi fa més aviat una mica de nosa perquè o...

A veure hi han hagut les dificultats, al principi d'entendre, quin paper feia cadascú, perquè, amb algun dels mediadors s'implicava massa en el tema, no? I això, bueno ho hem anat parlant i bueno... de tant en tant s'ha d'anar repescant el tema i anar situant, però en aquest moment jo penso cadascú té bastant clar el seu paper, ja et dic, fa... aquest any és el segon any, hi hem anat parlant, vull dir que les dificultats surten i surten bastant clares, llavors hem de situar-nos també. I això també ens va bé a l'equip, si ells 4, entre ells també i amb mi anem dient bueno que, estàs treballant com mediador, no estàs treballant ni d'educador ni d'assistent social, ni de mestra per tant n'hem d'anar aclarint les funcions, però jo penso, déu n'hi do, lo clar que es té.

Teniu escrites les funcions del mediador?

Eh! Tenim escrites les quatre que et comentava al principi, la de traducció, la des xoc cultural, l'assessorament a professionals i la de l'usuari. Però jo penso que s'han d'anar modificant i s'ha d'afegir el treball comunitari i ara estem en un procés en què s'hauria d'aclarir encara més si posar-ho per escrit. El que passa i que és també veritat, que sobre la marxa anem experimentant, per tant i en aquest moment jo encara no m'atreveixo a donar uns criteris molt fixes, no? Vull dir que, ara penso que hauríem d'acabar aquest any, aquest curs, vaja!! i amb l'avaluació ja en sortirà bastant, el model, ja ho veurem.

Quin creus que és el perfil ideal del mediador? A grans trets.

A veure, qui era, una persona amb formació, amb formació acadèmica, vull dir que tingui uns mínims, uns mínims, si pot tenir formació, pues que hagi arribat a la universitat, entén-me que hagi arribat a la universitat, dic que com a mínim hagi entrat i sapigui de què es parla, no cal que tingui cap carrera, però que tingui un nivell d'estudis és important, és important perquè entenen molt més tota la realitat, això per un costat. Els coneixements dels idiomes, jo penso que és important, però la gent quan fa de mediadors, hi ha vegades que ja s'entenen (riu), vull dir que de vegades, la que tenim aquí gambiana fa mediacions per gent que és marroquí, però es que arriba un punt que l'idioma no és important sinó com, com és treballa i fer la funció aquesta d'intermediari entre els dos punts de vista, no?. Per tant la formació acadèmica la formació amb idiomes... Jo penso que és vital i super important que tinguin formació com a mediadors, perquè hi han hagut molts problemes i aquí a (nom de localitat), no tants però, vam fer una trobada de tot de gent de tècnics del (nom de comarca), que el que havia tingut més problemes són els que havien treballat amb mediadors voluntaris, sense cap mena de formació i llavors no s'entenia el paper, no l'entenia ni la comunitat, ni els professionals i es complicava molt les històries. Jo penso que per estalviar-ho aquest problema d'entrada, si hi ha una bona formació com a mediadors, i en aquests moments, ja et dic a nivell d'Alcàntara, per exemple, em sembla que estan fent una formació mot respectable. Jo penso que això és molt important. I després que estiguin ubicats al municipi, allà on han de treballar, han de tenir els coneixements, perquè sinó no poden orientar, no poden adreçar, no poden... i uns mínims de coneixements de la comunitat on ells hi son. A part de la de nivells de serveis, a nivell també cultural, jo amb això ja fixo (riu) ja m'està bé.

Sexe, edat? Creus que hi ha una edat o un sexe...?

Jo prefereixo un equip una mica variat, perquè ... et trobes amb demandes i demandes, i a les senyores no els hi pot enviar un noi jove, a fer una mediació, perquè elles d'entrada no ho entenen. Pot ser d'aquí 10 anys ho podrem fer, però ara mateix no, perquè si han de parlar d'anticonceptius, han de parlar d'avortament, la feina que tenen per entendre-s'hi. Només fa falta que els hi enviem un noiet, no l'accepten de cap de les maneres. Per tant jo, sóc més partidària d'un equip, vull que hi hagi homes i dones i de diferents edats.

Importància de la cultura, del coneixement de la cultura dels usuaris?

És important, és molt important, perquè de vegades venen, bueno, la majoria de vegades tenen un paper així, bastant complicat, no? Perquè... a veure en aquí de vegades ens movem per lleis que costen d'explicar o per costums, o per exemple això de l'escola, si el mediador no entén que és necessari la documentació, les fotos i el no sé què, és molt difícil que ell ho pugui transmetre a la família. Per tant jo crec que és bastant fonamental que es conegui la cultura d'aquí apart de la pròpia, eh!.

És imprescindible que sigui del mateix país del qui fa la mediació?

No.

De la mateixa zona d'origen?

Sí això sí.

Diferències entre immigrants i gitanos? Per exemple.

Jo no he treballat amb gitanos.

No hi treballeu amb gitanos?

Jo des d'aquí no, ho porta més la gent de compensatòria, per tant no m'atreviria a dir-te...

Consideres que són mediadors també o no la gent que treballa... o creus que hi ha la figura del mediador dins de la cultura gitana?

No t'ho sabria dir.

Fas una cara estranya...

No, és que no conec gens el tema, per això no puc dir.

Ho trobes curiós que sols treballeu amb el col·lectiu extracomunitari, no?

És que aquí és va fer un programa amb gitanos, va ser un programa de reallotjament i llavors es va centrar molt amb el tema d'habitatge, es treballa des del Consell Comarcal i des de compensatòria i la veritat és que, bueno, pot ser és que s'han distribuït molt per la ciutat... però ... i perquè la gent de compensatòria ha fet una feina molt directa, molt forta i molt de tu a tu que potser ara ja estem recollint els resultats. I els resultats és que no hi ha massa problemes amb aquest col·lectiu ara mateix a (nom de localitat)... ara mateix eh!. En el seu temps ara fa dos anys, això era una bomba de rellotgeria, però ara ja. Però jo veig que és una mica és diferent eh! Jo penso que és una mica diferent, perquè els gitanos que viuen aquí a (nom de localitat) d'alguna manera o altra coneixent la cultura on estan, el que passa és que ells volen mantenir... els seus costums, cosa que és molt respectable i molt raonable. En canvi quan ve gent de l'Àfrica és que no tenen ni idea de perquè fem les coses... hi ha unes coses que no entenen perquè les fem ni com les fem i això és diferent... jo penso.

T'agrada la paraula mediador? Creus que no és la paraula més adequada per utilitzar?

A mi sí que m'agrada, jo si que penso que és la paraula adequada... i fins i tot més que traductors. Vam tenir un debat en aquesta jornada i vam sortint tots dient que ... estàvem parlant de mediadors. A veure, excepte en el camp legal on realment és tradueix paraula per paraula i és aquesta la funció, la resta en algun punt o altre hi ha una mediació, perquè en un punt o altre hi ha alguna cosa que no s'entén i no és l'idioma si no la funció de recollir uns determinats papers, el perquè s'han de presentar en un lloc, el perquè han de col·laborar, sempre... això ho deien es deia allà... la gent que està treballant ho sap això... no es quedant sols en la funció de traducció, sempre s'ha de fer alguna cosa més i s'ha d'explicar alguna cosa més.

Abans m'has comentat la situació laboral, generalment estan a jornada partida?... Tres hores diàries... tenen un contracte per obra i servei determinat o com funciona això, o és sols una temporada a l'any, o com funcioneu?

Si... si... mira en aquests moments, a veure, se'ls ha contracta a traves d'una empresa, que és GRAMC i se'ls hi va fer un contracte durant un any, ara estan amb el segon any, que se'ls hi va renovar el contracte i a partir de setembre surt a concurs un altra vegada, on es podran presentar les empreses que vulguin. A partir d'aquí canviarem una mica les condicions, perquè si que volem que puguin estar contractats a jornada complerta, perquè la demanda que tenim és per omplir tota la jornada, segur. I bueno la idea seria millorar-los-hi la situació laboral el més possible.

En GRAMC, que estan cobrant per una categoria en concret o quin tipus de... ?

...En el full de salari posa: «Educadors».

Educadors?

Si.

Categoria B o C?

No t'ho se dir això, t'ho diran millor ells, però no és gaire elevada la categoria (riu).

Depenen directament dels serveis, tot i estar contractats per una empresa de fora. Depenen directament d'aquest servei vostre?

Sí, sí.

Hi han mediadors que estan contractats per una ONG o per d'altres serveis?

Si a veure, d'aquí (nom de localitat), hi ha un grup de mediadors que junt amb una doctora de l'hospital i... un representant del CITE de Comissions Obreres i informació pels

estrangers, es van ajuntar tots i van constituir una associació de mediadors, llavors sé que a traves d'ells s'està donant servei a l'hospital... que és un àmbit que des d'aquí no podem cobrir perquè no arribem, és impossible per temps i tot això.

I aquests mediadors sols estan a l'Hospital?

Estan a l'hospital de (nom de localitat).

És per facilitar la feina als... als metges i als equips sanitaris?

Als metges, si, i a més formen part del mateix equip. O sigui són les mateixes mediadores del nostre equip.

Són les mateixes?

Sí.

Sols són ells quatre a (nom de localitat) o hi ha altra gent?

A (nom de localitat) estan treballant aquest quatre. Tot i que hi ha gent que s'està formant com a mediadors a CITE, una noia que és diu (nom de mediadora), una altra que es diu (nom d'una altra mediadora), però en aquests moments a (nom de localitat) estan funcionant aquests quatre. Però el que passa és com són gent que hi té experiència, qui ha treballat amb ells, saben que treballen bé, estan molt buscats (riu).

Estan molt sol·licitats?

Sí.

L'ideal concret de la situació laboral seria un contracte per la jornada sencera?, quina categoria haurien de tenir aquest personal?

Sí, per jornada sencera i al mateix nivell que els educadors, per exemple, aquí estem a la C, els educadors, bueno en un nivell semblant.

Quines creus que són les tipologies de mediadors? Hi han tipologies de mediadors? Consideres que hi ha diferents tipus de mediadors?

(Riu) pot ser sí, però, bueno jo amb l'equip que tenim aquí, no no faria massa diferències, vull dir, és un equip jo penso bastant polivalent, tenint present això que som un equip, vull dir que un pot treballar més en un tema de joves, l'altra pot en tema sanitari, una altre més amb dones, una altre més en joves, ara tipus? Jo penso...

O en relació a la feina que fan, a que es dediquen, és a dir, podem parlar d'un mediador sanitari, podríem parlar d'un mediador laboral, educatiu o d'ensenyament o així? A *grosso modo*?

No sé... pot ser si, pot ser si però... si més aviat per camps no? Si podria ser. Jo de totes maneres, penso que preferiria algo una mica polivalent, que es pugui moure en diferents camps, tot i que és veritat que per la sanitat, segurament al faltar una formació més ... més especifica, en el camp de l'ensenyament no tant, perquè saben els papers que s'han de portar, això és fàcil, no té massa secrets. El camp de la planificació familiar, també necessiten més formació, pot ser clar, l'àmbit més sanitari requereix una formació més específica però... també va quedant com una selecció natural i es van dividint, no també, però bueno... és veritat la gent que treballa en l'àmbit de les escoles continua treballant més amb les escoles.

Creus que hi ha una especialització amb el temps?

Si, amb el temps sí, va quedant una especialització tot i que, en serio mantindria lo de l'equip i lo de l'intercanvi els diferents....

Com a coordinadora, tens una mica... pots ser l'autoritat per poder especialitzar o no els mediadors que tens sota el teu càrrec?

Sí.

Creus que es tendeix aquí o no?

Si, sí és veritat tendeix cap aquí. Jo sé que per exemple si (nom de mediador) ha treballat més amb joves, evidentment quan es necessita una cosa on s'hagi de treballar amb joves el cridaré a ell, si (nom de mediador) que ha treballat més amb el tema de l'escola quan es necessita una cosa per les escoles l'aniré a buscar amb ell. La que ha treballat més amb grups de dones, evident.... si, si... en el fons es comença a especialitzar pels camps, si.

Creus que quedarà ben... definit el camp?, per exemple, el mediador de planificació familiar, creus que acabarà així si la cosa va en aquest ritme?

... (esbufega) podria ser, podria ser... però... penso que per poc que pugui haurien de tocar alguna mica, encara que sigui en algun punt els altres camps.

Insistint en el tema de la formació, cap a on ha d'anar la formació d'aquest col·lectiu?, cap a una formació més generalista o més especialista?

Val, bueno mira... (riu) Jo penso que ha de ser una formació generalista, però... amb uns tocs d'especialitat de cadascuna de les coses, perquè és veritat, mira, l'altre dia, una de les coses que ens trobàvem, que les dones estan fent mediació a planning. Però qui li explica als homes com s'han de posar els preservatius? Si no hi va un home no li explicaran. Per tant, tot i que és cert que s'està especialitzant, en algun moment o altre ens adonem que necessitem dels altres. Per tant, jo penso que han de tenir un mínim de nocions de tot, perquè és que ho poden necessitar. O sigui es poden trobar amb això. Abans ens ho estàvem plantejant, justament que a planning, en algun moment hi anés algun dels homes, perquè sinó elles, l'home no deixarà que elles l'hi expliquin. I llavors ja comencem a tenir problemes. O a l'escola, per exemple, ens trobàvem que tot i que hi han anat més els nois mediadors, si surt un problema de maltractaments amb una mare i una criatura, qui hi ha d'anar?... Resulta que volen una mediadora. Per tant, jo penso que és important, a veure, no un domini, molt, molt profund de cadascuna de les temàtiques, però si uns coneixements

bàsics de cadascuna de les branques sanitàries, de la part educativa, de la part... més de promoció econòmica... han de tenir un mínim de nocions de tot. A més a més es poden trobar que una senyora que va a planning, quan surt de planning acostuma a dir-los-hi «y ahora yo querría trabajar y como me lo hago» (riu) i llavors l'altre l'ha de poder orientar...

Perquè procureu que sempre la demanda estigui exclusivament atesa per un mediador o intervenen més d'un?

Hi ha vegades que intervé més d'un perquè... com passa en tots els temes aquests socials i professions socials hi ha vegades... o que les històries es compliquen o un coneix a la família de l'altra o arriba un punt que un no s'hi veu en cor de treballar amb aquella família, sobretot quan és un treballa una mica més llarg que han d'anar, jo que sé, per exemple, portant al metge o acompanyar-los a diferents llocs, perquè acaben d'arribar i tenen un nen malalt. I quan la tasca és... a més llarg termini i han vegades que fan relleus de mediadors, perquè, no poden, i entre ells també s'ho diuen «Mira escolta aquella família, que jo no sóc prou...» que no l'hi tenen prou respecte o que no li és prou autoritari, llavors entre ells s'ho canvien. Si estan preparats tots ho poden fer.

Continuant amb la formació, caldria, és necessària una formació continuada?

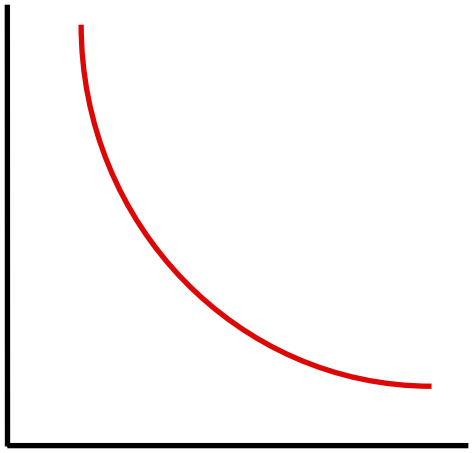
Sí.

Qui creus que l'ha de fer? Com s'hauria de fer? Quina creus que hauria de ser?... la línia a seguir?

Si, (riu) Jo penso que la formació continuada hauria de ser, bueno a veure, en un primer moment, un bloc de formació, ja et dic així més general, general formada de parts específiques. Continuada, a veure, com si diguessim, fent un... ara no t'ho sabré dir, fent això així (veure dibuix adjunt) començant per un bloc molt gran de formació. I s'ha de mantenir un cert nivell de formació, perquè sobre la marxa es van trobant amb problemes i en canvi, hi han coses que han de poder abordar-les en algun moment, o amb conflictes o de vegades això que... amb les professions amb les que treballa, de vegades hi ha una

tendència a ficar-s'hi massa, i llavors han d'anar torbant els límits, també com a professió i jo penso que pot ser a més llarg termini, no tant formació com un lloc d'assessorament, de consulta de més.... de grup.

(Fa un dibuix)[668]



I a més és una professió tant nova que anem fent canvis, molt canvis sobre la marxa i molts invents sobre la marxa, llavors això s'ha de poder, un cop ja tens la formació inicial s'ha de poder anar recollint i anar veien quin són els canvis i com s'adapta i jo que sé, si hi ha hagut una regularització de gent, han hagut de treballar amb la regularització de la gent també, vull dir que, a més és una professió que s'ha d'adaptar molt a com estar la immigració en cada moment, per tant jo penso que necessitarien una certa formació i continuada, allò «regularització», doncs pot ser que necessiten tres sessions sobre que vol dir amb el tema legal, que vol dir, com ho han de fer, si han d'anar al govern civil o a on han d'anar, temes puntuals que s'han d'anar recollint, però això és a totes les professions no?.

Hi ha oferta formativa? De cara als mediadors.

Pues poqueta poqueta, per no dir...

[668] Dibuix que va fer sobre el paper per tal de representar la formació que s'hauria de fer (Inicialment molt més generalista per acabar amb una formació més específica).

La de l'Associació Alcàntara i...

... i poca cosa més. Hi ha hagut alguna cosa a nivell de AMIC (UGT) i alguna de comissions obreres, de CITE també, però han estat molt puntuals. I ara mateix, pues aquest any venien gent demanant que volien fer cursos de mediadors i la veritat és que no sabíem. Hi ha hagut un curs i quan s'ha acabat aquell no hi ha hagut res més.

Creus que hi hauria d'haver una formació de tipus universitari en aquesta línia o no?

Això és complicat, eh! A veure, pel nivell, pel nivell, jo diria que sí, però no tothom de la gent que pot treballar com a mediadors i que està en condicions que podrien fer bé la mediació té el nivell d'estudis suficient, com per accedir a una formació de tipus universitari, per mi és aquest el problema. Tot i que estaria d'acord amb aquest nivell d'estudis, clar, s'ha de fer una cosa on aquesta gent hi pugui accedir, perquè si fem uns estudis que només hi puguin accedir els quatre que tenen estudis... és tancar molt. O veure com és fa l'accés, no ho sé?.

T'atreviries a dissenyar un pla de formació?

Aaah!

A partir de la teva experiència com a coordinadora, amb el tracte directe amb els mediadors... me'n pots parlar?

Si... pot ser sóc molt atrevida però és que...

Me'n pots parlar?

A veure, bueno... si podríem fer com una espècie de blocs una història molt general, temes de cultura, dels països... d'ensenyament, temes generals...

Estaves parlant d'aquest tema cultural en general.

Sí, a nivell general, no? de dir costums... Jo penso que això s'ha de conèixer, encara que sigui una cosa una mica tòpica i tothom diu «Ah!!! no sé el folklore» però això és important, la gent en el fons tothom tenim una cultura, tots tenim unes tradicions i cadascú té les del seu país, per tant en algun punt o altre, jo penso que això s'ha de conèixer. Després a nivell específic, temes d'aquests, sanitari, educatiu, com funcionen els sistemes d'aquí.

Cultura seria en relació al propi país, al país nostre? Relació amb el nostre?

Si, amb el nostre, a veure, jo parteixo que ells ja tenen el coneixement de la seva cultura, per tant, en tot cas si és un pla de formació hauria de ser que ells puguin anar coneguen com funcionem aquí. Una altra història és el tema intercultural que ja intercanviarem el que faci falta, no? Però si que penso que ells han de conèixer d'entrada tot el tema aquest, cultural tradicions, costums, religió, a nivell de coneixements a veure com si estiguéssim fent un programa d'educació primària per exemple, amb un nivell bàsic, pues aquest s'ha de conèixer. Ells han de saber que nosaltres per Nadal fem unes coses i per Setmana Santa. Després és veritat que també va bé que ens expliquin a nosaltres que fan ells per la Festa del Corder o que fan ells pel Ramadà, però d'entrada si ells han de fer de mediadors, això ja ho coneixen, per tant necessiten els coneixements d'aquí. Bueno com a general d'aquesta part. Com a específic com funciona el tema de la sanitat en aquí. Hi han problemes, jo que sé, el fet dels metges homes quan han d'entendre les dones embarassades, bueno. El tema educatiu, l'ensenyament obligatori i perquè és obligatori, perquè és obligatori per les nenes, pels nois i per tothom fins a 16 anys. Altres camps que ara no, bueno com a coses específiques i llavors hi ha temes més de... per exemple, jurídics, o pot ser això estaria en l'específic, bueno és que ara m'hauria d'ordenar, és que m'has enganxat així.

Tranquil·la!

Però temes, llavors més concrets, de dir... això, un problema laboral, un problema, jo que sé com es podria abordar des de diferents maneres, més pràctics, per dir-t'ho. Bueno això és així, d'aquesta manera. Després si el que et comentava d'una formació continuada. Parlar de tot

això, un cop ho estem aplicant, quins problemes ens surten? Com els podem resoldre? I anant trobant la manera. Sembla que ha d'anar així.

Bueno , perfecte... Ja veig que t'enganxo ara així *in fraganti*, no? Bé per acabar quins avantatges i quins inconvenients trobes en la figura del mediador?

Si... avantatges.... que... que tenim... una sèrie de professionals o de persones que ens permeten acostar-nos mútuament, o sigui... hi han coses que són malentesos i que no... i realment si no hi ha una persona, algú al mig que t'ajuda a entendre la visió de l'altra i que a l'altra l'ajuda entendre com es funciona des d'aquí, costaria molt, costaria molt, hi haurien situacions que no es podrien resoldre. Llavors per això jo defensava una mica el tema aquest de què es diguin mediadors, jo penso que realment és una figura complicada i es situen al mig. I d'intentar fer entendre a les dues parts el perquè les coses han d'anar així. Llavors a mi, jo penso que aquesta funció és necessària en aquests moments, però pot ser que d'aquí no sé quants anys, no farà falta, però en aquests moments és necessària. I com a inconvenient, és que tothom es pensa que ho resoldran absolutament tot i ells no ho poden resoldre absolutament tot, o sigui, continuarà havent-hi conflictes, continuarem situacions de difícil resolució, no? Continuarà havent-hi gent que no l'interessa en absolut... conèixer o formar part d'aquesta cultura, i també estan amb el seu dret, i bueno continuarà gent, diguéssim, d'aquí que no vulgui entendre gens, ni perquè fan els immigrants aquí i que no voldrà entre absolutament res. Però entretant, la figura del mediador, jo penso que pot facilitar molt les coses. Llavors entre això i aquests que diuen que en vinguin més que ho resoldrem tot, no, no és veritat això... no sabria... és una figura mot nova, s'ha d'anar treballant i jo penso que s'ha de treballar... molt des de l'experiència que tenen ells de lo pràctic, que es poden fer mil i una teories completament fora de la realitat, llavors hum! El que si que hem vist, per exemple, torno a fer referència en aquestes jornades, qui en podia parlar més del tema eren el propis mediadors i la gent que estàvem treballant directament amb els mediadors, perquè hem vist autèntiques teories i absolutament fora de lloc, per tant penso que, tenir un bon principi i s'havia de recollir molt la realitat amb algo que s'està treballant cada dia.

Bé, jo veig que bàsicament t'he preguntat el que tenia previst preguntar-te, aprofitant que hi ha el micro obert, si vols fer alguna altra aportació sobre el tema... endavant!

Penso que és molt important l'equip o sigui que els mediadors si poguessin a treballar en equip, sigui equip de mediadors o sigui integrats en algun tipus d'equip, penso que és important, és important perquè estem treballant amb en el camp social i va bé, de vegades contrastar que estan passant, perquè passa, poder recollir les demandes i això una sola persona o sigui algú que treballi de forma aïllada, és molt difícil, molt difícil de treballar i de recollir.. En canvi en un equip sempre pot haver-hi, això un feed-back que ajuda a veure la realitat i alhora anar... que al estar treballant directament també el pot ajudar a situar-se. Per mi l'equip és fonamental.

Moltes gràcies per la teva col·laboració!.

5.3. Entrevista número 11.

DADES IDENTIFICATIVES

Acrònim: CED00a Edat 38
Origen: Catalunya Gènere: Femení
Estat Civil: Divorciada Estudis realitzats: Pedagogia
Temps a l'Estat espanyol: Sempre
Temps que portes treballant:
- Has fet de mediador voluntari o natural: No
- Mediador professional: No
- Com a coordinador: 9 anys

Àmbit d'actuació: Formadora puntual i coordinadora d'un Programa.

Bon dia. Bé, començaríem aquesta entrevista comentant el que m'estaves dient respecte a la teva presentació que...

Massa formal no, que jo...

No, no... no cal, excessivament formal no, ja veuràs. Has estat col·laborant en 8 o 9 cursos de formació i generalment tu estàs com a coordinadora del projecte (nom del projecte) i el que has estat fent fins ara és una mica els projectes de mediació, no? En pots parlar una mica de...

... dels projectes de mediació...

D'aquests projectes...

dels projectes de... que vols que et parli? A veiam, vam escriure el projecte, només n'hi ha un de projecte de mediació, que és un projecte global, que toca els diferents àmbits...si?

Si...

Que toca salut, que toca educació, jovent, esports, habitatge, ho toca tot. Primer defineix que és la mediació, bueno que pensem que és la mediació, com s'ha d'estructurar, perquè hi ha d'haver... nosaltres, pensem que no hi pot haver mediació, només... una persona ètnica, entre cometes, pensem que la mediació s'ha de fer en equip i que l'equip ha de ser multicultural, un català, un d'aquí, un autòcton i un immigrant, que no hi pot haver una mediació d'un immigrant. Després t'explico perquè pensem això, eh? Això és, veiam... el marc teòric que del que és la mediació i perquè nosaltres partim de l'experiència, aquí amb el programa (nom del programa). Una experiència d'utilització de la mediació... del mediador com un personatge que està a les ordres del tècnic de benestar social, en principi, perquè aquí a (nom de comarca) l'experiència de bueno, la contractació de mediadors o de mediadores sempre s'ha de fet des de Benestar social i ha tingut funcions bàsicament policíaques, eh! I t'ho dic així a saco, a saco. Informatives i absolutament unidireccionals, és per donar unes ordres en la comunitat immigrada, que partint del principi que la comunitat immigrada no ens entén i, com que no ens entén, no sap com funcionem nosaltres i necessitem una persona que vagui a informar-los i que els hi digui tot allò que han de fer. Llavors arrel d'aquesta experiència d'aquí vam muntar un projecte de mediació que fos absolutament diferent d'aquest tema. Perquè? Doncs perquè pensem que la mediació és un espai de negociació, un espai de negociació demana sempre relacions igualitàries. I que la gent pugui dir, que pugi opinar i el que tenim aquí no era un espai d'aquests, era un espai d'ordre, d'informació. Per exemple «ves allà» per exemple el mediador «aquests pares han de portar el paper de no sé que, de les beques dels llibres. Com que no l'han portat, ves a casa seva digues-li no sé que i que els portin» eh! Oh! «aquests nens», s'ha de fer mediació a l'escola, «aquests nens no poden anar a l'escola que els hem triat nosaltres», aquí repartim els nens, per les escoles, no repartim recursos, repartim nens com si fóssim... i som el gran model de Catalunya, el repartiment dels pobres, entre les escoles i els pares no poden ni tan sols negociar, el... una cosa tant senzilla com que tots els nens vagin en un mateix centre i utilitzem el mediador perquè informi, doncs que la filla ha d'anar a (nom de centre concertat) que està aquí, el nen ha d'anar allà al (nom de centre públic) que està a l'altra punta de món i l'altre ha d'anar a l'altre i la mare com una ximpleta ha d'anar a buscar-los a tots. Eh? Per això serveix... jo sóc molt bèstia dient això, però això seria la mediació. Llavors el que vam fer des del programa (nom del programa) que també hi ha els ajuntaments, és intentar no intentar no, és escriure un projecte de mediació que expliqués, posar sobre la taula el que hauria de ser la mediació

i perquè ens havia de servir, perquè no havia de servir, i també, una mica allò, de quatre principis deontològics del que significa mediar, mediar interculturalment, vull dir, entre dues cultures que són diferents i, llavors plantejar diferents àmbits i cada ajuntament dels 12 municipis, són 12 municipis han triat els àmbits d'actuació amb els que han volgut treballar, n'hi havia d'urbanisme, de seguretat ciutadana, diferents històries hi havia que s'havia de coordinar tot el tema, i llavors això, cada municipi ha triat el seu. I a hores d'ara estem que tothom està molt content amb el projecte de mediació del programa (nom del programa) i els mediadors que tenen s'estan qüestionant si treure'ls o no treure'ls, perquè veuen que no els hi serveix per res, i a més a més perquè han portat molts conflictes en el poble municipi. Perquè com té funcions de policia i de xivato, llavors claro, evidentment que passa? Que llavors tota la comunitat provoca el rebuig. A lo millor el mediador, per exemple, la persona que fa de mediador, aquí a (nom de comarca), tothom és berber, bé la majoria de les persones immigrades, ara comencen haver-hi... negres, però ara, la majoria eren del Nord del Marroc i gairebé tots, doncs el 99% eren berbers. Doncs el mediador era àrab, que ni tant sols es pot comunicar, no sé que els berbers el parlin en àrab, ni tant sols es pot comunicar amb els berbers i a més a més, mantenen un grau de rebuig cap els berbers per analfabets (per rucs) saps, per tots els estereotips variopintos doncs amb la comunitat ha provocat un llamp de problemes impressionants... Vols que t'expliqui problemes de no sé que no sé quanto? Què t'interessa d'això?

M'interessa com has arribat tu, a fer, una mica, la teva història de com has arribat fins aquest punt, veure aquest procés, per arribar a aquest projecte?

Com he arribat aquí?

Sí.

Nosaltres partim d'una experiència, d'una realitat que és, una mica diferent de tots els altres llocs, perquè quan aquí s'ha començat a treballar amb l'immigració, des de baix, et dic, es va començar a treballar tot el tema des de l'aula d'educació d'adults, entrevistant a l'any 89, posant dates, estem parlant de fa 11 anys, dècades.

...una dècada...

...això... en el 89, com que en el barri on estava l'escola d'adults hi havia una presència notable de... homes molt joves, vint i pico i així, ens els trobàvem pel carrer se'ls hi feia una enquesta per si necessitaven o no necessitaven classes de llengua, per comunicar i tal, va ser el primer apropament amb aquest altre.

Tu en aquest moment estaves com a professora de l'Escola d'adults?

Si com a professora de l'escola i, si em preocupava veure gent que a l'escola no hi tenia accés, i llavors vam començar així. Trobant pel carrer, fent enquestes i tal. Enraonant amb ells o intentant enraonar amb ells... es va visualitzar que sí que els hi agradaria tenir un espai que volien aprendre i tal. I llavors es va muntar unes classes. Li dèiem classe de llengua i cultura. Si classes de llengua i cultura, només per a ells, arrel d'aquestes classes, que també em va tocar fer-les en a mi, aquelles classes en el 89, era l'època que tothom era irregular per que la maleïda llei d'estrangeria, la del 85 doncs, tothom estava sense papers, i tothom s'havia convertit en un il·legal, eh! Llavors fins a llavors ningú tenia papers i anaven circulant la gent, però tothom era il·legal. Llavors a les classes jo feia de tot menys de mestra... pisos, problemes de treball, problemes de salut... hi havia de tot i les classes es convertien amb això, resolució de problemes quotidians, pues que a més era allò un bombardeig, que ara ha vingut aquell, que s'ha fet mal a la feina, que com es pot curar que com el podem portar a l'hospital, totes aquestes històries i, llavors en l'equip de l'escola és va plantejar de deixar de fer de mestra, com que no feia de mestra, passar d'aquest rol, deixar això, com no fer classes i intentar ajudar-los. La gent d'adults són molt freudians, en lloc de donar el peix donar la canya per pescar el peix, i que fossin ells que s'impliquessin i busquessin solucions a la seva realitat i ells amb nosaltres. Llavors vam muntar tot el tema, vam dedicar només a muntar una associació, que és el que es dirà (nom d'associació) és legalitzar l'associació, és van presentar els estatuts l'any 91, que és quan hi ha la guerra del Golf, quan vam tindré la primera regularització i, llavors erem allò erem no sé que, sí com 150 persones, una associació, allò increïble perquè hi havia moltes necessitats, perquè això estava, aquí es trepitjaven els drets humans de.... mala manera. Entremig tenim redades policíaques perquè també vam treballar amb Comissions, tot el tema d'arreglar papers, intentar obtenir, com a mínim denunciar i tal, que aquests personatges feia molt temps,

bueno temps que estaven treballant aquí amb empreses i que no podien tenir contractes i tota aquesta història i arrel d'això, van venir tres autobusos immensos del... del govern civil i se'n van endur tots el marroquins i després quan va sortir la regularització van tenir molts problemes, perquè tenien tots ordres d'expulsió. Són gent que se'n va anar a drassanes tancats i després van ser expulsats al Marroc, i evidentment van tornar, al cap de... no res, d'un mes van tornar casi tots, però quan es va obrir la regularització al 91 doncs, això, tenien problemes després per legalitzar tot això. Vull dir, el treball nostre, neix molt a nivell reivindicatiu i venint de la gent del carrer, erem els únics que treballaven, llavors en aquella època, vam implicar també l'ajuntament de (nom de localitat) i com que érem els únics i tal vam tenir inclòs que anar al Parlament a fer una explicació de com treballàvem, perquè ho fèiem d'aquesta manera i quina atenció teníem en aquesta gent, perquè no hi havia cap experiència així una mica sòlida muntadeta. Després ja en va anar apareixent més. Llavors no n'hi havia cap i, arrel d'això és va muntar el programa (nom del programa).

El programa (nom del programa) és aquesta entitat, que són els Marroquins i els Catalans associació mixta des del naixement, eh!, l'Escola d'adults de (nom de localitat) i una entitat que és diu (nom de la mateixa) que es dedica a temes de formació i de desenvolupament comunitari, intenta... treballa sempre amb aquests col·lectius que l'administració no hi arriba i intenta fer i aconseguir la dinamització socio-cultural del poble, va treballant en diferents eixos. Després hi ha els Ajuntaments, comencem amb tres: (nom dels tres ajuntaments) i després se'n afegeixen 7 més, fina ara que som 12. A veiam, la gran diferencia és que sempre hi han els immigrants en els espais de decisió. Allò que es farà, qualsevol projecte, des de què siguin projectes educatius, fins a projectes d'habitatge, o projectes per a joves, tot el que es fa del programa (nom del programa), com que la comunitat immigrada en forma part, des dels inicis és té cert poder de decisió i de proposta, perquè gestionem tots el programa (nom del programa). Un altra cosa és que cada cop que hi ha un canvi de consistori, cada vegada que hi ha eleccions s'ha de tornar una altra vegada a explicar que és el programa (nom del programa), que els polítics nous ho aprovin i tal, però com fa molts anys que funciona, ja ningú es planteja matar el programa (nom del programa) perquè està donant resultats.

I jo vaig fer processos aquí al mig, doncs vaig fent canvis, no? Al començament estic treballant, allà al peu del canó, sóc la que se'n va al carrer a veure aquests personatges no sé que, després deixo les aules i faig més una tasca de dinamització i pagant només per fer «tasques de bar» que deia jo, que és parlar amb la gent i intentar això, motivar-los i fer-los entendre que hi ha una associació i perquè serveix, llavors muntar l'associació, i quan s'estructura el programa (nom del programa), i es busca algú que coordina i vagui a buscar recursos, escrigui projectes i no sé què, s'hem contracta a mi per fer la coordinació. Qui ho ha de fer? Doncs tu, la (nom de la persona entrevistada). I ja tenim a la (nom de la persona entrevistada) fent la coordinació. Entre mig de tot això hi ha els conflictes típics del polític que diu que... aviam! El treball aquest que fan les entitats de igual a igual, no agrada a cap polític, el polític li agrada tenir una empresa de serveis que li digui aquí tens els diners i tot això que funcioni i no hem cridis i evidentment treballar amb entitats al costat d'una taula, malgrat que les votacions a la comissió mixta, que és el màxim òrgan de decisió, no siguin equivalents, per més que les entitats s'ajuntin mai guanyen el vot dels ajuntaments units. El que s'intenta amb el programa (nom del programa) un espai de negociació de conflicte continuat, perquè allò que prioritza la comunitat, no és la que prioritza el polític, el polític sempre hi ha anat amb molta por i amb molta precaució, no fos que els autòctons diguin que em gasto massa diners amb el tema d'immigració i tal. I jo he anat fent aquesta (solució aquí).

Sóc l'element discordant, eh! Perquè tampoc a nivell tècnic, a veure, entremig d'aquests municipis, independentment del programa (nom del programa), que clar, imaginat, suma, és un treball comunitari, que a més a més suma ajuntaments que aquests estan acostumats a treballar junts per res, que socialitza tots aquests, els diners i el projectes i tot, imaginat això afegit que cada ajuntament ha triat o ha fet opcions diferents. Per exemple n'hi hagut que han dit dins del programa (nom del programa) segueixo aquesta línia, però també vull el meu mediador, el vull a... amb actuacions puntuals que no vull consensuar amb el programa (nom del programa), perquè en el programa (nom del programa) me'l canviaria o no hi estaran d'acord i per tant, com que sóc autònom i l'ajuntament pot triar, això és el tècnic de Benestar social, generalment qui és, doncs m'ho munto al meu aire. Això hem passat per diferents èpoques, el que passa és que s'han adonat que quan ho fan ells no els hi surt bé. Quan van triar el mediador. Quan nosaltres ens hem vam enterar, la gent del

programa (nom del programa), els hi vam dir aquest personatge no respon al perfil de mediador, no funcionarà i no serà correcta la seva actuació i tindrem problemes «A mi no m'has de dir a qui contracto i no sé què, jo penso que aquesta persona és vàlida i la contracto». I després han vingut tot un seguit de conflictes i reunions de l'associació hi he tingut de parar a la gent perquè no anessin a linxar el mediador. Dons «li rebentarem el cotxe», «li ratllarem el no sé què» A part de voler-lo apallissar no sé quantes vegades.

I d'aquí a aquestes activitats a la tasca de formació?

A la tasca de formació del que és la mediació? Veiam, jo durant tota aquesta època a mi m'ha anat tocant, he anat fent formació en diferents àmbits, m'ha tocat fer formació als tècnics d'ajuntaments, com que el programa també es fa amb les administracions, amb la Gene i amb Diputació, pues cada vegada que hi ha hagut un curs de formació per tècnics d'ajuntament, per educadors, per no sé que i no sé quanto, m'han cridat a fer el mòdul x, i algunes vegades m'ha tocat explicar: Metodologia d'elaboracions de programes de no sé que; altres vegades m'ha tocat explicar: Mediació comunitària... perquè la diferencia entre tots els altres és que a aquesta mediació li diem: «Mediació comunitària».

No intercultural...

No, nosaltres el tema de la interculturalitat, el tenim així, com una mica, és un principi que mou tot el programa (nom del programa), però no és el que defineix... si? Hi ha diferents principis, nosaltres treballem amb una mena de marc teòric que és sagrat, llavors la interculturalitat és sagrada, però al mateix temps és sagrada la democratització dels serveis, és sagrada la igualtat d'oportunitats... hi ha tot un seguit, la implicació de les administracions i de la societat civil, hi ha com, no sé si n'hi ha 5 o 6 pilars, com si diguéssim, que estructuren tots els projectes, i l'interculturalitat n'és un, però sense donar-li més importància a la cultura que la que té. Que vull dir amb això, quant diem democràcia cultural, no puc obligar, nosaltres posem incidència a que no es pot parlar només de cultura i oblidar que són ciutadans, eh? De què em serveix en a mi defensar el dret d'un nen a celebrar el Ramadà si jo no li estic defensant el dret a poder anar a escola. Per tant diem, democràcia cultural si, sempre i quan la meva obligació d'abans defensar i treballar per la democràcia social, perquè si no, la cultura és el que ens ha servit a hores d'ara per justificar

... el racisme ha fet un salt, no? En comptes de ser tant salvatges, de relacionar-ho amb la raça i ens han dit amb la raça no, doncs ara el passem a cultura. I ara ens sembla que la cultura és allò que ens impedeix relacionar-nos, som tant diferents i som tant incompatibles que provoca això, que tant incompatibles han d'estar en espais diferents, de tant incompatibles culturalment els hem de tractar de manera diferent als altres llavors això és el que... nosaltres no defensem i entenem, el programa (nom del programa), i això no vol dir que després cada ajuntament ho entengui, i que les actuacions s'entenguin, però des de el programa (nom del programa) la interculturalitat és donar i rebre, per tant, vol dir, que jo, bueno jo, que l'autòcton d'aquí ha de fer un esforç per apropar-se a l'altre i l'altre ha de fer un esforç per entendre'ns. Nosaltres si que els estereotips que hem de trencar i les barreres les hem de trencar a totes bandes, no unidireccionals, el que et comentava abans, no? I sembla que siguin ells que ens han d'entendre a nosaltres, perquè nosaltres tenim un dret adquirit que és el de la terra, som a casa, no? I com som a casa, la gent s'ha d'adaptar a tot el que nosaltres fem, nosaltres des del Programa (nom del programa) diem, ells han d'entendre com funciona el nostre món, perquè és que no en tenen cap més remei, i a més a més la terra xucla, vulguis o no vulguis, qui és més sempre guanya, per tant és impossible que no sigui així, els hi hem de donar les eines perquè puguin entendre aquest funcionament i perquè puguin utilitzar tots els serveis però al mateix temps hem de ser respectuosos amb la seva cultura i amb les seves diferències i per tant he de tenir en compte aquesta diferent manera de relacionar-se, això ens porta, això també ens està generant molts conflictes, no?

Jo no sé si vosaltres els teniu resolts, aquí per exemple, veiam ... quan nosaltres diem democratització de serveis, que diem, no hi pot haver una Escola Taller, només per a nens marroquins, no hi pot haver una un curs ocupacional només per dones marroquines, no hi pot haver no sé què i després n'organitzem, quan n'organitzem? quan aquests personatges, quan hi ha perfils concrets dins de la comunitat marroquina, però no tots els marroquins per ser marroquins, quan dins de la comunitat marroquina hi ha persones que no poden accedir al curs o als recursos ordinaris que tenim tots... fa un ventall de cursos hi posa informàtica, no sé que i no sé quanto i allà no hi ha cap persona marroquina, des del Programa (nom del programa) s'intenta aconseguir que en aquests recursos que hi han de formació ocupacional, per exemple, hi entrin els marroquins per exemple, que hi poden

accedir-hi i només és muntarà un curs concret, per aquelles persones marroquí... extracomunitàries x, que no poden accedir aquí per diferents raons, per exemple, no dominen prou la llengua, perquè no saben llegir o escriure... o el que sigui, eh! I això és el que nosaltres anem treballant. Jo la formació, doncs he anat fent formació diferent, perquè com que... en diferents històries i diferents... temes, perquè com he anat treballant-ho tot. He hagut d'anar fent habitatge, els esports, el no sé que... ho he tocat tot. I llavors em criden per... com l'escombra que ho escombra tot, doncs... exactament igual. Una mena d'escombra i jo el que intento veure, ai! El que intento transmetre quan explico el tema de la mediació és sempre el de... el de... a veure.... fer veure que ens hi estem jugant el model de societat, segons el tipus de mediació que muntem en un municipi, en un territori, ens ho juguem tot, per què? Perquè les escoles utilitzen el mediador, per exemple, per oblidar-se de què hi ha una relació, que haurien de tenir una relació ordinària amb els pares marroquins, perquè s'han de fer assemblees, perquè s'han de convocar... i perquè les APES hi han d'anar els pares marroquins. Perquè és el seu espai i quan tenim el mediador, i t'ho dic per experiència, perquè m'he anat trobant en diferents llocs on he anat analitzant això, com són utilitzats els mediadors? Els mediadors, només han servit o només es fan servir, això per fer de mitjancer de l'autòcton cap a l'immigrant i, a més a més, de mitjancer, per rentar-me les mans com a professional els de Benestar Social ja no atempten directament amb el d'això sinó que passa pel mediador, eh! A la que entre un marroquí, ja se li diu «ei!» el mediador que va veure aquell i aquest segons qui sigui, hi ha canalitza i així m'estalvio la relació. En les escoles tres quartes parts passa el mateix, els mestres volen els equips de mediadors, però no volen, o els hi costa, en alguns mestres, no tots perquè també hi ha mestres que els hi agrada, que ho faciliten i que volen mantenir relació directa amb l'altra. Però la gran... la majoria, és això, utilitzar... el marroquí per evitar-ne certes hores extres que pertoquen, perquè aquesta comunitat no funciona com l'altra, quan se li dóna un paper a un nen a la motxilla, aquell paper no es llegeix a l'escola... a casa. Com que no es llegeix, no hi ha informació, per tant no hi ha mai el feed-back que estan acostumats les escoles i després genera unes problemàtiques absurdes i estem aquí.

Perquè a part d'aquests casos que m'has comentat, en quins altres casos intervé el mediador?

En quins altres casos?

A nivell escolar, per exemple?

A veiam, de del Programa (nom del programa)? En el nostre projecte?

Si o des del Programa (nom del programa) i després des dels altres mediadors que tu coneixes?

És que el mediador, és que a (nom de comarca) el mediador s'ha fet servir per les matriculacions, bàsicament per les matriculació, com que la matriculació ha estat un tema conflictiu, molt pel repartiment dels nanos i els pares si es queixen poden fer saltar el model a parir panteres, perquè un pare té dret a portar els nens a l'escola que li pertoca en la pública i no té perquè anar a una privada concertada. Doncs, s'ha utilitzat el mediador per convèncer a les famílies perquè si et toca l'escola A, et toca l'escola A i s'acabo el tema.

Aquest és el mediador en general? I el mediador del Programa (nom del programa)?

No espera, i també s'ha utilitzat el mediador, en l'àmbit, és que fixa't eh!, són els dos àmbits, en l'àmbit de planificació familiar, al menys aquí a (nom de localitat), en les dones. També amb la intencionalitat de què aprenguin a no tenir tantes criatures. Hi han hagut conflictes seriosos, eh! En el tema aquest. El que passa és que no surten. Però dones que se'ls hi ha fet lligadures de trompes sense estar ben informades i que després han muntat un ciri. El que passa és que no ho han denunciat mai perquè no tenen informació del que s'ha de fer i perquè si denunciessin tampoc no hi hauria ningú que els fes cas. Però hi ha hagut, això serioses salvatjades d'aquest tipus, perquè es clar, entre que són pobres i tot plegat: «com s'atreveixen a tenir tantes criatures!» i després hi ha aquesta mena d'obsessió d'educar-les en tot el tema de planificació. I això és per el que...

I la mediació des del Programa (nom del programa), que es fan a les escoles, s'ha treballat, en cada centre, bàsicament el que..., aquest any, eh! Només portem un any treballant el tema, perquè abans no es va aprovar, no es va acceptar i tot això, vam estar discutint-ho

molt temps. Amb el tema d'escoles, el que s'ha treballat bàsicament és que totes les escoles dels 12 pobles que s'està treballant realitzin un pla d'acollida, un pla d'acollida de centre, on es marca quina ha de ser o quina serà la manera d'acollir en el nano, la matriculació, la inscripció, els papers que s'han de portar i tot aquest embolic i a l'hora marca també, les estratègies, o les... els 4 principis bàsics per aconseguir que els pares vagin a les AMPES i només ens havíem plantejat com a únic objectiu, a veiam, els objectius així com molt immediats, de...amb els plans d'acollida, primer que tots els centres el tinguessin, perquè els centres en que nosaltres estàvem treballant ni tant sols es plantejaven la necessitat de tenir-ne un, de pla d'acollida, perquè la matriculació és viscuda com menys me'n posin millor i com menys... és encara... aquí, veiam aquí hi ha molta resistència i molt poques ganes d'atendre tot això, anirà en augmento, in creixendo, no en decreixendo, i llavors ningú no tenia plans. El fet de tenir-ho ja era un objectiu i l'altre objectiu que ens havíem marcat era aconseguir que els pares, alguns pares, evidentment no tots, però aconseguir que hi haguessin pares marroquins en les AMPES. En el funcionament del centre. I s'ha aconseguit en alguns centres i en d'altres encara no. N'hi ha en algunes quantes escoles i com els hi toca un dia per poble, imagina't 12 pobles, els hem tingut d'agrupar, i sols toca de tant en... un dia a la setmana per municipi, i s'ha pogut fer algun tipus de treball d'aquest i prou.

I després veiam, en cada, s'ha aconseguit que les mares, les mares s'incorporessin a les escoles, que els hi expliquin el procés aquest de primària i secundària i tot el tema de l'escola bressol, de fer reunions en cada centre de totes les mares marroquines i les mares no marroquines que hi han i explicar-los-hi que és l'escola bressol, que vagin a visitar-la que es coneguin que... i s'ha anat treballant així d'aquesta manera i coses que s'han anat fent més puntuals, per exemple, alguna escola que deien que a mi, els nens petits m'agradaria poguer-los dir algo, doncs s'ha muntat una carpeta, que l'han fet els nanos, els nens petitons, on hi han cançons de nens petits en català, cançons en berber, no en àrab i, després un mínim de vocabulari bàsic per escoles i guarderies a on hi ha allò típic «hola, bon dia, no ploris, la mare ve ara» tot això que està en català i en berber, perquè les mestres vagin aprenen quatre locucions bàsiques «posa't la bata, això va aquí» això s'ha fet amb les mestres i amb les mares i elles mateixes van anar a Ràdio Ona, vam gravar la cinta, se

la van endur els nens d'uns i els nens dels altres, amb les mestres i es va muntar aquesta història. Això dins de l'àmbit d'educació.

En el àmbit d'esports per exemple, un dels treballs que s'ha realitzat... a esports o en educació en el lleure és un projecte que ara s'està treballant amb la Generalitat, amb la secretaria de Joventut, que no sé si ho coneixes, em sembla que es diu així, «Educació intercultural amb el lleure» hi han varios mediadors també treballant-hi, bueno, per intentar apropar, és aquest criteri, per aconseguir que les famílies, els nens de les famílies marroquines que no van als esplais, doncs siguin incorporats en els esplais llavors es fa treball de formació, on ja també tenia que fer classes, treball de formació amb les monitors i llavors tota una tasca de dinamització amb els pares immigrants perquè entenguin que és el lleure, aquí en aquests país, que funciona diferent i totes aquestes històries, i com va això de les quotes, de les motxilles i aquests embolics, que en el fons són pessetes i també amb els pares, però ja només amb els pares que ja van els nens als esplais, no amb tots els... pares treballar amb tothom. I un altre tema que s'ha estat treballat també amb els mediadors, però també amb els marroquins i joves afectats, és tot el tema de la federació, amb els esports hi ha molts nanos... que volen jugar a futbol i no poden jugar a futbol perquè no es poden federar, perquè només n'hi poden haver tres i tot aquest embolic i llavors hem estat treballant això, que evidentment això, fins que no es canvia la llei no hi ha manera de negociar-ho, però com a mínim hi ha treballs, no hi ha un equip de joves, ja catalans i marroquins que ho estan portant i que, de tant en tant es troben i llavors un altre tema que hem treballat amb la policia, entenen que és seguretat ciutadana, és el tema del carnet de conduir... El tema del carnet de conduir i el tema de drogues. El carnet de conduir perquè genera un conflicte innecessari amb les companyies asseguradores estan prenen el pèl als marroquins, en els estrangers extracomunitaris, perquè no hi ha cap assegurança, ells estan pagant les assegurances però a l'assegurança al darrera amb lletra molt petita diu que només és per persones que tinguin el carnet nacional de conducció, el carnet espanyol. Això significa que quan hi ha un accident, les coses petites les companyies les van pagant, per no generar conflicte, però quan hi ha un accident seriós la persona queda absolutament descoberta i ningú paga hi han unes baralles estrepitoses, en aquest tema, perquè el cotxe no queda cobert, ni el conductor i el que ha picat i tal tampoc, i llavors es queda allà, i això genera molta agressivitat a nivell de carrer, perquè... i aquí s'utilitza molt el cotxe per anar a treballar, sempre amunt i avall. Llavors sempre estan passant coses d'aquest tipus i llavors estem treballant el que ja tenen a (nom de localitat), però que aquí a (nom d'una

altra localitat) no es pot fer. I a (nom d'una tercera localitat) no sé si ho teniu controlat o no, que es faciliti el canvi de carnet de conduir, que és un conveni entre tràfic, escoles d'adults i autoescoles, per tal de què les autoescoles van a les escoles d'adults uns dies determinats a explicar tot el tema de la teoria de tràfic, i l'Escola d'Adults es compromet a ensenyar a llegir i escriure al personal, i a obligar-los després, bueno obligar-los, a proposar-lo-s'hi posteriorment més formació... així quan van a tràfic i quan van a fer l'examen de teòrica, em sembla que la teòrica és diferent, és amb lletra rodona, és més... és el mateix contingut, però preguntat d'un altra manera, perquè les preguntes de tràfic son para castellanos vivos, perquè moltes vegades són signes lingüístics, no és més que això, matisos...

Ficar comes aquí o allà...

...si, és allò que si no domines molt la llengua, és impossible, llavors veiam, perquè molta gent que veiam, el marroquí que té una formació ja s'ha tret el carnet de teòrica fàcilment, però l'altra no, perquè té dificultat.

Llavors per nosaltres la mediació és un espai on la comunitat busca les respostes, no a on se li dóna l'ordre o resposta feta, és entre tots busquem com resolem el tema, el tema que sigui. I un dels altres temes que hem de treballar són els conflictes en el barri, conflictes de veïns i llavors el que es va crear, va ser... una taula de participació i els mediadors estaven en allà com a persones més, era... de la taula de participació, amb l'Ajuntament, la policia i (nom de l'associació) i llavors hi havia els mediadors i el que es fa és això, intentar cercar això el diàleg i que entenguem tots i saber quin és el conflicte real, perquè el primer que ha de fer la mediació és discriminar entre un conflicte real i un conflicte aparent, això és el que sempre diem. Perquè un mestre digui, que una nena va a l'escola amb mocador i per això s'hagi de necessitar un mediador, per resoldre això és una parida, nosaltres pensem que això és una parida, que la nena porti o no porti el mocador, de la mateixa manera que una nena porti o no porti la creu, de la mateixa manera que una nena porta.... un mocador no impedeix que la nena aprengui matemàtiques, no aprendre a relacionar-se, no aprendre fer res...no? és allò que deia, que utilitzem la cultura per allò que... per exagerar i per dir que... i llavors el que anem fent és... el que fa bàsicament el projecte de mediació

comunitària és, primera discriminar quan el conflicte no és real, sinó que respon a d'altres històries que hi ha al darrera del conflicte, o que és el que s'expressa com a conflicte i quan hi ha un conflicte real posar les dues parts, asseure's les dues parts, no resoldre-ho, ni anar a fer les ordres del blanco de turno que diu que això es fa d'aquesta manera i punto. Això, per això el projecte de mediació del programa (nom del programa), molesta més que els mediadors que tenen contractats, perquè genera... més treball, genera un treball fora d'hores de professionals, la gent vol treballar de 8 a 3, tots, tant el tècnic de cultura com el tècnic d'educació com el no sé què, no vol treballar a les 8 del vespre, perquè això és a les 8 del vespre quan el pare marroquí estarà a prop i, quan els altres pares també de l'AMPA hi són en aquell moment i no hi són a les 9 del matí perquè tothom està treballant, llavors és clar, la mediació comunitària va generant aquests altres espais, aquests altres... els resultats són més bons i, això ja ho van veient, que els resultats és van consolidant i van, és van modificant històries, però tot i així, hi han certes reticències i també passa una cosa, quan té seu molta gent, el polític i el tècnic de retruc s'ha de comprometre igual que els altres i, per això , allò que es diu en aquest espai, si s'acorda que un dels problemes, o que un dels conflictes que tenim i que és real en el barri, és el tema de la seguretat, de sentir-me segur, i poder anar pel carrer i no tenir por, doncs, si és diu, entre tots diem «Oh! És una cosa tant simple, hi han moltes actuacions, però n'hi hi ha una de senzilla que és posar més llum al carrer, no hi ha prou llum al carrer», llavors el polític, per nassos que té allí tot un seguit de personatges que són representatius d'aquell barri d'aquell municipi, ha de posar llums. Clar el mediador contractat, no li demana mai que posi llums al carrer, no? No demana mai res, és clar aquest tipus de mediació és la mediació que... perquè fa les persones una mica més autònomes, dic jo, perquè a més no saps mai on acaba la història, també se't pot anar de mare, el tema, però és això... és entre tots, intentar buscar quina és la solució, perquè de vegades hem perdut molt temps per coses, per exemple, hi va haver... en el tema del parc, hi havia tots els veïns en contra, perquè el parc va ser ocupat, per els nanos marroquins, al barri, la gent del barri no es va adonar que els gran pisos, els autòctons és van adonar que en els pisos de grans alçades, allà hi vivien tots els marroquins i, que els autòctons vivien en cases unifamiliars adossades, en aquest canto d'aquí, en aquests cantó evidentment qui pareix més criatures són aquells altres i evidentment si viuen en pisos, allà ni viuen molts més que en aquests d'aquí. Per tant no és que ocupessin és que els nens del barri n'hi ha més que són marroquins i que anaven allà, aquests pares d'aquí van treure els nens de jugar, perquè deien que no podien jugar, que no era segur,

que... hi havien problemes i tota aquesta mandanga. Quan va ser l'hora de parlar-ne i de... una de les coses que van criticar els autòctons, o que van explicitar allà en els marroquins va ser que... «els homes no perquè ells eren malparits, perquè es miraven a les dones catalanes, tenien el dret de mirar les dones catalanes i el personal i en canvi, els homes catalans no podien mirar les seves dones perquè les tenien tancades a casa», un estereotip com una casa de pagès. I llavors els marroquins els hi van dir, «vale, d'acord les nostres dones, hi ha algú, perquè les tingués... té més hores domèstiques i les tenim més...» i és veritat que les dones marroquines no les deixarem al vespre «no veiem que sigui bo que estiguin en el parque vigilant, però el que us proposem és que es trobin amb les mares i que s'organitzen a veure...» clar havíem de treure alguna cosa d'allà, «doncs que es trobin les mares, que s'expliquin, a veure que passa amb els fills». I a veure si amb la trobada amb les mares, que es van trobar les autòctones i les mares marroquines, perquè quan es volien posar, quan començaven a parlar de quines eren les seves preocupacions i el que passava amb els seus fills i tal...

...eren les mateixes...

... eren allò la calca, no? Llavors, (nom d'una mediadora), li dèia a (nom d'una altra mediadora), «es que lo que tienes que hacer tu, és pap...pa...pa» i nom de la segona mediadora) «és que jo no me'n surto així i és que a casa el meu marit el pega», «no, no, no que no sé que» i es va donant tot un espai i es van anar trobant, les mares marroquines i llavors es trobaven que la marroquina a casa, la mare marroquina aquella que no podien visualitzar, perquè el moro que no la deixa sortir i, no sé que, se la trobaven a casa amb la seva dona, perquè resultava que s'havien fet amigues i, llavors, no vulguis veure, perquè clar la història no és que no la deixi veure, no pugi veure les dones, jo no les vull aquí... això és meu i a mi em molesta aquesta gent, llavors no vulguis veure el que passava. Però bueno després era negociacions a l'interior de les cases que... s'han d'anar fent. I que la gent anirà fent, alguns amb més rapidesa, perquè... i, amb altres amb més... inclòs que farà l'altre, ves a saber que passarà.

Tu canviaries el nom de mediació per negociació?

... sí em sembla que seria millor.

Negociador?

Bueno, no ho sé, no ...perquè negociador, no, no el canviaria, perquè negoci, saps que li passa, tenim un problema és que... no em canso de repetir-ho, que intento no utilitzar gaire i, és que tot el discurs o tot el llenguatge de l'empresa ens està entrant en l'àmbit social, en el àmbit de carrer, diem usuaris, clients, de persones ciutadanes de coses que són relacions normals i quotidianes, llavors posar-hi negociació, no sé si això ve de negoci... pot ser mediació.

Però t'agrada el nom de mediació o no?

Si, a veiam... l'últim llibre que vaig llegir, que me'l vaig comprar per d'altres històries, Castillo del Pino, «la teoria del sentimiento», en la primera plana explica l'home, l'home i la dona... tota la seva vida el que fan és mediar contínuament, és una mediació entre jo i els altres. Llavors la mediació és un espai normal, una altra cosa és quan la professionalitzem.

S'ha de professionalitzar?

Depèn de les metodologies, jo... a veiam... per exemple l'ETT, si tu mires una ETT, és un espai de mediació, entre uns empresaris i uns treballadors, el mal que ha fet una ETT a nivell col·lectiu, perquè els drets, el concepte de... ha desaparegut, la reivindicació comunitària dels drets també desapareixent, desapareix tot i desapareix i que és el perill de la mediació, desapareix la relació entre l'obrer i l'empresa, l'amo, n'hi ha un aquí al mig, que és que no deixa posar-se d'acord, les persones que s'han de posar d'acord. La mediació per ella mateixa, per ella mateixa no ha de significar, i la professionalització de la mediació, no hauria de significar... l'oblit de la relació, de la negociació i que les persones, les comunitats, si estem parlant de mediació intercultural, de què tothom s'asseu, els uns i els altres i es posessin a negociar, això en termes d'igualtat, en termes horitzontals, no nega pas. Però és clar depèn de les metodologies. Jo dic, la mediació pot ser una professió, si. Lo que jo he de mirar sempre és com s'aplica la mediació i, una manera molt fàcil de saber com s'aplica la mediació en un municipi és demanar, com participen els marroquins, en aquesta mediació? I si la comunitat immigrada, jo dic marroquins per vici, eh! Perquè els

que han estat aquí al costat sempre han estat marroquins, i si la comunitat immigrada no té mai cap espai per qüestionar aquesta mediació, per mi aquesta mediació no funciona. Jo diria que això ja no és mediació i llavors li poso un altre nom, però no és mediació, és una mediació que utilitza una metodologia que la prostitueix, és una ETT. Funcionaria igual que una ETT, que no hi hagi relació, perquè un s'adapti, s'assimili al que algú decideix que és, perquè el poder és, rummm! Sempre direccional i els altres no tenen cap espai per qüestionar res en als d'aquí, sempre han d'assumir-ho. Jo sempre ho demano, i aquí veiam, la comunitat immigrada en aquesta mediació, quin espai té de qüestionar, per exemple, quan estem parlant de, de... Comissions de matriculació, si el mediador, no va a la comissió de matriculació en que inspeccioni totes les coses i tal, ha explicar, fa de portaveu de.. de la comunitat immigrada i de tots els conflictes que els pares marroquins diuen i les demandes que exigeixen no van en aquest espai, jo això dir-li mediació coeducativa no li diria, li diré de tot, però mediació educativa, no, perquè en aquell espai, i jo ja no voldria el mediador, eh! Jo trauria el mediador i hi posaria els representants dels pares dels nanos. Hi ha espais, i el mediador el que ha de fer, per mi, és... el mediador o la mediadora, aconseguir que es vagin creant espais on les comunitats, totes i les persones que participen en el conflicte x, sigui el que sigui, puguin ser partícips i es puguin seure en una taula a on es prenen les decisions que els afecten en a tots, els uns i els altres. Mentre això no és provoca, jo aquesta professionalitat del mediador no m'interessa gens i els continguts de... que els hi explico, un dels problemes que hi ha hagut en la formació dels mediadors, nosaltres vam celebrar, fa un quan temps a la Diputació, van venir tots a celebrar el final del curs, dels primers titulats en mediació... El final de curs allà, a veiam, una de les maneres, com a mínim hem aconseguit que les persones marroquines anessin allà era la promesa que estarien treballant tots a l'Administració, de què hi havia feina, que estarien treballant a l'Administració, i quan miraves els continguts dels cursos els hi havien explicat història de Catalunya, hi havien tots uns continguts absurds i ridículs, ja esta bé tenir coneixement de Catalunya, ja està bé saber, però és clar hi havia poquíssims temes en comparança, jo ara els últims cursos no me'ls he mirat els continguts, però si tu miraves aleshores, tot el que feia referència a la llei d'estrangeria, drets, deures i tot plegat, el número d'hores era ridícul en comparació a tot allò que havien d'aprendre de nosaltres i, això ningú, i és clar, a més amb la promesa que després treballarien a l'Administració es va provocar, aquí vam tenir uns conflictes espantosos. Per què? Per que molta gent, que era més o menys reconeguts, van fer el curs, pensant que... i se'ls va anant repetint que

treballarien que treballarien, i quan va ser l'hora de treballar i de fer els contractes, ningú va fer els contractes a ningú. I aquella gent es va quedar allà així «a mi este título para que me sirve», doncs, no et serveix per res. Hi ha tanta necessitat de mediadors? Si la nostra societat tingués els espais associatius i els espais de negociació pròpia dels ciutadans la mediació no seria necessària, com a professionals de la mediació. Passaria la mateixa, la mateixa dinàmica que s'aniria resolent els temes, però no com la tenim, perquè cada vegada la nostra societat s'està tornant, això, més individualista, i va delegant, els problemes es deleguen, i les realitats es van delegant en professionals x, doncs, ja està, i evidentment aquí ha sortit la professionalització d'aquesta feina, però en principi, si les coses funcionessin bé, no seria necessària.

Algú està parlant de la mediació com una professió temporal, que ha de tendir a desaparèixer, perquè un cop la població immigrada coneix una mica el per què de la societat que l'acollit, automàticament sembla que aquesta figura ha de desaparèixer. Ets també d'aquesta opinió o no?

És que tot depèn del que vulgui dir, a veiam, jo si algú em diu això, pot ser que em digui dues coses, m'està dient que com tots els... aquests altres de cultures diferents ja els tindré tant assimilats, no em caldrà mediadors, perquè com que hi ha, ja sabran com funciona, com funciona la societat catalana, per tant no ho necessitarem.

Jo parteixo d'un altra cosa, mentre no hi hagi igualtat de drets en totes tindrem conflicte, si. Hi haurà conflicte per nassos, perquè sí.... si la comunitat extracomunitària no pot accedir a un pis de la mateixa manera que hi accedeixo jo. Aquí hi ha un conflicte, que genera guetos en els municipis i genera especulacions, i llavors aquí serà necessari, sempre en caldrà, estiguin o no estiguin assimilats, coneguin o no coneguin com funciona la nostra societat, ja ho saben com funcionen les fiques, ja hi han passat, ja és molt fàcil saber com funciona una finca, tu vas allà i dius: «quiero alquilar el piso» i «cuanto vale el piso» i tot això tothom. Ara com que aquí els propietaris diuen que «no volem cap família marroquina, no hi volem ningú» aquí tenim el conflicte, no depèn si ells saben o no saben les nostres normes, depèn de nosaltres, de si.... eh! Si assimilem o no assimilem o si volem o no volem acceptar-los, per lo tant aquest rebuig jo no veig que desaparegui... més aviat...

Jo pel que veig aquí, no sóc molt... molt esperançadora, perquè més aviat jo cada vegada veig més rebuig, no ni veig menys... perquè a més a més es va... es va... sofisticant el rebuig, no?. No queda bé dir certes coses, però llavors es pensa igual, que és el que ha passat amb els empresaris, no? El tio ha dit el que pensen molt empresaris, que els dones es paguin el no sé què, i llavors ha saltat, és sub... fan les coses... el que pensa tothom, llavors li cau el caldo. Doncs amb això passa igual, estem parlant de pobresa, estem parlant d'exclusió social, no estem parlant de cultures, estem parlant de repartiments de bens, de repartiment del treball, d'accés al treball.... i estem parlant de coses que... a nosaltres en aquí hi ha molts sectors socials que també estan compartint aquesta franja de precarietat i, com això està augmentant, la franja de precarietat, doncs això generarà sempre conflicte i, per tant necessitarem espais de negociació continuada, no crec que desaparegui, perquè no és un tema... nosaltres en diem de mediació comunitària, no diem mediació intercultural hi ha alguns aspectes que fan referència a trets culturals, però és que són els mínims. Quan molts dels conflictes fan referència a drets i a rebuig social, és un rebuig i... hi ha molts autòctons que el que volen és l'exclusió d'aquesta gent, que no participin en els espais, no tenen res a veure amb la cultura, la cultura apropa la gent... no?... hauria d'apropar a la gent...

... Concretem... sí, concretem una mica en el perfil d'aquest mediador o negociador, encara que no sigui la paraula més adequada, però almenys ens emmarca una mica...

Nosaltres, no parlem mai d'una persona, en el programa (nom del programa), quan parlem de mediadors, parlem sempre de com a mínim d'un equip de persones, un equip que vol dir, vol dir que les persones in... implicades si és la salut, doncs els infermers, els no se què, qui sigui, més les persones que estan contractades per fer mediació, i les persones contractades per fer mediació si podien han de ser, com és la nostra societat, un d'aquí i un d'allà. Que correspon a criteris culturals, perquè un equip? Doncs, perquè el català és, bueno el català, l'autòcton, ja no sé ni com dir-li, l'indígena, és el que qui coneix molt bé aquestes estratègies i aquestes estructures de poder camuflades que l'altre no té, eh! I l'altre coneix molt bé, les estratègies i les estructures de poder i de relacions de la seva comunitat que nosaltres no tenim, per tant es posen en solfa... tota, la informació és a tot arreu, vull dir, és per tothom igual, no?

Sí, sí.

Llavors, parlem sempre això de l'equip, i aquest l'equip està, s'inclou dins de l'equip que funciona i que vol portar a terme la mediació en un àmbit concret. No funcionem mai sols, ni estan apartats d'aquest equip, o sigui, en el sentit que se li donarà ordres, sinó que estaran allà decidint que es fa si és educatiu, doncs, amb el tècnic d'educació i els directors d'escola per consensuar entre tots que carai és vol en el projecte d'educació, perquè no acabi derivant amb això, una de les demandes que es feien, entre parèntesis, umm!!! Les monges de (nom de localitat), demanaven al mediador, a les dues mediadores, les demanaven perquè anessin en els pares marroquins a cobrar-los-hi les mensualitats de les AMPES, perquè no els volien pagar les mensualitats... de les AMPES, llavors aquesta no és una feina del mediador, la feina del mediador en tot cas és informar als pares que hi ha no sé que, acordar amb els mestres quan volen fer una reunió per explicar als pares que es el tema aquest de les quotes i, buscar com carai pagarà cada família. Però no és això de passar casa per casa, «Escolti, la quota, les 6000 que no sé què» I una altra feina dels mediadors és dir-li a les mestres de l'escola de monges, que no s'ho han plantejat, perquè van enviar els papers allà, que hi ha unes beques de la Gene que aquests pares hi poden accedir i ajudar a omplir aquests papers o buscar una estructura o muntar una estratègia, perquè quan surten aquestes beques s'informin a aquests pares que són els que més necessitats tenen d'accedir a aquestes beques ordinàries que disposa Ensenyament per pagar IVAS, quotes i mandangues d'aquest tipus. I això és el que des de la mediació fem nosaltres.

I ja no sé a on era? Ah! Sí, el perfil. Primer de tot això, un equip i de dos a dues bandes, de dues persones dels dos llocs. Després, un altre del temes és que la persona que és, a veiam, la formació, que siguin persones formades, però no necessàriament formades en mediació, formades, vol dir que tinguin una formació mitjana, eh! No qualsevol persona i, que formem nosaltres, a veiam, el perfil de la gent que hem agafat nosaltres són, que previnguin del món de l'educació, gent que prové del món de sociologia, de l'àmbit de les lletres, doncs més o menys això, en formació.

Un altre tema que aquest costa molt, és eh! Persones, sobretot pel tema de... la persona extracomunitària, que hagi fet un procés, o sigui, que no sigui, un assimilat, que sigui una persona que visqui bé la seva cultura, que no idealitzi l'occidental de torn, que sigui crític amb els seus, però que també sigui crític amb nosaltres. De la mateixa manera que, per l'altre cantó, se li demana que sigui crític amb la seva societat i que també sigui crític amb els altres. Res de relacions paternalistes ni relacions de protecció ni envers uns ni envers els altres, ni de submissió, ni de prepotència, per aquests cantons. Comunicadors, que siguin persones amb facilitat de comunicar-se i de parlar, que no tinguin pors, així més aspectes d'actituds, persones dialogant, una persona que sigui cap quadrada com no sé què, no pot fer de mediador, una persona que diu que els berbers són una colla de no sé què, és una persona que no pot fer de mediador amb una comunitat berber, o sigui, si jo penso que l'altre és un imbècil, com vull posar-me a mediar, per molt que m'hagin dit en un curs que la mediació és un espai neutral, que no sé què, són unes fal·làcies de déu i sa mare. Llavors tenim una mena de, com... de no sé si dir t'ho tot, però se que fan referència a això: a la formació, a les actituds i el concepte aquest que ha de ser un equip...pet, un equip petit, dues persones mai una...

La persona...

... que podria ser, a veiam, si per exemple, fos Benestar Social, no voldria dir que s'ha de llogar dues persones per portar a terme el projecte de mediació, però si que la mediadora treballarà colze a colze amb l'altre... colze a colze vol dir que l'horari lectiu el comparteixen, ai! l'horari lectiu, l'horari laboral, es comparteix aquelles dues persones i que quant a l'espai x s'ha de fer una gestió hi van les dues persones, no hi va una, eh! I això ho fem tant per trencar amb una banda com amb l'altra, tant perquè si és fa una visita, que s'han de fer d'atencions individualitzada, si es fa la visita en una casa marroquina, amb una dona, és bo que hi hagi una catalana i que es faci l'esforç de buscar un espai on podem enraonar totes i ens esforcem tothom a enraonar, de la mateixa manera que és bo a l'inversa que si es va a l'escola que hi hagi una persona marroquina parlant amb el mestre que hi hagi algú que obligui també a apropar-se en la comunitat, o sigui que, els esforços s'han de fer a dues bandes, no és poden fer només a una banda...

I per tant, la figura aquesta...

i el marroquí també ha de fer l'esforç d'acceptar a l'altre, que som nosaltres.

Perquè el mediador d'aquí ha de conèixer o ha de ser proper a la cultura del col·lectiu minoritari, immigrant?

Oh! I tant ha de saber perfectament com funciona aquesta cultura i ha de saber les invisibilitats que tenen molt poder, sinó malament rai, no? I ha de ser respectuosa a més a més, però a més a més la persona d'aquí garanteix, amb l'altra persona, tot el tema del que són els drets, perquè sinó, a veiam, el mediador, la persona... que és marroquina així, està molt més preocupada moltes vegades, per garantir el seu espai de treball que no pas per reivindicar drets de les persones i no es barallarà amb la tècnica de torn per una cosa que és injusta si sap que qui li paga el sou és aquell personatge i que en l'avaluació del que ell faci li caurà... llavors això li és molt més fàcil, fer... aquests conflictes que es van generant són més fàcil de treballar si són dues persones i són responsabilitats preses entre tots, que no pas si només és una d'aquí, al menys nosaltres ho veiem així, i la veritat és que funciona, coses que per respecte ... a veure, per respecte, per submissió, perquè, per 60 mil històries no es verbalitzarien, llavors es verbalitzen i es diuen «ondia! És que això... això no està bé perquè nosaltres pensem que...» I qui sóc jo (d'intentar ajudar d'aquesta manera) perquè llavors no en sortiran, llavors es diu i es fa i sempre ha funcionat.

Perquè davant d'una demanda que feu vosaltres? Quin és el procés, exactament?

Una demanda individual?

Una demanda individual o del col·legi, o d'una associació o de... del col·legi per exemple, davant d'una petició d'un col·legi?

Si per exemple el col·legi demana, el cas típic, la nena no sé que no ve a gimnàstica i no vol anar a la piscina o no vol anar a gimnàstica «Nosaltres pensem que totes les nenes de classe han d'anar no sé que i aquesta nena no pot ser que es quedi fora. Lo típic, per tant,

aneu a la família i convèncer-los que la nena ha d'anar a gimnàstica» A veiam, això és un tema d'aquells típics. El primer que es fa, el primer que s'intenta fer és trobar al mestre i fer-li donar compte que en aquella classe o en aquella escola hi han trenta nenes marroquines, de les quals només una no va a la piscina... les altres nenes marroquines van totes a la piscina i van totes a gimnàstica, i en tenim una que no hi va... doncs, primer tot això, adonar-se que això «les nenes marroquines no volen anar a gimnàstica i que els pares marroquins, no sé que» i és una mentida, això és molt important, «ah! Si és veritat, n'hi ha més que hi van i, que no generen cap conflicte, i sols n'hi ha una», perquè això ens ha passat, eh! Només ni una, de tot el centre, i aquella és el conflicte padre. Pots trobar això i després dir, vale vinga, intentem anar a parlar amb la família, «però nosaltres no, les mediadores no, les mediadores perquè han de parlar amb els pares» ets tu que tens el conflicte amb aquesta nena, que penses que per sobre de tot el valor educatiu de la piscina i no sé què és molt important, no? Doncs, llavors el que és fa és que les mediadores van a ... casa de la família i s'intenta convocar, segons com són, perquè, el que tinc visualitzat ara, eh! Era un pare d'aquells... tossut, de la seva, que també n'hi han i, que tenia una dona, doncs això, que la deixava sortir poc que la tenia molt controlada i, que no hi havia manera d'aconseguir que els dos, que el pare i la mare anessin a l'escola, el pare ja estava d'acord en anar a l'escola a parlar d'aquest tema, per la mare no, llavors el que nosaltres intentem és que, com que aquí per horaris laborals i per tota la mandanga qui fa tot el procés educatiu és més la mare, en la comunitat, eh! Qui acompanya els nens a escola, que fa el seguiment i tal no és el pare, el pare el fa més lluny, però aquí ens ho fan les dones marroquines, doncs intentaven i, a més a més sabent que aquesta dona tenia ganes, perquè a més ho deia, de sortir i fer una mica més la seva, potenciar això, que sortissin tots dos i que anessin a l'escola, no ho vam aconseguir, doncs vam fer el contrari, que la mestra se'n anés, per no relegar a la dona, perquè és sempre la gran oblidada de tot, pues per no relegar-la i que també estigues en aquest espai de... debat, de negociació o del que sigui... això es va tardar molt i finalment la mestra va accedir anar un dia allà a la casa i parlar-ne i tal. I després la història, el que es van donar compte és que no era tant un tema de piscina o no, cultural sinó que la nena tenia un pànic a l'aigua que mata i, que no... bueno i a part de què també és l'altre, no li feia cap gràcia, que la nena es posés un banyador, que no sé que, que a més a més amb nens, allà i, bueno després, mira el que vam aconseguir és que la mestra no s'hi capfiques molt i que de tant en tant la nena va a gimnàstica i no va a la

piscina, però a gimnàstica és va aconseguir que hi pogués anar. A la piscina ni somiar-ho, però, ja no és el conflicte del centre que la nena Pepeta no vagi a gimnàstica.

Generalment sempre funcioneu així davant d'una demanda?

Davant de la demanda, primer s'estudia, primer, allò, aturem, mirem a veure que passa i llavors intentem apropar les dues parts, quan són demandes així molt individualitzades, eh!.

Sempre davant dels dos mediadors, del d'aquí i l'altre?

Si les dues mediadores, estan sempre, a més a més són dues dones i també va ser una opció molt clara el tema de les dones, eh! Sempre hi van els mediadors quan és aquest espai així més, ara no sé que et volia dir, no sé que més intentàvem, no sé que et volia contar... ah! No, i que després marquem, que és fa això i a més a més s'obre i es fa un seguiment de quin és el procés i si això genera o no genera canvi, cada actuació, per exemple aquesta d'aquests pares, doncs, quan temps hem tardat a que aquesta nena vagi a gimnàstica i ens donem i quan temps, perquè les coses no es resolen avui per demà, ni amb mediador ni sense mediador i ens hem d'aprendre a donar temps, resoldre les coses i a negociar i a viure en aquests així en aquest conflicte, quan tardem a aconseguir una modificació i, intentem també, en aquests cas, per exemple el que es va fer, és treballar amb la mare, aconseguir que se'n vagi a l'Escola d'Adults que com que, ella ho havia verbalitzat, eh! Que no estava còmode en aquesta situació i, veia que les seves amigues com tenien més llibertat que ella i tal, i ella ho va demanar quan estava sola. Amb (nom de la mediadora) llavors el que vam fer, és això, negociar això, que la mare se'n anés a l'Escola d'Adults i que també, de tant en tant, també anés a buscar la nena a l'escola. Llavors amb això, al cap d'un quan temps, al cap de... 3, 6 mesos, un any es presenta a la mestra, a veiam, que hem aconseguit amb això que vam fer, saps allò, visualitzar, perfectament quins han sigut els passos i, marcar... i per totes aquestes coses tenim un seguit de fitxes de seguiment, de no sé què i de no sé quanto perquè llavors puguis i per això tenim el Sr. alcalde de (nom de població), que ha escrit en els senyors de Benestar, per exemple, doncs que el projecte de mediació és de les coses més perfectes que té el programa (nom del programa) i que està molt content, perquè va veient que aquests mestre que és més (asèptic) o que és més

agressiu o que és més respectuós no ho has de fer tant, tant marcat i tant pautat, perquè semblem criatures, a vegades, amb tantes reunions i tant explicar, però en aquest mestre es bo perquè així veu que allò no ha estat en va, i que s'ha anat provocant canvis, que després repercuteixen en la germana més petita que ve, la posterior, no? El que va venint al darrera i perquè ella va notant això, aquesta mare que veu, que no està còmode i no sé que, veus que hem aconseguit que un dia i, això si que aquests acompanyaments de la mare a buscar la nena, ho fan les mediadores, a l'escola, perquè el pare i té confiança i, per tant el primer i segon acompanyament el farem amb ella, després ja no. Per estovar una mica també, el que cal estova amb el mestre de torn. Si?.

Estàs parlant, si, has estant parlant de dones i que ho teniu-ho molt clar, el mediador home, no?

Aquí no, aquí és curiós, ens ho vam estar plantejant si havia de ser un... a part, a veiam, el tema de què fos multicultural aquí o intercultural aquí, ho teníem claríssim, llavors també ens plantejàvem el tema que fos home/dona, un home d'aquí i una dona seva, o un home seu i una dona d'aquí, a veiam, això és un vici, eh! Jo per exemple, si el projecte de mediació comunitària estigués més enfocat o més treballat o tothom prioritzés el tema de vivenda, els Ajuntaments diguéssim, aquest any fem un projecte, ubiquem totes les hores de treball, funcionem amb pocs diners, perquè es paguen el sous i punto, són 20 hores, tenen cinc hores diàries, són 20 hores, són contractes precaris, 5 hores, 20 hores, no 4 per 20, si 4 hores al matí.

Mitja jornada.

Això el que és considera mitja jornada, si en lloc que diguessin, vinga prioritzem des de la mediació comunitària, deixem ja tot el tema de benestar social, d'educació, salut, lleure i totes aquestes històries i ens dediquem a tot el tema de l'habitatge, llavors sí que hi posaria un equip home, ho tindria claríssim, no en dubtaria.

I en el tema d'educació, sanitat... en aquests dos dones, en el que fa a l'habitatge i laboral homes?

Si... segons el... si, llavors hi posaria homes, és curiós, a veiam... per qüestions de llei, perquè qui fa el contracte d'un habitatge, d'un pis, són els homes, no són les dones i qui es mobilitza en la comunitat marroquina per la recerca de pisos, pues qui està gestionant aquesta xarxa amagada, perquè aquí si que n'hi ha una de ben amagada, igual que amb el treball, en el món del treball, les estratègies de buscar feina són d'ells igual que nosaltres, també són els homes.

I la dona marroquina?

La dona no hi entra, la dona marroquí treballadora és la gran visible és la gran explotada, pateix tot el que patim totes les dones dues vegades més, com nosaltres. Nosaltres accedim al món del treball en aquells espais que ja son deixats que no sé que i se'ns utilitza pues, això amb mà d'obra fàcil, barata, dones i nens, no? Abans eren mujeres y niños y ahora son...

Todas las mujeres?

Inmigrantes, mujeres inmigrantes y se acabó i... dones, dones... inmigrantes i mujeres inmigrantes... és la categoria... els immigrants i les dones estem a la mateixa línia de...

Pot ser t'has passat una miqueta?

Aquí tenim un alcalde quan es va tancar, aquí vam patir la crisis del tèxtil, i quan es van tancar les fàbriques tèxtils... jo sóc feminista, eh!.

No s'ha notat.

Què no? I, quan es van tancar les fàbriques tèxtils que va implicar el retorn a la llar del 60, de moltes dones de la comarca, el Sr. alcalde de (nom de localitat), no se li va ocórrer dir res més que no hi havia cap problema perquè tal, el sou que es feia servir de les dones en una casa era una cosa tant simple com que servia per complementar la llar, no? Per canviar les lliteres quan tocava, per canviar el sofà i no sé què i que...

I no va dimitir?

No, encara s'aplaudia. I que si no es podia canviar un sofà no passava res.

Perquè llavors pel que m'estàs dient, abans ja ho has insinuat, vosaltres el tema dels mediadors, al menys aquesta part de l'(nom de comarca), considereu que és un projecte molt diferenciat dels mediadors que estan voltant per arreu?

Si, si, no té res a veure, en què (mediadors) que jo he vist, no té res a veure, no té res a veure. Això no vol dir que tota l'altra gent treballa malament, jo no faig judicis. Estem utilitzant metodologies diferents, quina és més bona i quina és més dolenta. Home jo m'apunto ràpidament a la d'aquí.

Home, per això hi treballes.

Jo m'apunto aquí, no, n... em molesta, em fa... moltes coses a mi em fan mal d'estómac quan les he rebut per retruc eh! Quan han passat, perquè evidentment conflictes derivats d'altres maneres de treballar, n'hem trobat la tira i els hem d'hagut resolen com hem pogut, llavors ens ha tocat també a nosaltres. I per coses que he anat veient en d'altres espais, doncs, no vulguis veure, si parles amb el mediador que està utilitzant ara la Gene, (nom de mediador), la Generalitat de Catalunya, la Secretaria de Joventut i t'explica, fer-los-hi una entrevista, (nom del mateix mediador) estarà, et moriràs. El fan servir de gestor i controlador en les diferents experiències pilot, és qui porta els diners... per comprar material, és qui ha de controlar les reunions de.. no sé què i, està fent aquestes feines... El pobre (nom del mateix mediador) i, ja està, que diu jo aquí ja no, jo estic fent de gerent de l'administració, això no, és el que hem van dir que era la mediació i per exemple el (nom d'un altre mediador) que és un mediador i que també està contractat per fer de... ell està portant (nom de localitat), porta tot el que són diferents projectes, des de la Fundació (nom de la fundació), també està, allò tope cremat, perquè no sap, perquè serveix i perquè carai l'hi han col·locat aquesta feina.

Ens centrem en el tema de la formació, la formació vostra...

Com nosaltres fem formació? A veiam, el programa (nom del programa), com... GRAM hi ha una espai de... també que genera espais de formació per als professionals, és un espai obert, de socis, és de persones individuals que són socis i que són GRAM i dins de GRAM fem formació permanent, això vol dir que eh... cridem de tant en tant, algun expert, quan tenim una pesseta, perquè ens dongui o ens faci assessorament i tal, i ens anem muntant espais de reflexió i debat i treballem sobre els nostres conflictes quotidians i, llavors en aquests espais de reflexió i de formació permanent hem anat treballant tots aquests temes i totes les persones que estan treballant en el programa (nom del programa) se les convida a participar en aquesta formació permanent, si m'he explicat. GRAM és una entitat més d'aquestes del programa (nom del programa), llavors, per exemple tot el tema, treballem amb eixos d'aquests més globals, com són la participació, l'exclusió social, la llei d'estrangeria, llavors des d'aquí anem fent formació, però no fem... hem sembla que no hem fet cap formació específica que digui, cap reunió de treball d'aquestes, ni cap seminari, que vagi sobre la mediació. És un espai bonic perquè tan hi ha persones formades que venen de diferents àmbits, com persones o entitats, la gent de la penya flamenca, la gent de... els que volen seguir una formació que no té títol, si que és dóna un certificat, dir que has fet 30 hores de no sé que, però que tampoc no tenen cap mena de validesa i en els hem anat muntant nosaltres perquè, si no tenim les possibilitats de fer debat i reflexió. En teníem a (nom de localitat), anàvem abans a (nom de la mateixa localitat), a un seminari que hi havia, amb el (nom de persona) i tot de gent. Allò es va acabar, després hem anat la fundació (nom de la fundació), també d'aquests de debat i llavors això, ens manca un que fos més proper i que respongués a les nostres realitats locals i a les nostres preocupacions i GRAM és qui es dedica a muntar-ho, i llavors pot venir des de (nom de dues localitats i una persona) i com tothom té amics d'aquí i d'allà, llavors apa!. Per exemple jo pot ser que un dia et truqui, tu, quan hagis fet això, veniu un dia i ens expliqueu, fem una sessió de formació de tot el tema de formació, i llavors doncs, tu agradablement tu vindries i nosaltres et diríem, t'aniríem plantejant els interrogants que tenim des d'aquí, anem funcionant una mica d'aquesta manera.

I en els cursos aquestos que tu has participat?

En els mediadors, els fem anar en els cursos que fan de mediador, les mediadores i molta gent de les entitats se'ls , en un començament se'ls hi va fer anar, després ja vam aturar el tema, cada vegada que hi havia jornades i tal, una mica obligats, eh! Vinga nois aneu a fer formació i, vam aturar el tema perquè venien sense... les avaluacions que es feien després del curs sempre eren molt poc positives, no hi havia ningú que digués, i he après molt, que eren molt útils ni res, sinó que eren molt rotllos que, no sabien ben ve que eren, i tot plegat ara, em sembla que hi ha (nom de persona) que va en un curs que fan Comissions a Barcelona, un curs de Mediació, al CITE, i dos estan anant en aquest curs, (nom de mediador) hi va anar fa poc que és mediador a (nom de localitat), se'n va anar al de la Diputació, llavors el que van muntar em (nom de formador), on era a (nom de localitat), no sé on, fa dos dies. Una trobada de mediadors. Però amb aquesta gent ja no...

La gent que ja fa temps que són per aquí i que fan mediació i tal ja demanen cursos normals, normals vol dir la formació aquesta que tots anem... no coses específiques de mediació. Perquè no han trobat mai metodologia, ni tècniques, no han trobat mai respostes al que ells estaven demanant.

I aquestos cursos que tu has fet, i en els quals tu has participat, quina valoració en fas?

Jo a veiam, és molt curiós eh! Perquè en la majoria de cursos en el que jo he assistit, hi ha moltes persones autòctones, eh! I molts pocs immigrants, molt poquets i en d'altres espais de mediació de formació que jo he participat són espais més d'avaluació de la mediació i en alguns que jo he fet, eren més de plantejament de metodologia de casos, saps, aquestes 4 coses que t'he explicat, donar-li forma per tal de plantejar. Uns eren, jo he fet algunes sessions per aprendre discriminar els conflictes, i saber-los posar al lloc que toquen, si és un conflicte de dret social, si és un conflicte o si exclusivament correspon a la cultura, discriminar això i discriminar el que et deia abans, si és un conflicte real o el que s'està expressant és un símptoma però no és la causa no és la malaltia, és allò, eh! És una part visible, però el fort del problema està sota allò que m'estan dient, unes sessions d'aquestes i unes sessions de metodologia, com treballar la...

... resolució de problemes...

... resolució d'aquests conflictes, des de aquesta visió comunitària, no des de cap més metodologia, ja ho defineixo d'entrada, és a dir, tot lo altre, els altres temes no sé com es fan, no tinc ni idea.

No esteu coordinats com equip de formadors?

Com equip de formadors, si tenim una estructura d'equip de formadors, dins del programa (nom del programa)? No.

Sempre que has fet aquests cursos ha estat a partir del projecte?

Jo sempre que he fet, és perquè la gent que està fent aquests cursos em criden no perquè nosaltres tinguem una estructura pròpia.

Et criden des de diferents associacions per que col·laboris?

... La Gene... qui sigui si... perquè hi ha el reconeixement d'un treball, la gent va escoltant coses i tal i llavors ho fan, però no per...

I no xoca?

... xoca el què?

La part que tu estàs tocant amb el que normalment solen proposar els altres cursos de mediació?

Em sembla... passa una mica com a tot, no? A veiam, ja es reconeix, suposo eh! Jo ho visc d'aquesta manera, en l'ordre del discurs ja es reconeix que és això, a veiam, no hi ha cap entitat, ni ningú que faci mediació que no estigui d'acord amb el que estic proposant, un altra cosa és que després quan es contracti o es faci la mediació això s'oblidi o no s'oblidi, es faci o no es faci, però en el ordre del discurs ningú nega, ningú et negarà mai que cal

discriminar un conflicte real d'un aparent, una altra cosa és quan el mediador estigui treballant ho faci, per tant no hi ha confrontació i quan... suposo per això hem criden a fer formació, perquè quan és hora de proposar metodologies i a l'hora de proposar com discriminem i com ens posem a treballar aquí no hi ha conflicte, sinó que hi ha discussió a l'hora de la pràctica, i aquí no... ningú et demana res, no?

Entrem una mica, en les condicions laborals dels mediadors en exercici que coneixes, jornada, condicions de treball, dependència?

Nosaltres com que, estem això, no? Per això t'he volgut explicar lo del programa (nom del programa), aquestes persones estan... amb la mateixa. La contractació de totes les persones que participen en projectes del programa (nom del programa) està gestionat per l'entitat (nom de l'entitat). Aquesta té un conveni de treballadors i treballadores intern propi que mesura les hores de professional igual per a tothom, i les condicions laborals iguals per a tothom, per tant aquestes persones estan en les mateixes condicions laborals que tots els treballadors que estan fent... una feina que els correspongui, tots més o menys, a veiam, són gent que estan actuant en els mateixos àmbits i, que són condicions laborals correctes, no hi ha ningú i amb algú inclòs està per sobre de la categoria que li correspondria. Per formació per... eh! Aquí, nosaltres estem així, la de (nom de localitat), no, la de (nom de localitat) es va haver de fer un Ple, perquè la volien camuflar amb un Pla Ocupacional, primer se li va proposar que fos autònoma, perquè no vulgues que fossin de l'administració, que no estigues en plantilla i tal i el mediador de l'Ajuntament de (nom de localitat), que són els que tenim més a prop, són els que depenen directament de l'Ajuntament, el mediador està cobrant per sota del que cobren les mediadores de... del projecte (nom del programa), cobra menys perquè està contractat per... no sé si consta com a monitor, si. No sé si consta, tampoc no m'ha deixat veure el seu contracte, no me l'he llegit no el conec, si conec, jo no li he dit mai el que cobren els altres, ho sé, però sé el que cobra ella i sé que està cobrant menys, perquè és una queixa d'ella i està fent jornada sencera.

I les vostres fan mitja jornada?

Fan mitja jornada, a veiam, el que passa, és que no és ben bé, és una mica més de mitja jornada, perquè (nom de l'entitat) té la jornada a 37 hores.

Per què (nom de l'entitat) que és en realitat?

(nom de l'entitat) és una Associació de persones.

De socis, sense afany de lucre?

No, és una empresa de serveis, és una associació, és diferent a Desenvolupament comunitari, que és una empresa de serveis i es cobra un tant per gestió, no sé que i no sé quanto. (nom de l'entitat) és una Associació de persones que és dedica això, a formació i dinamització i té projectes propis... coses de temes laborals i tal... per aquells col·lectius que no hi arriba l'Administració, per exemple, en temes de drogaaddicció, aquí a la comarca ningú fa res, per tant, (nom de l'entitat) va començar en aquest tema, va començar a treballar, amb aquest col·lectiu, perquè hi havia un oblit. I també treballa amb dobla vista, comença un tema per després aconseguir que sigui l'Administració qui resolgui... és una mica com anar folgant els buits que tenim, i una vegada estan visualitzats, i això és competència teva, nosaltres ens rentem les mans, ja hem fet el que havíem de fer.

Seria una mica, perquè ens entenguem, un Càritas amb altres sectors?

Si, però que nosaltres no tenim diners... ni estructura, anem a cops de projecte, que pensem que... pensem que s'ha de fer això, pues escrivim un projecte no sé que, el presentem a l'Administració, a la Gene, a Madrid o a on sigui, si l'aproven bé, sinó, tampoc el podem implementar, perquè no tenim un duro. Llavors evidentment el que fem és que les condicions laborals vaguin bastant per sota, perquè són gent que es contracta per projectes, per tant tenen un contracte d'obra i servei i quan s'acaba el projecte s'acaba el contracte, i el que si intentem és que un altre principi laboral, que una persona que estigui contractada 4 hores, no es contractarà una altra persona per fer un altre projecte, sinó que s'intentarem que sigui, anar arrodonin contractes, perquè no hi hagin 14 a 4 hores i en canvi en tinguem

7 a 8, 7 no que no són a 8 sinó 37, bueno a la quantitat que pertoca, d'hores. Anem intentant augmentant les hores.

El fet de dependre de projectes, suposo que això influeix a l'hora del treball, no? al treball, de la persona que la realitza, en el cas del mediador, el fet de dependre de l'Associació, influeix...

És que depèn del programa (nom del programa), el programa (nom del programa) té una estructura, que és comissió mixta, comissió tècnica i comissió de treball, la comissió mixta hi som tots, no, tots els que tenen representació... des de les entitats als polítics. La gestió s'ha passat a (nom del programa), però anàvem més a cops de projectes, ara ja hem aconseguit que hi hagi pressupostos ordinaris que els pressupostos ordinaris municipals destinin una partida pel programa (nom del programa), que vol dir això, que tens un mínim de diners, fix que et permet que hi hagi alguns projectes que no vagin a cops de subvencions, si? Per exemple, tot el tema de tallers de comunicació, no depenen dels de fora, sinó ja tenim cada any, cada Ajuntament aporta la part proporcional per poder dur a terme això, per tant la persona que treballa sap que té contracte cada any. I que està en unes condicions laborals bé. I en la Mediació ha passat exactament el mateix, eh! Que hi ha ara hi ha aquest, fins ara no hi era, eh! Aquest tema de... pressupost ordinari i fix per... el projecte (nom del programa) és del 99, que és va aconseguir.

Fa un any?

Exactament, fa una any, per mi sembla una eternitat, però si, si, però fa un any.

En el vostre cas és aquest, i en el cas dels mediadors que depenen dels Ajuntaments...

...com els paguen?

No, no, el fet de dependre de d'Administració, doncs, si influeix en la seva tasca?

En la (nom de mediadora), vam anar a parlar l'alcalde d'aquí, per dir-li de què anava, perquè des de Benestar Social, de la (nom de persona), la (nom de mediadora) havia estat sempre en plans ocupacionals, saps que són els plans ocupacionals? Són del departament de treball... això implicava que durant un quan temps, durant uns quants mesos aquesta persona estigues a l'atur, o no sé què, se li demanava que treballés amb el xantatge de què després ja sortiran les convocatòries i tornaràs a tenir la plaça i que... Jo ja no sé com està. No sé que va passar, semblava que els plans ocupacionals s'acabaven o no sé que passava? Doncs amb aquesta història se li va plantejar a la (nom de l'anterior mediadora) que es fes autònoma, que pagués i llavors, així ja podia tenir una...

Així se la podia pagar pels serveis que oferia, o genera...

I ja està, i la (nom de la mediadora) es va negar això, perquè no ho veia gens clar això, perquè al seu marit no li agradava aquest tema i volia que estigués contractada i tal. Genera conflicte, tenen un conflicte els Ajuntaments, perquè és clar, si van fent contractes, cada tres anys s'han de fer fixes i evidentment han de convocar una plaça pública. I jo no conec cap Ajuntament que ho hagi fet, a hores d'ara. Convocar una plaça, perquè els mediadors puguin accedir-hi i puguin treballar com a funcionaris ordinaris, jo no en conec cap. Estan treballant sempre... d'altres maneres, però... i no sé si arribarà un dia, igual arriba el dia doncs, o no hi arribarà, no ho sé, no tinc ni idea, però de moment està això en condicions una mica així.

I el fet de dependre...

... una mica no, estan en condicions precàries. I aquests el de mediació comunitària estan en les mateixes condicions que estan tota la gent que treballa en el programa (nom del programa).

Perquè llavors el fet de dependre de l'Administració o el fet de dependre d'una Associació, influeix a l'hora d'exercir la tasca...

Influeix? Home jo penso que sí, a veiam el fet que els treballadors dels projectes que... que fa el programa (nom del programa), estiguin amb una... la seva contractació laboral la portin una entitat, la porti (nom de l'entitat) i que en el sentit que són tots junts qui van a reclamar, si? Que hi ha un conveni intern, i que aquest conveni intern és discutit i amb les pogués que són discutides a la comissió mixta i tal... no sé, individualment, en canvi allà tothom va amb el mateix i les condicions la prova és que les condicions laborals són més bones en un lloc que en un altre...

Però no sols en condicions laborals, sinó en condicions de fer la feina de mediador en condicions o...

Més humanes... és que pot semblar que ara estic criticant molt a l'Administració.

No, no...

... la veritat, és que, a veiam, la gent que passa pel programa (nom del programa), passa per tot un procés de formació que és molt, que l'hi és molt útil, no, a nivell personal, a nivell individual s'enriqueix molt i és fa un professional molt competent, perquè és clar, en aquests espais on.. pots trobar assegut, apart de la feina que tu fas quotidianament, eh! Però quan... aquests espais de formació, on tu t'asseus amb un professor d'institut que fa mil anys que s'ha picat els dits en no sé que i no sé quantos, i tothom es posa a debatre un article o un no sé què, tu aprens molt, són altres maneres d'aprendre, però s'aprèn molt més, bueno molt, s'aprèn d'una manera diferent i, enriqueix molt a les persones i tot això, per tant tot el que se'n diria l'educació permanent o la formació permanent dels professionals que estan allà treballant és molt enriquidor, a part, és clar, és coneixen moltes altres experiències de diferents espais, com que, la majoria de persones que dinamitzen aquests espais de formació, són persones molt bregades en el tema, que tenen molts coneguts i tal, i les reunions i els seminaris que hem fet són molt, jo penso que són molt qualitatius, molt més que els que s'han pogut fer en d'altres espais, per això, perquè són gent que fa molts anys que estan a l'olla i, que ens hem donat cops de mà els uns als altres, és molt fàcil, doncs (nom de mediadora) que és bonníssima i continua essent col·laboradora, trobar-te gent amb que bé amb aquella facilitat i que són... gent que són molt... valuosa i que els tens allà de tu a tu, un espai, que a més ens coneixem tots, no fa por enraonar, no fa

por dir... a mi això no ho acabo d'entendre o no sé perquè faig això o perquè és molt... i tota la gent que ha passat, són gent que s'ha anat promocionant, han anat ocupant, per exemple durant molt temps va treballar amb nosaltres el (nom de mediador), que va acabant treballant amb un advocat, amb un despatx d'advocats i ara està treballant als jutjats de (nom de localitat). Són gent que es va formant i que com que hi ha molt poca formació i molts pocs espais d'aquests, doncs, van pujant. I aquesta també és una de les coses que valorem molt, que la gent no és quedi... travada...

... no es quedi encallada...

I que només es promocionen els autòctons aquí no? i això sí que tota la gent que ha passat s'han anat... tots estan..., estan amb altres condicions laborals i estan molt més bé, perdó molt més bé, estan fent feines més... més còmodes, és més còmode treballar en els jutjats de (nom de localitat), perquè et criden i no sé què i l'únic que has de fer és de traductor o intèrpret, no? No et genera conflictivitat interna. La mediació comunitària genera... és necessita maduresa i salut mental. I això és una feina que, a veiam, necessita repòs, eh! També, necessita que la gent pugi reposar perquè també se'ls carrega molt en aquests, la mateixa comunitat carrega molts en elles, a les mediadores i la gent que fa mediació i, nosaltres el que si que ens ha passat és això que les persones han anat deixant les tasques que fan, un mica per tota aquesta dinàmica...

Seria l'inconvenient de fer de mediadors, seria uns dels inconvenients?

És una de les, més que un inconvenient, a veiam, és una realitat que cal saber-la treballar correctament, clar és el que et deia, no es pot ser ni paternalista ni maternalista, si el mediador s'equivoca un dia , i permet que la mare x, no sé que, entri a casa i faci no sé que i no sé quanto i tal, a casa seva serà la casa, la casa de la trucada urgent i, vindran a picar a l'hora que sigui a casa teva, vull dir que, parlem de professionalitat i no de... i d'intentar evitar certes actituds, i això, en les persones marroquines, per exemple, s'ha hagut de treballar molt aquest tema, perquè els hi ha provocat molta angoixa i s'ha tingut de treballar molt seriosament, de dir, «no ets un mal company, pel fet de dir-li quan truqui a la porta», és clar que l'has d'obrir i li has de donar resposta, però li has de dir treballo de tal a tal hora i per tant vine demà, que ara a les 12 de la nit res és tant urgent i hem vens a parlar

del nano... una altra cosa és que passi una urgència, si hi ha una urgència és normal i a més en un poble, estem parlant d'un poble, sent urgència és normal que es vagi a trucar a casa de qualsevol, no pensis, una altra cosa és introduir l'hàbit, perquè aquelles són les mediadores, és va allà en comptes d'anar als espais que s'han d'anar, vull dir que són... i si es va treballant així, una mica bé és va vivint... amb certa comoditat... entre cometes eh! Perquè hi ha coses que fan molt mal d'estómac, per exemple, l'últim que vam viure, una dona que va venir aquí a Catalunya, i no sabia on aterrava i volia tornar al Marroc, perquè no hi pintava, no, no hi veia futur i després es va parlar a veure com es pagava el bitllet de tornada i com podia fer el retorn i tal, evidentment es va demanar a l'Ajuntament que pagues els bitllets, per això i són els recursos, per això són els impostos que paguem tots i, des de l'Ajuntament es va donar l'ordre que, de què no es fes l'acompanyament, que la policia ja la portaria en el tren i que la deixaria a Barcelona i que a Barcelona ja buscarien, que es busques ella la vida i tota la mandanga. I a més a més es va donar l'ordre d'això que això, de què no, pues pel darrera, una vegada consultat, (va acordar) passar l'ordre pels nassos, és va fer l'acompanyament fins un tros més avall, perquè ningú gosava en aquella senyora, era molt cruel deixar-la allà tirada, i a més en aquesta història, se l'hi va buscar una mica de diners i no sé que i no sé quantos perquè fos una mica més suau tot aquest procés de retorn a casa, a casa seva.

Avantatges i inconvenients de la mediació? Ja n'hem parlat, però ara si ho podem concretar...

Les avantatges, un avantatge claríssima és que quan algú diu, bé quan algú, quan és planteja un projecte de mediació és que es vol resoldre...el tema és que ens hi posem a treballar, i per tant, per mi això, és allò...és una, a veiam, és una aposta per trobar solucions, quan es diu, vinga, i és reconèixer que hi ha una realitat en la qual hi estem implicats i hem de trobar sortides i hem de negociar, per lo tant, per mi és un gran què. Els desavantatges, els desavantatges que hi vec sempre, els únics, eh! Són els únics, els que hi vec més és en com es fa... aquesta presa de consciència de què tenim reptes per resoldre i que els hem de resoldre tots, com ho fem? i la desavantatge per mi són aquestes actituds fastigoses de... de poc respecte envers els altres. El no volgué modificar ni així de... de la meva manera de treballar. I aquesta és la desavantatge, que després provoca infinitats de problemes, pues jo és l'únic que, a veiam, d'avantatges ni vec moltes... perquè quan algú...

quan... a veiam, sobretot a nivell polític, jo ja a nivell de les ... a nivell d'entitats com nosaltres ja veníem d'un treball d'entitats, i d'un treball de negociació continuada, a veure, (nom de l'entitat) celebra el Ramadan, celebra St. Jordi amb les altres entitats i resolt les problemàtiques ja feia de mediador, ja feia moltes feines de mediadora, quan neix o quan surt la professionalització de la mediació...qui... que va passar, que se'l relega, ja no és una... una entitat important, pel polític eh! i, pensa que, com tinc el mediador, m'estalvio de... m'estalvio moltes negociacions amb els... amb la comunitat, per exemple trobaria un... un això et deia té avantatges i desavantatges en funció del territori i, de la implementació de la... dels projectes de mediació. Quan un municipi, té un projecte de mediació i no hi han associacions de marroquins, o associacions del que sigui, de marroquins, de gambians, de xinos, del que sigui... quina avantatge té?, per a mi cap...

Pot ser atendre les individualitats?

Pues clar, clar si, si llavors... potser el que funciona és de... de, a veiam... d'intentar aturar una cosa que tard o d'hora explotarà.

I, pot ser, fent d'advocat del diable, eh! O pot ser facilita...

... que es creïn associacions...

O l'associacionisme o que faciliti la integració pot ser, entre cometes, integració amb el bon sentit de la paraula, no? del col·lectiu immigrant?

Que facilitarà la integració del col·lectiu immigrant, facilitarà l'assimilació del col·lectiu immigrant, però la integració no ho crec, no ho crec, vull dir això si que no ho crec, si no hi ha interlocutors, interlocutor, no és el mediador, l'interlocutor és la comunitat.

Un dels casos que per exemple, continuant fent d'advocat del diable, un cas molt concret, d'una dona magribina, amb estat, i que el seu marit no vol que vagi a un ginecòleg, perquè és home?

A mi m'agrada més anar a un ginecòleg dona que a un home...

Naturalment, però si a la teva zona li toca un home?

No.

En aquest cas el mediador pot facilitar, que aquesta senyora tingui una atenció sanitària correcta, si o no?

Pot facilitar que tingui una atenció sanitària correcta?

Com tractaríeu aquest cas, per exemple, des del programa (nom del programa)?

Com es tractaria això?, jo ho tinc claríssim.

Perfecte, no, jo el que vull és clarificar.

El que passa és que resulta que coincideix amb la major part de dones que ens trobem més còmodes amb dones ginecòlogues, demanaria que hi hagués un servei també per les que s'ho estimen més, reivindicaria el dret a tenir una dona ginecòloga. Clar i català, no?

Amb el cas d'un CAP que sols hi hagués un servei aquest, i per tant podria comportar que aquesta persona s'hagués de traslladar a la capital, per exemple, amb les seves repercussions, no? Perquè l'home la vol acompanyar, la dona pel fet que esta més a casa doncs, no té la facilitat de desplaçar-se dins de la capital i que l'atengui una ginecòloga... no acabes de...

No és que això també ens passa ara, aquí hi ha un colla de ginecòlegs homes, no n'hi ha un d'home, hi ha un home, hi ha uns quants homes i, unes quantes dones, llavors el que fem és cadascú es tria aquí.

Ara clar estem parlant d'una població important...

No passaria res si en el CAP se li demanés que un cop a la setmana vingués... un cop a la setmana, a veiam, hi ha coses que s'hauria d'acostumar a ser flexibles i, jo crec que això podia ser una, a veure, perquè no hi pot anar-hi un cop a la setmana una dona ginecòloga i, aquell senyor anar un cop a la setmana al municipi i desplaçar-se, per una no cal, no? Pues, llavors ens adonaríem que hi ha més dones que hi anirien aquell cop a la setmana....T'adonaries que la iaia x, la meva mare, per exemple, jo no tinc problemes, jo tant me fa, jo vaig al que tingui menys llista d'espera, eh! Jo no me'l trio, com vaig a la Seguretat Social, jo dic, a veiam, al mes de juliol, que es quan me toca, de tots els que teniu qui té el fora, i com que hi ha gent que té prioritats, la gent té el metge marcat, i ja estan acostumats anar a un, doncs, jo el que té més buit, ja vaig aquest, com només vas a les revisions pues hi ha aquest, pues tant me fa. I a vegades amb toca la Pepeta, com que ja hi ha l'historial, se'l passen i jo no tinc cap problema, a vegades és un home i a vegades és una dona, tant me fa, no els hi sé ni el nom, vaig allà em fan les proves que m'han de fer i tant panxa.

Però si... però si la gent se'l pot triar, perquè no pot triar... no? La meva mare no va, si li toca aquest és de les que diu «ja m'espero al no sé qui i em poses a la (nom de la ginecòloga)» perquè esta acostumada a aquella senyora que ja hi ha anat altres vegades, que sap que la tracta bé i tal, perquè anar al ginecòleg li fa més basarda, no?, la fa posar més nerviosa... llavors està més còmoda, però. I si no sap desplaçar-se, doncs, buscar una xarxa de suport que aprengui a desplaçar-se. Res important que la dona sàpiga que en d'altres hospitals hi ha dones fent de ginecòlogues i que hi pot accedir-hi només que aprengui agafar un autobús. Llavors és important que aprengui a desplaçar-se sola, perquè és major d'edat i, perquè a ella li agrada anar sense el seu marit, si hi enraones sap de què va la història i tal, ella s'estima anar més sense el marit perquè està més còmoda, cap dona va amb el seu marit al ginecòleg, hi anem soles, ni volem a ningú, ni mediadores, ni hòsties. Jo hi han coses que no vull cap mediador, jo quan em vaig divorciar em van proposar també que anés també amb un mediador, si home!... aquí per abaratir els costos... a veiam ja ens ho resoldrem nosaltres, anirem a un advocat, i vàrem anar tots dos en ho vam anar parlant, no necessito a ningú que em faci això, perquè sóc prou madura i prou per entomar un conflicte i resoldre-ho amb l'altre i clar l'advocat de torn, vam tenir el mateix

advocat, estàvem asseguts l'advocada que era amiga seva, ell i jo, vam fet tu, tu, tu... i, no vam anar ni a judici, només firmar papers, entrar al jutge quan va tocar i ja es va acabar, per que necessito aquest mediador aquí al mig, jo...

... Perquè hi ha gent... que necessita més empenta o... no confia tant amb les seves possibilitats...

El mediador... perquè hi ha gent que necessita... clar, a veiam i, que és una cosa certa la nostra societat cada vegada s'educa per delegar el conflicte en l'altre, quan hi ha un conflicte a casa, i no sé que amb el nen, un psicòleg, busquem el psicòleg, que li passa amb el nen, que no sé que i no sé quantos, quan, tenim, a veiam, el tema de les escales de veïns, no?, com que hi havia conflictes, busquem un administrador, que és qui ens posa l'ordre i ens diu el que cada any ens fa l'estat de comptes i ens diu tenim tants diners de benefici i podem pintar l'escala o que no en tenim i, ja està, tots ens oblidem de les relacions veïnals i així m'estalvio d'anar a buscar la factura cada mes del llum de l'escala, dels rebuts de no sé que i, ja està i, anem cap aquí, no? Cap a professionals que ens treuen temps, a veure, ens treuen espais de relació i, ens evita conflictes, si això es paga i ho anem pagant i vinga anant pagant i, és més fàcil fer això doncs, que dir, aquesta any et toca tu lo de l'escala, l'any que bé li toca al del segon i, l'altre el del tercer, queden poquíssimes escales que facin això, jo no sé, l'experiència teva, però... perquè en un bloc de pisos hi ha l'administrador, és aquest agent de fora que és qui inclòs busca la senyora de la neteja, i paga la senyora de la neteja, vull dir que és allò i ningú es responsabilitza d'això, ni la comunitat, ni l'espai i anem aquí. Per això la mediació la desavantatge que té és si ha de provocar això, que deleguem aquest espai de relació i de negociació i el posem només en aquelles persones que fan mediació i, que els pobres es pensin que ho han de fer tot, i evidentment no poden, no poden i no ho han de fer, a sant de què?

Anem per acabar, del tema de la formació n'has estat parlant...

... Ja ho veus que tot això és una mica raro, el meu, eh! Que ho veus?

És diferent.

Això mateix!

El requisits a nivell de formació dels mediadors n'has parlat abans, del que cal que domini també, cal tenir una formació inicial?

Si, inicial vol dir una formació bàsica?

Sí.

I tant!

En quins aspectes?

Amb formació, tot aquest tema que et deia de maduresa i, de... de maduresa, salut mental, de... i de... saber estar, no només es saber fer, sinó també saber ser i saber estar, i, llavors això només s'adquireix amb una formació bàsica, això només es té amb una formació bàsica, un mediador ha de ser una persona, els mediadors han de ser persones que dominin els ordinadors, que siguin capaços de fer actes, perquè és aquí a nivell tècnic, ha de tenir la mateixa formació que un tècnic qualsevol, un tècnic qualsevol li demanen una formació bàsica alteta...

Vosaltres la impartiu?

Si, si, mare meva, només faltaria, nosaltres, per exemple (nom de la mediadora), una persona que ho desconeixia tots els temes de la informàtica i tal, la primera que la va fer, és dir, després del teu horari laboral faràs dues coses, primera normalització lingüística, aprendre català, en aquesta comarca no pots continuar parlant en castellà només, aprendre català i comunicar-te, no tampoc català sec, però català si, i l'altra va ser, anar a un curs ocupacional que vam muntar d'informàtica per una gent amb un nivell molt baix, que ningú ho fa, un curs d'ordinador de... això domini de l'ordinador i, llavors, ara som els únics que, per exemple nosaltres, jo no sé fer anar el programa d'àrab de l'ordinador, i ara o i són ells, o aquí ningú ho sap, els d'aquí no l'entén ni flowers, i molt bé, molt bé... I

evidentment que ens hi posem, si, si... per això et deia que tota la gent que ha treballat en el programa (nom del programa) ha fet promoció és que s'accedeix i es demana també, eh! I si, a veiam, no s'obliga, no dius si no ho fas no et contractarem, però si que se li diu, a veiam, tu has de tenir tantes eines com tinc jo, per tant i has d'arribar, una altra cosa és que tardis més arribar-hi o hi tardi menys, però no pots ser l'analfabet de torn, eh! perquè, també a mesura que dominis tot això, també els altres et visualitzen d'una manera o d'una altra, i llavors, és clar, una dona marroquina en un ordinador, conyo! Veure un marroquí amb un ordinador, o que quan presenti, per exemple, les ordenances municipals que es fan en àrab, s'utilitza la grafia àrab, però és berber, eh! I s'escriu en berber, a veiam, aquell paper fa un goig que enamora, vull dir, molt diferent que allò, tort... i això també trenca estereotips amb els autòctons d'aquí, no? que són tots una colla d'atrasadillos, que no tenen cultura, que no saben fer res, apart de què, a nivell personal, a veiam, a hores d'ara o la gent es va formant o aquí tothom es queda obsolet amb dos dies. Això ja per principi, és que a més a més, aquesta tasca de mediació, jo penso que s'ha de ser una persona, això, que ha de ser... com molt sencer, a part d'humana i de tenir empatia i tal, també has de ser molt sencer, eh! I això si que penso que la persona que és immigrada ho té més difícil que la autòctona, eh! Perquè té tot aquest, a veiam, ha de repensar molt més totes les coses, perquè ha d'anar ubicant contínuament, lo seu que valora i tal i, lo nostre que li va arribant i això, no s'acaba mai aquest procés és una cosa que es va fent cada dia, diàriament i és durillo, quan ho expliquen ells, és allò durillo, durillo a més a més si van sumant complicacions, no? Com els meus fills els hi transmeto jo la meva cultura, que és la meva cultura, que és de la meva terra que és allò que valoro com a positiu i sé que haig de transmetre i allò que no vull transmetre, perquè és negatiu, perquè no va bé, té les seves històries, és complicat eh! a mesura que van canviant els imams de les mesquites, continuadament és una altra vegada tornar a generar discursos i reflexions i debats sobre aquest tema, no? L'imam que diu, jo que sé, n'aterritza un que... diu, jo que sé, que les dones... millor que es quedin a casa, que no vaguin a fer formació, au doncs, una altra vegada buscar en l'Alcorà si és cert o no és cert si... i és un rummm rumm continuat i això demana un cert interès i, a mi m'agradaria veure'm com m'hi poso. O amb els nanos que només parlen català i no... i no parlen el berber entre ells i tot plegat i que són les preocupacions de casa, és complicat... les adolescents que volen sortir, les robes que ens volem posar i que ens agrada i allò que no volen.. continuar i... no, no...

És el problema de l'anomenada «segona generació».

No és fàcil, no és fàcil, clar, i llavors el que està aquí de mediador i no sé que... un ha de tenir quatre coses... i a més a més...

I pot ser el perill que hi ha és això, que et posis en contra de la teva pròpia comunitat, no?

Jo dels que conec ningú ho ha fet, eh! L'única persona, ni la (nom de mediadora) que és la que, per exemple, li toca moltes feines d'aquestes, així com a molt dirigides i que ella i està molt incòmode, no hi ha cap d'elles que s'hagi posat algú en contra. L'únic que jo he vist això, posicionaments en contra és aquest nano de (nom de localitat), de (nom de mediador), d'aquest àrab, però també perquè, aquest personatge és això, era paleta, va entrar a treballar a l'Ajuntament amb un pla ocupacional, perquè havia quedat a l'atur i tal i d'aquest pla ocupacional de paleta i d'estar ala brigada va passar a Serveis socials a fer de mediador i, no és que sigui mala persona i que no sigui no sé que però és clar, a veiam, saps que deia: «yo ahora» quan començava a treballar de mediador «ara si que sé que es treballar a Europa, ara tinc un treball europeu, ara que treballo a l'Ajuntament tinc un treball europeu, ara si que he arribat a Europa», és clar havia passat per obres i per fàbriques de pell i sabia el que era treballar, eh! I perquè havia treballat i, al que arriba allà diu «coño, calentito», sense fer res, li feien llegir llibres, llegia llibres, no sé quin... quan tenia la cosa puntual a fer vale, però és clar estava a jornada sencera, no sabien que fer-li fer, endreçava papers, no sé que i ell deia «tengo trabajo, ¿de qué trabajo?, trabajo europeo, cobras para trabajar poco, para no hacer nada».

Hi ha oferta de formació per mediadors?

Si que n'hi han, a la comarca, a la comarca hi han coses puntuals, però si que n'hi han, nosaltres ens arriben de tot arreu. D'aquests cursos muntats, arriben des dels, dels sindicats, els de la Diputació, els d'entitats privades arriben de tot arreu, em sembla que anem això, a díptic cada mes o cada dos mesos... Si es vulgues formar una persona amb mediació em sembla que cada més podria fer un cursillo.

En aquesta zona o a Barcelona?

Aquí, aquí, a veure, nosaltres estem a 60 km de (nom de localitat), eh! I ens és molt normal baixar a (nom de localitat) a fer cursets... i aquí a nivell de comarca no, sols hi ha aquests cursets de mediació, però això és per empreses, a la universitat, però la gent de la comarca tampoc no generaria... en principi no hi hauria tanta gent per fer-ho, no genera demanda, però persones si que n'hi ha moltes.

Cal formar mediadors interculturals... a d'altres professionals, educadors socials, assistents socials, professors...?

Cal introduir-t'hi en ells, jo no sé si faria, a veiam, formació específica sobre el tema de mediació, a veiam, és va fer... fa poc... a Barcelona és va fer el primer simposi sobre mediació de conflictes, i era d'arreu del món, i era... el simposi, em sembla que era mundial, perquè hi havia el (nom de persona) tot de gent així... sobre conflictes, com es deia «Mediació, primer simposi de conflictes i pau», tractava el tema globalment, no tractava el tema de la immigració, sinó de la mediació, del concepte de ingerència, de l'educació per la pau, de l'educació en valors, de tots aquests temes, per tant, el que entenem com a mediació intercultural, està inclòs en algunes de les xerrades del simposi. Jo no sé si el tema de la mediació, s'hauria de dir mediació intercultural, el que s'entén per mediació intercultural, hauria de ser un... a veiam, una matèria que és dongués a totes, en aquest cas a mestres a Benestar social o no sé que o si ha d'haver un cos específic que es digués intercultural, no, jo no ho tinc gens clar.

De la mateixa manera que en educació social. Es fa un crèdit o es dóna un crèdit o s'imparteix un crèdit de interculturalitat, s'explica que és l'assimilació, la integració, evidentment en aquest espai es parla de mediació. De la mateixa manera que a treball social, es deu fer una assignatura o un crèdit, o com es digui ara... doncs on es parli d'això. I una formació específica d'això, a mesura que vagin naixent professionals d'aquests i, que es professionalitzi, suposo que n'hi haurà, jo no acabo de veure clar, perquè sóc de, a veure, sóc de... que les coses han d'estar a on estan. De què no hi han d'haver serveis específics per aquests temes, no? penso que no ens podrem posar d'acord, o sigui, els conflictes que jo visualitzo i que penso que tenim, és el que et deia abans, no responen

això, responen a que no tenim polítiques d'habitatges, no tenim polítiques culturals, no tenim polítiques de benestar social, no tenim polítiques de salut, però si aquestes i fossin, perquè necessito, no? però clar dins de cada espai, pot ser si que caldrà cada espai tenir algú que s'hi dedica, perquè si no s'inclouen, a veiam, quan nosaltres fem un projecte de mediació en el tema de salut, no estem dient que en el CAP hagi de canviar la manera com treballa, però si que s'han d'introduir mesures diferents per a respondre...

...a realitats diferents...

...clar, i ja està, qui ha de fer això, el mediador, no ho sé. El dia que hi hagi infermeres i, el dia que hi hagi no sé que i quan... la mateixa infermera és capaç de muntar-ho, mentre no la tinguem doncs, pot ser si, que caldrà que sigui algú expert que vagi per uns dies allà i, plantegi unes estratègies com en els plans d'acollida, el dia que hi hagi mestres que siguin marroquins, no poden ser funcionaries, no sé si la llei d'estrangeria ara ja, suposo que no els deixa presentar-se a places públiques, suposo que deu continuar sent la mateixa, si ja tinc mestres que són d'origen cultural marroquí i, xino i, no sé què i no sé quanto i estan allà, suposo que el centre ja tindrà... suposo, evidentment, tampoc ho pot assegurar, però suposo que hi haurà certa... no ho sé... no ho sé... si miro com va el món i com funciona, penso que es professionalitzarà més i, que tindrà futur i que serà el que triomfarà... si miro el món, eh! I penso com... el que passa és que no és el que a mi m'agradaria, llavors, vull dir, que fins i tot no és tant necessari i, no vull potenciar-ho i, no vull ser un element que ajudi a potenciar això, a mi m'agradaria que no es consolides, a part prefereixo això doncs, que hi hagi infermeres berbers, metges no sé què i, que... el funcionament del CAP s'adeqüi a la realitat que hi ha en aquest moment, que ara és x i que demà pot ser.... però no anem per aquí... vaja, no penso que vagi per aquí eh!...

... pot ser perquè la gent que arriba, també estan molt poc escolaritzats...

Si i el fracasso...i, perquè el fracàs escolar és estrepitós en aquesta comunitat, els d'aquí estem esgarrifats... ningú arriba a secundària, de tot el procés d'escolarització, perquè nosaltres em fem estudis, de cada any per veure el que està passant, ningú acaba, ningú fa cou, ningú arriba a la universitat, com podem ocupar després en professions...

I perquè?

Perquè en les escoles... per, a veiam, per múltiples factors, per moltes coses.

Pot ser per la necessitat de la família, també?

No et pensis, perquè hi ha molts pares que, a veiam, hi ha nanos que són molt llestos i, gent que a les escoles han dit «hostia! És que la... les famílies tope llesta i tal» lo qual ens va molt bé perquè és un element... el que passa és que arriba un moment que allò es trenca.

Però és trenca per la família, generalment?

Què es trenca, perquè és caríssim estudiar, no? A veiam!

La necessitat d'aquesta família és un altra, no?

(nom de persona) és una nena que escriu fantàsticament bé i que va guanyar uns quants premis i tal, ella va pactar amb el seu pare, el seu pare era un d'aquest antics, que fa molts anys que és aquí a (nom de localitat) i tal, va pactar poder anar a Barcelona a la Universitat, per estudiar, ella volia estudiar, clar evidentment ella va fer tota l'escolarització aquí a Catalunya, a estudiar filologia àrab i, això només es fa a Barcelona, a la pública, se la va ajudar per tenir una beca, no de Catalunya, no de la Gene, sinó d'una fundació, perquè no poden accedir tampoc a les beques de la...

Encara que hagin nascut aquí?

Si, no, no continuen sent marroquins...

No poden agafar la nacionalitat pel fet de nàixer aquí?

No, no, no podien, no es podia anar a la universitat amb beca, no hi havia el dret, no sé si això s'ha canviat o no? No t'ho ser dir... perquè l'últim d'això... així, tant aprimada, tant a baix, tant a la quotidianitat, però no, no hi tenia accés, tenien accés a beques de llibres i tal a la primària, fins a primària fins a l'educació obligatòria, però a la resta ja no. I es va ajudar amb això amb una fundació què l'ajudes i tal, ha aguantat dos anys i no han pogut estirar més i, era una persona que (se li ha venut)... per a ella allò, saps aquella, excel·lència... i, per moltes raons, eh! Pessetes, edat de casar-se, negociacions amb els pares i tot plegat no poder aguantar la història... el mòbil!.

Per acabar, si vols aportar alguna cosa més sobre el tema de mediació, alguna cosa que creguis que és important i que no ha sortit o...

A veiam, jo crec que és important això que esteu fent vosaltres, i no és per donar cova, eh! Això que esteu fent vosaltres penso que cal fer... a veiam... de la mateixa manera que et deia que nosaltres estem recollint dades i anem fent estudis per veure que està passant, si hi ha mobilitat ascendent o no hi ha mobilitat ascendent en aquesta comunitat si només es queden en sectors laborals concrets, si anem transformant la manera d'accedir a l'habitatge i totes aquestes històries, penso que és necessari que no existeix un estudi ben objectiu de què... de què estem muntant amb la mediació... a nivell de les administracions, qui està (controlant) les situacions, qui està enganyant i qui no està enganyant, entre cometes, eh! d'enganyar i no enganyar, perquè en principi ningú enganya, però, qui està... qui hauria d'estar capacitat, a veiam, em sembla que cal, qui està capacitat per fer formació, a donar els temes de mediació, que hi ha d'haver en la mediació i com es fa la mediació, això i qui dóna el títol i és reconegut el títol, perquè de moment tot el que hi ha és com estafes, jo ho visc com estafes, eh! Som com aquells cursos ocupacionals que es fan per les dones i que després quan vas a treballar en un hospital et diuen, a no, pues aquí aquest títol no serveix per a res. Eh! I llavors, anar fent això en aquesta gent i no regularitzar-ho, no ningú es dediqui a fer estudis seriosos, a saber que carai esta passant i, qui està movent el fils, primera perquè hi ha molt diner públic, al darrera de tot això també i, em sembla que algú hauria d'aturar-ho i, buscar espais on la gent que ho ha d'estar impartint i no sé que es faci valoració del que s'està fent del que s'està fent, això també és necessari, que ningú està fent avaluacions, tothom està treballant i ningú està fent avaluació. Ni de les sessions de formació... socialització de les avaluacions, que, segur que cadascú en el seu àmbit està

fent les avaluacions que pertoquen, però això no surt, no hi ha un espai, on i, tu per tant, quan, t'enviïn un díptic i, et diuen que hi ha un no sé que, no saps, a no ser que tinguis, o bé que coneguis molt als ponents i estiguis molt implicat en la ceba, eh! en l'àmbit, no saps si allò és vàlid o no és vàlid. Hi han cursos que quan t'arriben i veus qui xerra, com ja els has sentit, els coneixes i tal, dius aquest no cal que hi aneu, en canvi n'hi altres, ah! mira, si aneu escoltar això i aquest personatge és interessant i aquest també i aquest no el conec de res, o aquest no és tant, però aquest és més vàlid, però per poder discriminar tot això s'ha de tenir, s'ha d'estar molt bregat... has de saber molt de què va el tema...

... Has d'estar dins de l'olla?...

I això és necessari, és que si no és com això, és l'actuar per actuar i és el formar per formar sense saber que, no, i és clar, no és gaire correcte... jo penso que no és gaire correcte, i si fem cursos de formació que... de mediació i resultat que tothom és immigrant o ètnic, els que en diem als extracomunitaris i en aquest curs de mediació no hi han hores d'ordinadors, no hi ha hores de no sé que, i no hi ha hores de no sé quanto...són, també són cursos que estan mal plantejats... perquè un mediador, eh! Allò que deia, ara s'ha de treballar amb els tres eixos, ser, fer i estar, per tant la formació no només de fer, és a dir, s'ha de treballar tot i, per tant hauria, el contingut hauria de treballar també tot el tema de salut mental, eh! de maduresa per... de negociació pròpia d'un mateix amb els seus conflictes, hi han tots uns continguts que jo no els he vist mai, amb un programa de mediació. Per una altra banda no els he vist mai.

En qualsevol programa de formació...

No, si en d'altres sí, però jo aquí no els he vist mai, perquè nosaltres els autòctons no sabem fer-ho, no hi ha cap professional, nosaltres hem anat aprenent, a veiam, de llibres d'interculturalitat en les llibreries, tu anaves a una llibreria a buscar un llibre... no n'hi havia cap. La Universitat no havia parit mai, ni un estudi, ni un llibre, ni res sobre aquests temes, ni des d'educació, ni de treball social ni d'en lloc, era... el silenci, havies de llegir en anglès, en anglès hi havia la tira de temes i, en francès també, però... i els havies de demanar, havies de ser i de demanar-los i que t'arribessin. Si no tu no tenies cap tipus de for... de res. De cop i volta i, com que a més a més això, ara ven, la universitat comença a

pensar i fer tesis i no sé quanto, però és molt més posterior que les pringades que ja ens hem deixat els de baix, els mestres abans no els hi arriba el dossier del que és Educació intercultural, ja ha estat treballant 60 mil vegades amb els nanos, ja sé l'hi ha pelat el colze quan arriba això, això és sempre molt més posterior i amb els tems de mediació, a veiam, hi ha uns buits molt grossos, doncs, perquè no en sabem, perquè encara cal gent que suposo que vagi formant-se i que sigui capaç de fer alguna cosa d'aquest tipus, jo l'única persona que he vist tractar aquests temes de... més ... personals i tal és la (nom de persona), una senyora que és d'origen turc i que no sé qui ha de tenir espanyol i tal i que està en el postgrau que fa la Universitat de (nom de localitat) i que se la va cridant perquè treballa tot el tema, a veiam, ella té formació és pedagoga, treballa tot el tema d'actituds racistes i rebuig, estereotips que té una persona, independent de la cultura que pertany, sinó que el té, només pel fet i, que van sortint cosetes, però que lent, i que en aquests projectes de mediació, com que el marroquins i tal, pressuposem tots que hi ha certes coses que es tenen i que no es tenen, no les han reflexionat i ni les han pensat i... mare meva aquí hi ha una... molta feina per fer, si, si... i després molt feina per d'avaluar, per on passem i que està passant i mare meva, perquè deu n'hi do. I Cal fer-la, des del lloc que sigui, a mi tant me fa, que ho faci Pepeta... ara que sigui rigorós i seriós... si i tal... per dir que ho fem molt bé no cal.

Bé, doncs, moltes gràcies!

6. Resultats i creuaments estadístics de la part quantitativa. Enquesta a professorat.

7. Material que ens han facilitat els mediadors respecte al seu treball.

7. 1. Carta de presentació d'un mediador gitano al seu col·lectiu[669].

Estimats «primos i primas» i especialment els nostres respectats vells que són el suport dels joves i adults del nostre col·lectiu. La majoria de nosaltres ens sentim orgullosos de pertànyer al nostre noble i honest col·lectiu amb el que sempre ens hem sentit identificats.

Des d'aquesta revista us envio una forta abraçada i al mateix temps us vull donar un missatge que és sincerament la meva opinió i que ben segur molts de vosaltres compartiu amb mi i és per aquest motiu que crec certament que aquesta opinió la sabrem valorar adequadament i aprofitar en benefici del nostre futur i especialment el dels nostres fills.

Com la majoria sabeu, a l'inici d'aquest curs escolar 1995/1996, el Departament d'Ensenyament, basant-se en les demandes i necessitats a cobrir en les diferents escoles de (nom de localitat) i vista la necessitat, per part de l'esmentat departament de cercar nous recursos per ajudar a la infància gitana de (nom de localitat) a preparar-los adientment per a competir en aquesta societat que està plena de lluites d'interessos i de competitivitat, on sols els més preparats tenen possibilitats de sobreviure dignament; per això va contractat a un «MEDIADOR GITANO» amb la finalitat de cercar solucions al problema de les faltes a l'escola per part dels nostres fills i també perquè som molt pocs els infants que finalitzen els estudis i continuen posteriorment estudiant.

Des d'aquestes línies vull agrair al Departament d'Ensenyament la confiança que m'han donat al responsabilitzar-me d'aquesta important tasca educativa i social de mediar amb alumnes-professors i famílies-escola.

L'experiència que he adquirit, desenvolupant aquesta tasca, tot i ser d'un breu període de temps ha estar per mi molt valuosa i ampla, crec sincerament que em permet fer una valoració real de la situació actual de la infància gitana de (nom de localitat).

Vull dir-vos que el nostre problema com a col·lectiu és la nostra postura davant l'escola. Sigui per la nostra manera de ser, per la nostra cultura, per la forma de que fins ara hem tingut de guanyar-vos la vida o per la persecució que hem patit al llarg de la nostra història que ens ha fet sentir-nos rebutjats o per altres motius, la qüestió és que mai hem estat veritablement interessats en sentir-nos part de la societat que ens envolta i hem deixat de banda la necessitat de disposar d'una formació suficient per als nostres fills. La pregunta que us faig és: Què fem ara?, continuem com fins ara? O intentem mirar cap endavant pensant en els nostres fills i el seu futur.

Siguem sincers amb nosaltres mateixos, tenim clar el futur? Per als que visquin del mercat, els més afortunats, pensem que podrem competir amb les grans empreses tèxtils, amb els grans comerços que ho acaparen tot (saldos, restes de partides, etc.) no, veritat?.

I els menys afortunats que viuen de feines esporàdiques o marginals (xatarra, cartrons, etc.)? Encara menys, oi?

Hem d'estar agraïts de qui fins ara haguem pogut disposar d'aquesta forma de vida però això s'està acabant.

Vet aquí que hem de fer una reflexió entre tots i qüestionar-nos que cal per continuar vivint d'una forma vida però estable.

La resposta està en la FORMACIÓ, l'educació és el primer pas per al futur dels nostres fulls, però fins ara no li hem donat la importància que té, perquè anàvem subsistint de les tasques laborals a les que ens veníem dedicant. No ens hem atansat a l'escola per interessar-nos per la preparació dels nostres fills, la majoria de les vegades ho hem fet per dir a la professora corresponent: si toques al meu fill, t'estiraré els cabells! (no dic cap mentida, oi?). Aquesta actitud no és justa per als nostres fills. Hem d'aprendre a implicar-nos en la seva formació i si suspenen alguna assignatura interessar-nos pel tema i donar-li el suport necessari, anar a parlar amb la professora i demanar-li que faci treballar més al nostre fill per tal de que superi les dificultats que tingui i aconseguir millors resultats.

669 Aquest document ens l'ha facilitat un mediador gitano (MGIHL00a), va servir per dirigir-se al col·lectiu com a mediador del Departament d'Ensenyament.

També nosaltres dintre de les nostres capacitats hem de procurar implicar-nos en els estudis dels nostres fills i ajudar-los en tot allò que ens sigui possible.

Aquesta és la qüestió: hem d'implicar-nos plenament amb l'escola, i ara, que el curs finalitza us vull demanar que sigueu més conscients i per al proper curs escolar 96/97 donem el recolzament necessari a l'escola i els seus professors a fi d'aconseguir que els nostres fills aprofitin la formació que se'ls ofereix que tan necessària els serà per lluitar i triomfar a la vida. Una forma de començar a participar directament amb l'escola és fer-se soci de l'Associació de Pares d'Alumnes (APA) i assistir a les reunions, citacions i tutories cada cop que se us citi, amb aquest gra de sorra podrem començar a construir un castell: el futur dels nostres fills.

Una salutació cordial i us espero a tots el proper curs.

(Nom de localitat), 7 de juny de 1996.

7.2. Fitxes del servei de mediació intercultural[670].

Fitxa de sol·licitud per a professionals

DADES DEL DEMANDANT:

Nom del servei/centre

Adreça (on haurà d'anar el mediador)

Nom i cognoms del professional

Telèfon (i horari) de contacte

DADES DE L'USUARI:

a) Si és una persona (o família)

Nom i cognoms

Lloc d'origen Edat

Adreça i/o telèfon

Llengües que parla

b) Si es tracta d'un grup, descripció (característiques principals)

SERVEI QUE ES SOL·LICITA

Tipus de servei (marcar el que s'escaigui)

Interpretació lingüística	Assessorament a professionals
Interpretació cultural	Suport a usuaris

Breu descripció de la situació i demanda

Dia i hora proposat (si escau)

Data

Reservat a l'ús intern
Núm. registre
Data (acaba intervenció)
Núm. intervencions
Avaluació

[670] Fitxes tipus del servei de mediació intercultural de la regidoria d'igualtat i solidaritat d'un ajuntament, facilitada per un mediador d'aquest (MSHM00).

Signatura

Ajuntament. Regidoria d'Igualtat i Solidaritat.

Fitxa de sol·licitud

Nom Cognom

Lloc d'origen Edat

Idiomes que parla

Adreça

Telèfon

Per què demana l'ajut del mediador o mediadora?

Reservat a l'ús intern
Núm. registre
Data (acaba intervenció)
Núm. intervencions
Avaluació

Data

Signatura

8. Material que ens han facilitat els mediadors traductors del Departament d'Ensenyament[671].

8.1. Campanya de matriculació. Trucades telefòniques ateses.

Institució col·laboradora

Data de la trucada	Motiu	Nom persona que atén la trucada	Informació facilitada	Nom de la família atesa

Signatura i segell

Institució col·laboradora

Retornar en acabar el procés a:

Departament d'Ensenyament. Servei de Gestió de Programes Educatius
Via Augusta, 202-226 2ª planta sector D
08021-Barcelona.

671 Fitxes extretes del Dossier informatiu per als col·lectius d'immigrants (1998). Matriculació d'alumnes. Centres públics i concertats. Curs 1998/1999. Direcció General d'Ordenació Educativa. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Facilitat per un mediador traductor (MMHL00b) del Departament d'Ensenyament.

8.2. Full d'assistència familiar[672].

Institució col·laboradora

Nom de la família que sol·licita el servei de traducció i llengua familiar

Persona que atén la demanda Desplaçaments realitzats

Descripció de la demanda	Observacions

Signatura i segell
de la Institució Col·laboradora

Segell i signatura del Centre Educatiu
on es presenta la documentació o Equip
d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica

OBSERVACIONS

Retornar en acabar el procés a:

672 Fitxes extretes del Dossier informatiu per als col·lectius d'immigrants (1998). Matriculació d'alumnes. Centres públics i concertats. Curs 1998/1999. Direcció General d'Ordenació Educativa. Departament d'Ensenyament. Generalitat

Departament d'Ensenyament. Servei de Gestió de Programes Educatius
Via Augusta, 202-226 2ª planta sector D
08021-Barcelona.

de Catalunya. Facilitat per un mediador traductor (MMHL00b) del Departament d'Ensenyament.

9. Material que ens han facilitat els entrevistats amb relació als cursos de mediació intercultural.

9.1. Exemple de proposta de curs introductori a la mediació intercultural[673].

Maig- Juny 2000

10-14h, 16-20h	Sessions	Total hores
6 de maig 10h-14h	Presentació curs, participants, coordinadors, contracte de formació MARC I POSSIBILITATS DE LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL Necessitats socials rellevants per a la mediació intercultural en les comunitats i en la societat receptora Definició, tipus i àmbits de mediació intercultural	4 hores
16-20h	MOVIMENTS MIGRATORIS El context migratori personal (Entrevistes d'històries de vida)	4 hores

13 maig 10h-14h	MOVIMENTS MIGRATORIS Les migracions com a fet social	4 hores
16-20h	Els llenguatges expressius i els llenguatges no verbals	4 hores

673 Es tracta d'una introducció a la mediació intercultural organitzat per GRAMC de Girona realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Concretament la seva durada va ser des del mes de maig al juny del 2000 a Girona, durant els caps de setmana, els dissabtes i els diumenges, amb horari de les 10h fins a les 14 hores i de les 16 h a les 20hores. Facilitat pel seu coordinador (CEH00a).

20 maig 10h-14h	MOVIMENTS MIGRATORIS Aspectes psicosocials en l'experiència migratòria	4 hores
16-20h	LA DIVERSITAT HUMANA Identitat personal Identitat cultural personal i identitats Culturals col·lectives MAGREB-ISLAM	4 hores

27 maig 10h-14h	LA DIVERSITAT HUMANA Identitat personal Identitat cultural personal i identitats culturals col·lectives ÀFRICA NEGRA	4 hores
16-20h	LA COMUNICACIÓ INTERCULTURAL Destreses que milloren la comunicació Presa de consciència i explicitació de preconcepcions: estereotips, prejudicis i actituds discriminatòries en les relacions Marc de les relacions interculturals Incidents crítics, contenciós històric	4 hores

3 de juny	LA COMUNICACIÓ INTERCULTURAL La descentració, l'aproximació a l'altre, la negociació amb un mateix i la negociació amb l'altre	8 hores

10 de juny 10h-14h	LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL Definició de la mediació intercultural Límits de la mediació El triangle La posició tres Fases i desenvolupament del procés de mediació intercultural	4 hores
16-20h	TÈCNIQUES DE LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL Suport personal a les persones immigrades	4 hores

	Dinàmiques de relaxació Com parlar amb públic	

17 juny	TÈCNIQUES DE LA MEDIACIÓ INTERCULTURAL Interpretació lingüística Interpretació i assessorament sociocultural Promoció dels drets i interessos de les persones immigrades	8 hores

9.2. Documentació de la formació en pràctiques[674].

Diari de camp:

Diari de pràctiques on es registra diàriament les activitats realitzades i l'anàlisi dels aspectes de l'acció mitjancera i de la relació amb els professionals i persones immigrades o d'orígens culturals diversos.

Parts:

Tasques realitzades

Valoració global del dia

Valoració final de les pràctiques

Dossier de pràctiques:

Activitat individual.

És el conjunt d'informes (per exemple, entrevistes, casos, etc.), fitxes, documents, materials, etc., que l'alumne/a ha recopilat, elaborat i treballat a les pràctiques i a les sessions de supervisió.

Comprèn:

La ubicació espaial i geogràfica (breu descripció i fotocòpia de plànol o plànol original)

La descripció del servei

Tasques realitzades

Guia de telèfons, noms i adreces d'altres recursos, centres i serveis

Procés en el lloc de pràctiques i en el grup de supervisió

Diari de les sessions de supervisió:

Activitat grupal

Els aspectes treballats en les sessions de supervisió queden reflectits a l'acta que, rotativament, redactaran els/les alumnes,

Permet registrar i sintetitzar el contingut de la supervisió de la formació en pràctiques.

674 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un mediador marroquí (MMHC00d).

9.3. Contracte de formació per als alumnes[675].

Compromiso personal y colectivo para el buen desarrollo de la formación y la satisfacción de cada cual. Renegociable cuando las partes lo consideren necesario.

1. Calidad de la presencia y de la relación

Tanto formadores como formados se comprometen a participar en buenas condiciones de disponibilidad y presencia en la formación, evitando lo que pueda hacer esto difícil.

Participantes y formadores se comprometen a asumir y respetar tres principios o garantías de salvaguarda:

En la relación cada uno cuida de sí y puede rechazar la participación en un ejercicio o un momento de la formación demasiado duro para él. Ese cuidado significa cuidar de sí y en relación con el otro.

Todos se comprometen al secreto profesional, no divulgar al exterior informaciones que conciernan personalmente a un participante en el transcurso de la formación. Toda información personal es estrictamente confidencial.

Se acepta partir de un crédito de intenciones y de un presupuesto de benevolencia, es decir, si alguien se siente molesto por palabras o actitudes de otro, partirá de la hipótesis a priori, de la buena intención.

La calidad de la relación en el grupo será objeto de atención y trabajo. En ella se ha incluido el tener presente la lengua como elemento fundamental y clave en la comunicación tanto para formadores –utilización de conceptos, palabras al nivel de los formados sin bajar nivel- como para formados en su esfuerzo de relación con la lengua como mecanismo fundamental para su convivencia en la nueva sociedad en la que esperan ser acogidos.

675 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un

Cada participante tiene derecho a pedir «un cuarto de hora de regulación» cuando quiere aclarar un disfuncionamiento del grupo y de la formación o una situación personal desagradable.

Las instituciones responsables de la formación Desenvolupament Comunitari (Barcelona) y el Instituto Municipal de Formación y Empresa (IMFE) de Reus se comprometen a proporcionar personal capacitado, idóneo y con experiencia en formación intercultural.

De parte de formadores y formados hay un compromiso de responsabilidad, seriedad y flexibilidad en el trabajo que abordarán conjuntamente.

2. Tiempos y horarios

El horario de la formación es de 8 horas, 30 minutos al día, 1 día a la semana, salvo las fechas señaladas en el programa (marzo 27, 28; mayo 14, 15, 16; junio 19, 20). Estas horas incluyen dos descansos y pequeñas interrupciones si se juzgan necesarias, a petición de los formadores o del grupo.

La formación está compuesta de 17 semanas de formación, repartidas en cinco meses.

3. Asistencia y puntualidad

La hora de comienzo estará precedida de media hora de acogida y trabajo de presentación y revisión de diario de grupo (que incluye las percepciones, cómo han vivido la sesión cuatro alumnos) y de toma de apuntes (que incluye conceptos e ideas que recojan cada cuatro alumnos). La responsabilidad por parte de los alumnos se hará por orden alfabético en cuatro franjas horarias distribuidas de este modo: 1ª 9.30 a 11 horas; 2ª de 11.30 a 14 horas; 3ª de 15.30 a 17 horas y 4ª de 17.30 a 19.30 horas, para así facilitar su labor.

mediador marroquí (MMHC00d).

La revisión tiene como propósito trabajar escritura, discernimiento con el apoyo de los formadores. El diario de grupo se realizará en una libreta que estará a disposición del grupo. La toma de apuntes está en proceso de negociación su disponibilidad.

Las clases empiezan a la hora fijada con margen máximo de retraso de 15 minutos.

Los retrasos deben ser justificados ante el grupo sólo por accidentes imprevisibles. El participante que llega con retraso se unirá al trabajo en curso sin perturbarlo y, a través de estas prestaciones o solicitando información en primera pausa, se pondrá al día.

Los formadores y la institución estiman que no es posible seguir el hilo de la formación con menos del 80% del tiempo de presencia. Cuando un participante haya alcanzado el umbral del 30% en el curso, será dado de baja en la formación. Los formadores llevarán la contabilidad de las presencias y ausencias e informarán al grupo.

Toda ausencia debe ser avisada y justificada por respeto en la relación consigo mismo, con el grupo y las instituciones que hacen posible la formación.

4. Disposiciones prácticas para la comodidad general

Se fuma fuera de la sala de trabajo y del pasillo en pausas y descansos. Si alguien no pudiese aguantar las ganas, podrá abandonar la formación por un momento para satisfacer su necesidad, sea cual fuere.

Se tomará el café en el exterior en los dos descansos del día.

Se repartirá en el grupo la confección de diario de grupo y de toma de apuntes. No se recordará al interesado este compromiso.

Los trabajos y deberes personales necesarios para el buen desarrollo de la formación serán asumidos puntualmente por cada cual: encuestas, lecturas, estudios, etc.

9.4. Exemple de joc de rol[676].

INSTRUCCIONES A LOS HABITANTES DE «LA CHOPERA»

Sois los felices habitantes de «La Chopera», barrio residencial de las afueras de la ciudad, una de las mayores urbes del país.

La urbanización, situada en una colina, domina el casco viejo de la ciudad, a unos 3 o 4 km. Está constituido por adosados y chales aislados, rodeados de jardines con césped y flores, entre zonas de arbolado. La urbanización se construyó en los años sesenta, pero desde entonces se ha agrandado considerablemente.

No os consideráis gente verdaderamente rica, puesto que vuestros ingresos están constituidos por lo que ganáis en vuestras profesiones liberales o como cuadros de empresa. Entre vosotros hay empresarios dinámicos, pensionistas que llevan una vida holgada y algún que otro político con ambiciones puestas en la administración central del estado. Gastáis bromas cuando alguno de ellos sale en televisión pero os veis contentos cada vez que os pueden resolver algún tema de equipamiento colectivo para la urbanización.

Estáis orgullosos de vuestra urbanización: vuestras zonas ajardinadas están limpias y luminosas, el colegio inglés donde van vuestros hijos, el polideportivo mejor equipado de la zona, la casa de la cultura con su amplia biblioteca... Todo ello costó lo suyo: la asociación de vecinos «La Chopera», que se constituyó a mediados de los setenta, está presidida por un comité que mima el equipamiento y estado de la urbanización combinando equilibradamente el dinero público y las aportaciones privadas, el voluntariado vecinal y los puestos de trabajo para parados que se queden con las tareas de mantenimiento. Vosotros formáis parte del comité de la asociación de vecinos «La Chopera».

676 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un mediador marroquí (MMHC00d).

Desgraciadamente, en la ciudad hay barrios con bastante menos suerte que el vuestro. El barrio de «La Bola» es uno de ellos. Acaba de salir en la prensa por un tema de violencia: un grupo de jóvenes del barrio atacó, lanzando piedras y otros objetos, un pub donde se reúnen una juventud externa al barrio, con cierto poder adquisitivo, ostentosa y algo bulliciosa.

A veces habéis atravesado el barrio. Conocéis los edificios viejos y poco cuidados, las calles con poca luz, las aceras irregulares, sin árboles, con niños jugando entre los coches de los cruces convertidos en aparcamientos. Habéis mirado de reojo los bares llenos de hombres maduros, grupos de jóvenes deambulando, sin nada que hacer, hacia ningún lado, con pintas algo sospechosas. Éstas son las ideas y sentimientos que habéis asociado a las noticias aparecidas en la prensa, lo que vuestra experiencia directa os dice.

Habéis pensado que, con vuestros apoyos en el ayuntamiento y la autonomía, con el fondo de solidaridad e inversiones, podríais hacer algo por el barrio de «La Bola». Vuestros sentimientos son contradictorios y sabéis que, a medio plazo, la felicidad de vuestra vida actual se verá ensombrecida por una injusticia y una exclusión que acaban en violencia.

«La Bola» necesita muchas cosas. Os sorprende que sus habitantes no hagan nada para conseguirlas. Sentís el peso del fatalismo y de la dejadez.

Decidís, por lo tanto, enviar una delegación a reunirse con el comité de barrio creado a partir de «los acontecimientos». Seguramente tengan la necesidad de listar sus carencias más importantes y priorizar el equipamiento social y urbanístico más importante.

INSTRUCCIONES A LOS HABITANTES DE «LA BOLA»

Vosotros sois los vecinos de «La Bola», barrio en el casco antiguo de una gran ciudad. Vuestro barrio conserva aun trazas de su antiguo esplendor, algunas casas palacio, un viejo convento, un precioso pero abandonado parque y un pequeño jardín delante de la Iglesia.

Los antiguos habitantes del barrio han ido, poco a poco, desapareciendo, sobre todo desde que se ha puesto de moda el irse a vivir a los barrios de casas adosadas con jardines a las afueras.

Nuevos habitantes han venido a recuperar las viejas casas que amenazan ruinas. Son inmigrantes, musulmanes en su gran mayoría que un día se vieron obligados a abandonar su país, sus pueblos con casas de grandes espacios y obligados a meterse en pequeños pisos en malas condiciones y baja calidad de los servicios públicos.

Unos cuantos, los menos, han conseguido traerse a sus familias. Viven con sus mujeres e hijos y éstos asisten a una escuela, en la que les inculcan valores y conocimientos nuevos como la lengua catalana y la castellana, valores ajenos a su tradición cultural.

Son pequeños comerciantes, otros trabajan en el sector servicio. Muchos son desempleados o hacen «chapuzas» en la economía sumergida con todo lo que ella implica de precariedad. A las mujeres no les falta el trabajo en el servicio doméstico.

Poco a poco, el barrio se ha ido transformando. La gente se siente como en casa, en los cafés, en el jardín, en la plaza la gente se reúne con facilidad.

Pero los jóvenes son objeto de preocupaciones. Hacen tonterías, es normal, están en la edad pero exageran... La música suena muy fuerte, demasiado fuerte hasta altas horas de la noche. No es raro ver botellas de cerveza, porros que circulan y las peleas no faltan. Hay grupos que piden expulsiones. Las familias empiezan a tener miedo por los rechazos que sienten. ¿Será alguna vez éste, de verdad, nuestro país?

Es verdad que los jóvenes no temen a Dios. Adquieren costumbres que nada tienen que ver con la decencia. ¿Qué será de ellos si se apartan del buen camino, de los mandamientos de los creyentes?

El comité del barrio, recientemente creado, discute con los más viejos y deciden transformar la iglesia, que está prácticamente desierta, en mezquita. Una gran mezquita y una escuela coránica que podría difundir la Palabra de Alá a los jóvenes y a los niños como la única garantía de un futuro feliz.

Se anuncia la visita de una gente rica e influyente de un barrio de las afueras de la ciudad. Parece que quieren ayudarles, pero atención... Sienten desconfianza: jamás la gente rica da algo sin recibir a cambio. ¿Qué busca esta gente de nosotros? Sus hijos y sus hijas no podrían influir negativamente en los nuestros... ya sabemos cómo son. Pero quizás entre ellos haya buenos creyentes...

Tenéis 20 minutos de reflexión entre vosotros.
Después y durante 30 minutos discutiréis con los habitantes del otro barrio.
Que éstos se den cuenta cómo vosotros sabéis acoger a los visitantes. Buena suerte en vuestros proyectos.

9.5. Esquema d'anàlisi per treballar els xocs culturals[677].

INCIDENTE CRÍTICO

LOS ACTORES Y SUS RELACIONES

1. ¿Quiénes son los protagonistas de la situación? Definidlos según la edad, sexo, profesión, origen social, nacional, nivel de instrucción, grupo al que pertenecen, etc.
2. ¿Qué tipo de relación hay entre los diferentes actores? ¿Relación de igualdad o desigualdad? ¿Quién tiene una posición alta o baja? ¿Se trata de una relación de ayuda? ¿Quién aporta a quién? ¿Se trata de una relación profesional o no?
3. De manera general, ¿qué tipo de relaciones existe entre los grupos de pertenencia de los principales actores de la acción descrita? ¿Hay un contenciosos histórico entre los grupos a los que pertenecen los actores?

LA SITUACIÓN

4. Describir el contexto físico, político, económico, psicológico... de la situación.
5. Describir la reacción de choque: sentimientos que afloraron, qué es lo que se vivió por una y otra parte y, eventualmente, los comportamientos que suscitó después esa situación de choque.

EL ESQUEMA REFERENCIAL

6. En torno a qué gira la situación. Cuáles son los elementos ejes: diferente concepción del dinero, papel de los padres, relaciones hombre-mujer, imagen de la buena madre, códigos de conducta preestablecidos, etc.

677 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un mediador marroquí (MMHC00d).

7. A propósito de estos elementos ejes, describir las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los prejuicios, los mitos... Dicho brevemente: el esquema referencial de la persona que ha experimentado el choque cultural y lo ha contado.
8. ¿Qué imagen del otro grupo se deriva de esta descripción? ¿Se trata de una imagen neutra, ligeramente negativa, ligeramente ridícula, negativa, muy negativa, estigmatizada, positiva, muy positiva, idealizada, irreal...?
9. A propósito de esos mismos elementos ejes (señalados en el punto 6), describir las representaciones, normas, prejuicios, ideas, mitos, es decir, el esquema referencial de la persona o grupo cuya conducta ha originado el choque en el narrador (es decir, el otro).

Y MÁS ALLÁ

10. ¿Plantea este incidente crítico un problema de fondo que afecta a vuestra práctica profesional, o bien de manera más general al respeto a las diferencias en situación multicultural?

9.6. Comunicació entre les persones. Text per a la reflexió[678].

"Se puede morir aún estando vivo; se muere de muchas maneras; en ciertas enfermedades, en la muerte del prójimo y más en la muerte de lo que se ama y en la soledad que produce la total incomprensión, la ausencia de posibilidad de comunicarse; cuando a nadie le podemos contar nuestra historia. Eso es muerte; muerte por juicio. El juicio de quien debía de oír y entrar sin más en el dentro de la propia vida es la muerte. «Vivir es convivir», había dicho Ortega y cuando la convivencia es imposible porque el que convive interpone y echa su juicio sobre la persona, sobre aquella que nace solamente cuando se comparte, es la muerte. Se muere juzgado, sentenciado a aislamiento por el «otro»" (Zambrano, 1989: 15)[679].

¿Qué sentido tiene para usted este texto?
¿Alguna vez se ha sentido —porque lo ha hecho o le han hecho— en dicha situación? Coméntelo en grupo.
¿Qué diría después de leerlo y reflexionar sobre él?

678 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un mediador marroquí (MMHC00d).

679 Extret del llibre de Zambrano, M. *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori, 1989, pàg. 15.

9.7. Aproximació a l'altre[680].

APROXIMACIÓ CULTURAL I RELIGIOSA	
Forma de comunicar-se	Idioma i cultura Tipus de llenguatges
Importància del gènere	Segregació Posició social Desigualtat
Actituds davant la malaltia	Concepte de prevenció Concepte de salut Medicina paral·lela
Actituds davant la mort i el dol	Creences Concepte de reencarnació
Importància del matrimoni i de la família	Matrimonis arreglats Dot Família extensa
Vivències de racisme i discriminació	Carn pròpia
Codi estricte de la conducta sexual	Moral Sexualitat davant el matrimoni Comportament públic/privat Concepte d'honor/pudor
Problemes contextuals	Feina/Atur Habitatge Marginació Prestacions socials Nivell d'escolaritat

680 Document extret d'un curs de mediació intercultural de GRAMC de Girona conjuntament amb Desenvolupament Comunitari organitzat a Barcelona, facilitat per una mediadora marroquí (MMDC00a).

9.8. Anàlisi d'un cas des del punt de vista del mediador[681].

Muchacha adolescente de 14 años. Vino a Cataluña con su madre a los 3 años. Tiene hermanos y hermanas menores. A lo largo de su escolaridad su rendimiento ha sido bastante bueno. Hace unos meses que ha comenzado a tener conflictos importantes con su padre y su madre, ligados a su deseo de más libertad para salir con sus amigas y amigos. Ahora el conflicto está centrado en el hecho de que su madre y su padre no quieren que continúe en la escuela después del verano. La chica, que tiene una relación de confianza con su maestra, ha hablado con ella y le ha pedido ayuda, pues tiene muchas ganas de seguir con su educación. Dice que de mayor quiere ser maestra.

Madre de origen extranjero (rural) de 36 años. Llegó a Cataluña hace unos 11 años por reagrupación familiar. Trabaja largas horas haciendo limpieza en casas de gente con dinero. Tiene cinco hijos e hijas. Tiene relación con algunas mujeres de su mismo origen que viven en el mismo pueblo. Habla un castellano muy básico, suficiente para entenderse con sus patronas y en el mercado. No ha hecho ningún tipo de alfabetización ni otro tipo de formación. Ahora que su hija mayor tiene 14 años, no quiere que siga en la escuela. La quiere tener con ella en casa y también que trabaje para ayudar a la familia en la economía doméstica. La hija insiste en que quiere ser maestra y que para eso tiene que continuar sus estudios. La madre está muy preocupada por los problemas que están teniendo ella y su marido con la muchacha. Se pelean continuamente y la hija insiste en que la dejen en paz para estar con sus amistades cuando quiere. Las mujeres amigas de la madre le han contado que han visto a su hija fumando en la calle, conversando con chicos, vistiendo faldas cortas...

Maestra de enseñanza secundaria, catalana, 40 años. Este año es el primero en que tiene una alumna de origen extranjero en clase, pero ha viajado mucho en su vida, sobre todo al país del que proviene esta muchacha de 14 años. Ha establecido una buena comunicación con su alumna, que le ha contado los problemas que está teniendo últimamente en casa con su madre y su padre, sobre todo desde que éstos han decidido que deje la escuela al finalizar este curso. La muchacha le ha pedido ayuda y la maestra le propone apoyarla en

681 Extret del curs bàsic per a la formació en mediació intercultural realitzat a l'Institut Municipal de Formació i Empresa Mas Carandell de Reus realitzat conjuntament amb Desenvolupament Comunitari de Barcelona. Facilitat per un

su deseo de continuar sus estudios. Piensa que lo mejor es reunirse con la madre para intentar convencerla antes de plantear el problema con el director de la escuela. Dado que desde el principio del curso ha tenido dificultades para entenderse con la madre cuando ha querido ponerla al corriente del progreso de su hija, decide citarla juntamente con la mediadora intercultural que colabora en la escuela.

Mediadora intercultural. Una maestra de la escuela secundaria donde sueles colaborar te ha citado para una entrevista con la madre de una de tus alumnas. Te necesita porque en otros intentos de reunirse con ella ha tenido muchas dificultades para entenderse. Te ha dicho que la chica le ha confiado que la madre y el padre quieren sacarla de la escuela al acabar el curso, que la chica le ha pedido ayuda a la maestra porque quiere continuar con los estudios, y que ella —la maestra— quiere reunirse con la madre para intentar convencerla de que deje a la muchacha seguir en la escuela.

mediador marroquí (MMHC00d).

10. Metodologia de Margalit Cohen-Emerique per treballar els «xocs culturals» (França, Quebec i Catalunya)[682].

Méthodologie

1) L'outil de recherche

La méthode des chocs culturels, dite aussi des incidents critiques. Nous avons retenu cette méthode parce qu'elle présente de nombreux avantages pour l'étude de la menace identitaire.

Nous avons recueilli plus d'une centaine de chocs culturels vécus par des professionnels en situation interculturelles, chocs généralement liés à leur fonction mais parfois aussi vécus dans des contextes de voyage et de migration.

Nous en avons sélectionné 30 environ qui incluaient la présentation de soi du professionnel à l'autre différent culturellement (1er cas de figure) et la présentation de soi par l'altérité différente au professionnel (2ème cas de figure).

2) La population de la recherche

Les chocs culturels ont été recueillis auprès de professionnels du travail social au sens large (assistants sociaux, agents d'accueil, puéricultrices, agents de milieu, etc.), de l'enseignement (primaire et secondaire), et des éducateurs et des formateurs dans trois pays (France, Québec et Espagne)[683].

Ce sont les processus généraux qui seront présentés sans différencier les origines et les professions.

3) La procédure d'analyse des chocs culturels. Elle s'est fait en deux étapes :

682 Aquest material que ens l'ha facilitat la pròpia Margalit Cohen-Emerique durant la nostra estada a París, és el document base per treballar els incidents crítics o els «xocs culturals» en la formació en mediació intercultural.

683 Il s'agissait de situations de formation d'une durée de plusieurs jours au cours desquels les chocs étaient analysés en groupe. Beaucoup d'entre eux ont donné lieu, de plus, à des travaux personnels rédigés par les professionnels ayant vécu le choc, travaux qui on fait partie du recueil de données.

- En premier : avec une grille d'analyse des chocs culturels utilisée en formation, soit en travaux de groupe lors des séances de formation, soit sous forme de travaux écrits par le professionnel lui-même. Dans les deus cas, les analyses on toujours été reprises en notre présence.
- En second : ce matériel obtenu a été traité en fonction d'une grille de recherche.

4) La grille de recherche a tenté de dégager :
   - La présentation de soi du professionnel dans la situation d'interaction, c'est-à-dire l'image de soi présentée à l'autre dans la rencontre ; ceci, à travers son rôle, son statut et l'objectif qu'il poursuit, c'est le premier cas de figure :
     En travaillant à dégager cette présentation, nous avons vu apparaître un deuxième cas de figure : l'autre ne confirme ni ne valorise l'image que le professionnel avait de lui.
   - Puis on tente de mettre en évidence :
     Dans le premier cas de figure.
     Si l'autre, le client ou l'élève, le parent, le collègue différent, confirme ou non, dans l'interaction étudiée, la présentation de soi du professionnel.
     Dans le deuxième cas de figure.
     Si l'autre (client, parent...) renvoie de lui-même une image très différente ou non de celle que le professionnel s'en était faite. De semblable, l'autre devient différent.
     Ce deuxième cas de figure, peut apparaître seul ou avec le premier.

     Si dans les deux cas, il n'y a ni confirmation ni valorisation, on évaluera une menace à l'identité.

     Remarque importante : Dans notre approche centrée sur l'interaction saisie du côté du professionnel, l'«autre» est traité uniquement à travers le regard du professionnel et ce qu'il lui révèle de soi par effet de miroir et de lui même.

   - La menace sera confirmée si se manifeste une atteinte à aux moins deux sur quatre des piliers de l'identité (unité ou différenciation, continuité, cohérence et estime de soi).

- On cernera ensuite les sources de menace dans les représentations sociales significatives pour ces professionnels.
- On cherchera les réactions défensives pour parer à cette menace.
- Et enfin on tentera de rechercher si il y a eu des ressources pour assurer un début, au moins, de négociation identitaire.

Cas 1- Le marc de café

« Lors d'une visite professionnelle dans une famille turque, des amies de la mère étaient présentes et buvaient le café, toutes assises par terre.

La mère m'a faite asseoir sur le canapé. J'étais donc en position haute ce qui me gênait un peu pour parler. À la fin de l'entretien, la mère m'a offert un café turc. Lorsque je l'ai fini, elle a renversé la tasse sur la soucoupe pour faire tomber le marc de café. Une des femmes plus âgées a regardé la soucoupe, dit quelque chose et toutes ont éclaté de rire.

Un peu surprise je leur demande la raison de leur fou rire, mais elle ne répondent pas.

En partant, la mère a tenu à m'arroser la tête d'eau de Cologne, alors que je n'en avais qu'à moitié envie.

Je suis sortie de cette famille un peu interloquée et m'interrogeant sur la signification de tout cela » (visite d'une travailleuse sociale à domicile d'une cliente).

Cas 2- Les étudiants russes, cours de français langue seconde

« J'enseigne, depuis trois ans, le français langue seconde à des groupes d'immigrants, également deux étudiantes d'une même famille, soit la mère et la fille, d'origine hongroise. Ces quatre étudiants étaient arrivés au Québec depuis très peu de temps et étaient de niveau socioprofessionnel élevé (ingénieurs), alors que les autres étudiants, d'origine latino-américaine, étaient peu instruits. Les étudiants d'Europe de l'Est ont rapidement sympathisé entre eux et s'assoyaient toujours ensemble. Souvent, ils parlaient entre eux, en russe, alors que je donnais des explications à la classe. Par ailleurs, la prononciation de certains mots français les faisait souvent s'esclaffer parce que la même prononciation en russe signifiait tout autre chose comme, par exemple, des mots obscènes ou vulgaires. Donc, ces quatre étudiants rigolaient, s'amusaient entre eux, prenaient plaisir à échanger dans une langue incompréhensible pour le reste de la classe, bref, adoptaient souvent en classe ».

Cas 3- Les africains. L'agent d'accueil

«Ça m'agace quand les Africains viennent au service; ils font une demande, ils cherchent quelque chose. Et à la salle d'attente c'est des grandes parlotes, on s'étale sur les chaises, ça rit, que ce soit des hommes et des femmes. C'est la fête, cela me choque. On est dans un service social et on vient, ce n'est pas pour rigoler... alors que moi j'essaie de les aider... »

Cas 4- Le mariage arrangé de Djamila

Une formatrice raconte: « Djamila, 35 ans, algérienne, divorcée, quatre enfants, vit à côté de chez ses parents. Elle fait des ménages, la mère aussi. Elles fréquentaient toutes les deux le cours de femmes du quartier (alphabétisation) et je les connais depuis plusieurs années, ainsi que les autres membres de la famille (la mère travaille, les frères et soeurs de Djamila sont très scolarisés et européanisés).

Un jour Agojia, la mère m'apprend que son mari et elle, «ils» ont choisi un mari pour Djamila qui doit arriver d'Algérie et qu'elle serait contente que je participe à la fête... ».

La formatrice m'a dit : «Il y a quelque chose qui s'est cassé, comme un système de protection. Je le ressens plus au niveau énergétique (la formatrice a beaucoup travaillé sur le corps, l'énergie, la relaxation et donne des cours dans ce domaine) comme si j'avais mis en place avant, mai je n'en avais pas pris conscience, une enveloppe. Je croyais voir l'autre, mais j'étais barricadée, enfermée... »

Famille européanisée, depuis longtemps en France, algérienne. Fille divorcée de 35 ans. La famille fait venir un mari d'Algérie. Stratégie matrimoniale et socio-économique (la femme, qui connaît bien la France, accueilli un mari qui ne la connaît pas, ce qui lui donne un statut). Fille qui a grandi en France.