

Los mediadores culturales: puente entre progenitores de las minorías étnicas y la institución escolar

Jordi Garreta Bochaca, Nuria Llevot Calvet

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida.

Resumen

La participación de los padres en los centros escolares suscita un interés reiteradamente manifestado desde diferentes instancias, principalmente la administración y las asociaciones de padres. Esta participación no es idéntica en toda la población; un grupo que en general ha sido etiquetado como poco participativo son los gitanos que, además, en muchos casos, presentan una valoración diferente de la utilidad de la escuela. Por otro lado, otro de los colectivos, muy heterogéneo internamente como el de los gitanos, que despierta curiosidad en cuanto a la actitud respecto a la educación es el de los inmigrantes —principalmente los procedentes del llamado Tercer Mundo. Ante esto, a partir de estudios que tratan estos aspectos, algunos realizados por nosotros mismos, analizamos la participación de estas minorías en la escuela. Dados los resultados, fijándonos en la experiencia del Quebec, consideramos interesante desarrollar la figura del mediador como un profesional que puede incrementar la comunicación entre centro y familia, relación que se ve influenciada por barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales.

Descriptor: gitanos, inmigrantes africanos y asiáticos, participación y mediadores.

Abstract

The participation of parents in the school is an interest expressed repeatedly different institutions, mainly the administration and the parents associations. This participation is not identical in all the population, a group that as a rule has been tagged (because they participate little) are the gypsies, that furthermore in many cases, present a different valuation of the usefulness of the school. On the other hand, other of the groups, very heterogeneous internally as the same gypsy, such as immigrants—mainly originating from the do called Third World. Before this, as of studies, accomplished some of them by ourselves, we analyse the participation of these minorities in school. Before the results, and the experience of Quebec, we consider it interesting to develop the figure of the mediation as a professional who can increase the communication among centre and family, relationship influenced by linguistic barriers, socio-economic, cultural and institutional differences.

Keywords: gypsies, Asian and Africans immigrants, participation and mediating.

1. Introducción

La necesidad de que los padres participen en los centros escolares parece ser una cuestión que no se pone en duda, pero ésta no siempre responde a las posibilidades que se le ofrece. Para Fernández Enguita (1993), en España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) comportó trasladar el modelo parlamentario de organización política de la sociedad a los centros educativos, pero en la práctica el desplazamiento del centro de gravedad del claustro a su representación en el consejo escolar resultó un factor desmovilizador. A su vez, ante la pérdida de control del proceso, el profesorado intenta defender y mejorar su posición de grupo frente a la administración y los propietarios de los centros privados y, al mismo tiempo, ante los progenitores y el alumnado. Los profesores necesitan ir asumiendo las competencias que tienen los primeros y apartar a los padres de sus competencias individuales o colectivas. En síntesis, lo primero se podría llamar democratización, descentralización o autonomía de los centros educativos y lo segundo profesionalización, dignificación y reconocimiento de la labor. Así, por ejemplo, a finales de los sesenta, en los setenta e inicio de los ochenta, ante los gobernantes y los propietarios de centros se pedía la democratización del sistema educativo, recurriendo al apoyo de padres y alumnado (léase

movilización). Mientras que en la actualidad, con la posibilidad de participación que tienen estos últimos, el profesorado recurre a estrategias legalistas para despidar a los representantes de los otros sectores.

En un contexto como el descrito, la participación de los padres en los consejos escolares es baja —las asociaciones de padres pocas veces atraen a más de la mitad de los padres, las reuniones congregan a pocos miembros, los que se presentan a cargos electos son pocos o justo los necesarios...— (Fernández Enguita, 1993). ¿Qué sucede? En teoría, los padres muestran un elevado interés por la educación de sus hijos, aunque bien es cierto que no todos, como veremos con algunos progenitores de minorías étnicas, pero esta manifiesta atención contrasta fuertemente con la baja participación general¹, que puede deberse a: no confiar en la acción colectiva, el individualismo reinante, la poca utilidad que se considera que tienen, la politización de estas asociaciones en épocas anteriores, etc.

2. Familia y escolarización de las minorías étnicas en España

La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela —a veces complementándola o modificándola. Desde esta perspectiva una buena educación

1 Refiriéndose a la participación en general en el estudio de M. Fernández Enguita (1993:109-110) se afirma que: «No es menos cierto, sin embargo, que numerosos padres ni siquiera acuden al centro ante un problema individual de sus hijos. Los profesores, sobre todo los tutores, se lamentan constantemente de la escasa colaboración de los padres. O más llanamente, de haber llamado a los padres de tal o cual alumno problemático sin ningún resultado (...) Probablemente la frecuencia de estos casos se exagera, ya que permite alimentar el mito de la familia culpable, frente al esforzado centro de enseñanza».

exige, además del conocimiento del medio en el que viven, la presentación de éste en la vida escolar. Para ello son indispensables unas relaciones fluidas entre la escuela y la comunidad, y como parte integrante de ésta, con la familia: sin duda un factor decisivo en la escolaridad y uno de los agentes de socialización más importantes. En concreto, M. Lovelace (1995) considera necesario tener en cuenta cuatro factores para aproximar la familia y la escuela: los valores culturales de la familia —entre estos se deben establecer compromisos y acuerdos que los acerquen—, las expectativas familiares, el mantenimiento de la lengua y la cultura y los sistemas de comunicación en el seno familiar —que deben permitir la transmisión de normas de comportamiento y valores. Los padres transmiten sus experiencias y a partir de estas proyectan sus expectativas en sus hijos e intentan moldear su futuro. Su actitud ante el desarrollo formativo y, en concreto, las expectativas paternas influyen notablemente en la educación que van a recibir sus descendientes. Esto también es aplicable a las llamadas minorías étnicas, donde se incluyen grupos que realmente se pueden llamar así —los gitanos en España— y otros que son más bien grupos nacionales o de una determinada zona de procedencia² —los diferentes inmigrantes que llegan a España, y entre éstos nos fijaremos especialmente en africanos y asiáticos. Las expectativas paternas ante la escuela, es decir, lo que se espera de ella, han sido clasificadas en anteriores trabajos en cuatro bloques que pueden coexistir, algunos de ellos, si-

multáneamente (Oblinger, 1981; Coloma, 1990; Garreta, 1994): la escuela como lugar de aparcamiento de los hijos; como lugar de adquisición de conocimientos útiles; como lugar de formación integral y como plataforma de movilidad social.

El colectivo gitano, la minoría étnica más importante en número y por formar parte de nuestra sociedad desde hace varios siglos —a pesar de lo cual la segregación y exclusión social se mantienen—, ha experimentado un acercamiento a la escuela por las políticas de realojamiento, el salario de integración y el cierre de las escuelas-puente (Fernández Enguita, 1996). El resultado es que el acercamiento de los gitanos a la escuela no es instrumental, por voluntad propia de integrarse en el mundo no gitano, sino que se explica por la insistencia de las autoridades y por la subordinación a la escolarización del acceso a otros bienes, servicios y transferencias de origen público. La escuela, elemento exterior, es algo perturbador pues trastorna la educación interna. A su vez los padres ven que sus hijos no escolarizados se desarrollan tan bien como los que lo están, y que el éxito escolar no garantiza el éxito social ni el económico. Para los gitanos, la escuela se convierte en un agente de aculturación y en una fuente de conflictos (Liégeois, 1988 y 1994). Esto, junto a otros factores como la deficiencia educativa o la precocidad de incorporación de la infancia al mundo del trabajo —nacida de la necesidad familiar—, ha perjudicado la formación del colectivo y, en consecuencia, el anquilosamiento de sus carencias: desarrollo de actividades laborales muy pri-

2 Estos agrupamientos responden a menudo a la necesidad de simplificación que tienen los analistas sociales y la administración.

marías, falta de cobertura institucional, necesidad de obtener recursos por medios ilícitos, etc. (Cebrián, 1992). Además, la experiencia escolar de los gitanos, padres e hijos, no es muy satisfactoria. Los padres, como afirma M. Fernández Enguita (1996), en pocas ocasiones reciben noticias positivas de la escuela: el profesorado les pide presentarse por problemas con otros alumnos, por no seguir el ritmo de la clase, por cuestiones de higiene, etc., lo cual no hace más que incrementar la distancia entre padres y escuela que se manifiesta en su escasa participación en reuniones escolares, actividades, etc.

Las expectativas que albergan los inmigrantes, por su parte, respecto a una mejora social se inscriben en lo que se ha llamado proyecto migratorio, que es el que condiciona las actitudes que tomen ante la educación (Zéroulou, 1988; Flitner, 1992). Al enfrentarse con las vicisitudes de la nueva situación, el proyecto de mejora puede que se desplace, en parte o totalmente, hacia la escolaridad de los hijos en espera de obtener mejores resultados. Ante la ruptura del equilibrio familiar motivada por la inmigración, los padres adoptan diferentes conductas de adaptación que pueden incentivar o no el éxito escolar de sus hijos. Pero hay que tener en cuenta que dentro de la categoría inmigrantes existen notables diferencias. Por eso centraremos nuestra atención en los procedentes de África y, en menor medida —por el peso que tienen en las zonas de estudio—, en los asiáticos. Y

como marco nos serviremos de trabajos realizados en los últimos cinco años en los que se toma en consideración la figura del mediador.

2.1. Progenitores de minorías étnicas y participación escolar

En un primer estudio realizado por Jordi Garreta (1994) se analizaban las actitudes y expectativas educativas de los padres africanos³ a través de entrevistas en profundidad, a partir de las cuales se diferenció a los entrevistados en función del proyecto familiar, actitudes y expectativas educativas. Un primer grupo, lo formaban aquellos individuos «ilusionados» en un proyecto —o bien familiar, incluidos a los hijos, o bien centrado sólo en los hijos puesto que consideraban que ellos ya no podrían alcanzar una mejora social aunque si una «supervivencia social». En un segundo grupo se hallaban los que habían adoptado una actitud negativa, y estaban «desilusionados» respecto del futuro —en todos los casos el cabeza de familia sufría inestabilidad laboral o se encontraba en el paro, debían recurrir a menudo a ayudas de instituciones, pensaban a menudo en el retorno, etc. Por otra parte, algunos entrevistados mostraban cierta tendencia a la desilusión e incluso contemplaban el retorno pero siempre en función de la situación laboral y económica del núcleo familiar. Para este grupo de transición el límite de resistencia se situaba en aquel momento en que necesitaran ayuda —únicamente para sobrevivir, otras limitacio-

3 El estudio se realizó utilizando una metodología cualitativa, en concreto se realizaron entrevistas en profundidad. La muestra final consistió en 17 entrevistas que respondieron diez hombres y siete mujeres, procedentes de África (9 de Marruecos, 4 de Gambia, 3 de Angola y 1 de Guinea Bizau).

nes económicas las constataban todos—de instituciones y no vieran ninguna otra salida digna a su situación⁴.

Ante las expectativas educativas, los entrevistados mostraban preferencia por dos de las cuatro funciones de la escuela que hemos distinguido más arriba. Respecto a la percepción de la escuela como lugar de adquisición de conocimientos, había una diferencia importante entre el primer grupo, que ampliaba éstos conocimientos hacia otras disciplinas más humanistas, y el segundo y el de transición, que insistían en la importancia de la lengua, la escritura, las matemáticas y todo lo vinculado con la socialización ocupacional de los hijos, rechazando de paso lo que distorsionara la substancia, la base de su tradición, que los padres intentaban preservar en casa. Y en segundo lugar, contemplaban la escuela como plataforma de movilidad social, esto es, la inversión económica que estaban realizando en sus hijos se debería convertir en capital cultural (concretamente en un título, una credencial) que les permitiría en un futuro acercarse a la situación de los autóctonos, es decir, competir en el mercado laboral español, más allá de las ocupaciones que actualmente realizan, y recuperar el capital invertido. Esta idea se repetía en los discursos del primer

grupo, y también en los dos restantes, aunque con la salvedad de que éstos esperaban en su mayoría realizar la movilidad social en el país de origen (ver también el trabajo realizado en Francia por Zéroulou, 1988)⁵.

En cuanto a la movilización familiar en la carrera discente, se comprobó que la actitud de apoyo a la educación de los hijos está más extendida en el primer grupo y el de transición, siendo menos explícita en el segundo. Este respaldo se da principalmente en visitas a los profesores —dicen efectuar más a menudo visitas al centro educativo—, colaborar en actividades extraescolares y ayudar en las tareas que realizan los niños en casa; situaciones menos manifestadas en el grupo que se ha destacado por la menor implicación. En este sentido constatamos la existencia de diversos grados de participación dentro de los inmigrantes procedentes de África, en este caso condicionados por las expectativas y el valor atribuido a la escolarización.

Un estudio posterior (Garreta, 1998 y 1999), que pretendía complementar el anterior, permitió profundizar, además de comparar el nivel educativo de inmigrantes (africanos y asiáticos) y gitanos, en las expectativas y la participa-

4 En ninguno de los grupos resultaba relevante la diferencia de profesión de los padres —todos ellos trabajadores sin cualificación—, tiempo transcurrido de separación familiar entre la llegada del padre y el resto de la familia y la edad de la pareja (todos entre 30 y 42 años).

5 Para Zéroulou, los niños viven el interés de sus padres hacia sus estudios, la importancia que tiene este proyecto educativo en el seno de la familia y la preocupación que genera el fracaso escolar. La escuela, si se convierte en objeto de culto en el interior de la familia, se percibe como la institución que puede ayudarles a conocer y comprender la sociedad en la que viven y en consecuencia aprender a moverse en ella. La voluntad de forzar su destino es una ambición que se concreta en un proceso de movilización material y moral favoreciendo la escolarización de los hijos.

ción⁶. De los resultados se destacó que el 48% de los encuestados no había finalizado los estudios básicos (el 14.6% no había ido nunca a la escuela y el 33.5% no los había finalizado). Los restantes contaban con estudios primarios (24.8%), los secundarios no finalizados (9.3%) o finalizados (8.6%), los universitarios no finalizados (5.9%) y los finalizados (3.3%). Distinguiendo entre ambos colectivos, los inmigrantes presentaban un nivel educativo superior (el 72% de ellos poseía al menos estudios básicos) al de los gitanos, entre los que lo más habitual (73%) era no tener estudios básicos⁷. Asimismo, entre los africanos se constató una diferencia entre magrebíes y subsaharianos—los datos por países no se presentan debido a que dividiríamos la muestra en fragmentos tan pequeños que no se observaría ninguna diferencia estadísticamente significativa. Los primeros incrementaban respuesta en estudios de un grado más elevado (el 56% había iniciado al menos estudios secundarios y el 13.5% poseía estudios univer-

sitarios, aunque no finalizados, probablemente debido a la misma decisión de emigrar). Algunos de ellos pretendían continuar estudiando en el país de destino, pero las dificultades que tenían que superar se lo iba impidiendo.

Como complemento de este análisis se abordaron las expectativas educativas de los padres, distinguiendo entre las depositadas en el hijo y en la hija. El título universitario era, aparentemente, el nivel educativo más deseado por los entrevistados, tanto para el hijo o hijos (66.3%) como para la hija o hijas (64.5%). Los restantes hablan de los estudios secundarios (11.4% para el hijo y 10.6% para la hija) y de los primarios (9.4% para el hijo y 11.4% para la hija)—esos resultados ya permitieron observar una expectativa mayor para los chicos que para las chicas. Esta distinción es claramente evidente entre los gitanos, que se significan por incrementar la respuesta en el nivel básico y reducir la expectativa universitaria, que, en cambio, aumenta entre los extracomunitarios. La expectativa,

6 *El estudio se realizó en las provincias de Lleida y Huesca. Para la obtención de la muestra se utilizó el muestreo aleatorio estratificado no proporcional. El cálculo de la muestra analizada se ha hizo considerando el caso más desfavorable ($p=q=50\%$), una confianza del 95,5% y un error de $\pm 3,5$, resultando una muestra de 800 individuos.*

7 *En referencia concreta a los gitanos, la edad se relacionaba directamente con la falta de estudios básicos, es decir, que los de más edad tenían mayores porcentajes de no escolarización (53.7% de los de más de 45 años). También cabe dar cuenta de que entre los menores de 25 años no había una mejora significativa del nivel de estudios, aunque el 34% declaró tener estudios primarios finalizados.*

entre otras variables⁸, se relaciona con los estudios de los progenitores. Los que no han finalizado los estudios básicos no aspiran a un mayor nivel educativo para el hijo e hija⁹. Entre el resto de los que poseen estudios básicos terminados o niveles superiores las expectativas crecen y, en especial, el interés por el nivel universitario, que se incrementa en paralelo al nivel de estudios de los progenitores (el 69.5% de entrevistados con estudios básicos aspiran a que la hija estudie hasta la universidad, ante el 88.5% de los que cuentan con estudios universitarios). En síntesis, los entrevistados con mejor nivel de estudios intentan reproducir su nivel educativo en los hijos, mientras que los que no han terminado estudios básicos son los que rebajan más sus expectativas. En ambos casos estas expectativas, si llegaran a materializarse, conllevarían reproducción cultural —lo que no impide que algunos progenitores con pocos estudios posean expectativas elevadas.

Los anteriores niveles esperados nos parecían exagerados por lo que comprobamos después tomando en consideración la edad de finalización, la veracidad o realidad de estas expectativas. La edad de finalización de los estudios no se correspondía en todos los casos con el nivel de estudios deseado, en parte porque no tenían suficiente información sobre el sistema educativo, por lo que había cierta confusión sobre la edad necesaria para conseguir los diferentes niveles, o porque no eran totalmente sinceros —especialmente el colectivo gitano sabe que está socialmente mal visto pretender que los hijos no asistan a la escuela, al menos hasta acabar la obligatoria. Se observó que tanto entre los niños como entre las niñas la edad de finalización que concentra más respuestas son los 16 años (34% y 35.3%, respectivamente). Sólo el 15% para el hijo y el 12.5% para la hija afirmaban querer que estudien más allá de esa edad. En definitiva, los 16 años se

⁸ *Estos africanos y asiáticos se diferenciaban según su procedencia. Los magrebies expresaban expectativas mayores para sus hijos (el 78% quiere que su hijo vaya a la universidad, y el 75.5% quiere que lo haga su hija). Reproduciendo las conclusiones generales, existía también entre los inmigrantes una estrecha relación entre el nivel educativo de los padres y las expectativas: las expectativas son más altas si el nivel educativo conseguido por los padres también lo es, pero a su vez se evidencia un mayor interés por la superación de la reproducción del nivel educativo de la posterior generación. Recuérdese que se trata del colectivo de inmigrantes con un nivel educativo más elevado. Los padres gitanos se diferenciaban internamente según si las parejas son o no mixtas: cuando los dos progenitores son gitanos, las expectativas educativas son menores para el hijo (el 17% se conforma con los secundarios y el 19% con los primarios) y la hija (el 14% se conforma con los secundarios y el 23% con los primarios). A su vez destacaba el hecho de que los gitanos nacidos en la misma provincia de residencia tienen para sus hijos expectativas educativas más ambiciosas (el 59% quiere que su hijo vaya a la universidad y el 56.5% lo hace para su hija) que los emigrados (el 46% y el 43.5%, respectivamente).*

⁹ *Para ejemplificarlo estadísticamente, el 18% de entrevistados que no ha finalizado los estudios básicos se conforma con que sus hijos lleguen hasta los estudios primarios, y el 24% con los secundarios para la hija y el 15% y 15.% respectivamente para el hijo.*

fijaba como límite de edad para una gran parte de estas nuevas generaciones, aunque esta frontera no era idéntica para los dos colectivos: los gitanos la rebajaban a menudo hasta los 14 años (cerca del 30%).

Después de esta aproximación, que nos situaba en la distancia existente entre parte de estas minorías y la escuela (para su ampliación ver Garreta, 1998 y 1999), el conocimiento del horario, el curso escolar, las visitas realizadas al centro y sus motivaciones nos permiten seguir profundizando en el interés y la participación de los progenitores en la escuela¹⁰. De ese mismo trabajo destacaremos que el 89% de los entrevistados estaba al corriente del horario escolar de sus hijos y sólo un 5% lo ignoraba, mientras que el 5.5% dudaba¹¹. La información sobre el curso disminuía: el 75.5% afirmaba saber de cuál se trataba, el 8.5% dudaba y el 14% no lo conocía. La distinción entre extracomunitarios y gitanos indicaba que los primeros desconocían más el curso escolar de sus hijos (27%, ante el 11% de los gitanos)¹².

Ya centrándonos en la participación, entre los encuestados sólo una mi-

noría (8%) asistía a las reuniones organizadas por la asociación de padres. Sin embargo, los padres pueden, y de hecho algunos lo hacen, visitar el centro en otros momentos, de ahí que preguntáramos por el número de visitas que habían realizado durante el curso y el porqué. Resultó que algo más de una tercera parte de los entrevistados no había visitado en ninguna ocasión la escuela¹³, mientras que los restantes lo habían hecho con diferente frecuencia: el 12.4% una vez, el 19% dos veces, el 15.8% tres veces y el 19.5% cuatro o más veces. A pesar de que no apareció una distancia importante, eran los gitanos los que menos habían visitado la escuela (33.2%), en comparación con los inmigrantes africanos y asiáticos (29%). Diferenciando internamente ambos colectivos se pudo concretar que eran los padres africanos y asiáticos los que generaban el porcentaje de no asistencia (35%, frente al 9% de las madres). Al mismo tiempo se observó el menor número de visitas que realizaron los asiáticos (el 50% no había ido ninguna vez) y los subsaharianos (33.3%), habiendo una menor proporción entre los magrebíes (24%). En referencia a los gitanos, se

10 *La base de padres con hijos escolarizados fue la utilizada para profundizar en la formación educativa (n= 241).*

11 *Esta cuestión no se limitaba a las tres respuestas resultantes; de hecho éstas no son más que las posibilidades de anotación de los encuestadores, los cuáles no recogieron textualmente la respuesta acerca de la información sobre el horario y el curso, sino el grado de conocimiento que manifestaban sus interlocutores.*

12 *En ambas cuestiones la segmentación por género de los entrevistados permitió destacar más información entre las mujeres.*

13 *Se constató el aumento de esta respuesta entre los que han sufrido situaciones más largas de desempleo en los dos últimos años, es decir, un indicador de mayor precariedad laboral (así, el 22% de los que no han estado parados y el 42.5% de los que han sufrido largo tiempo de paro).*

constató que las madres seguían siendo las que más habían visitado la escuela (70.8%), aunque los padres no se posicionaban a mucha distancia (61.5%). Por otra parte, eran los gitanos los que principalmente confirmaban una relación directa entre el tiempo de desocupación o la precariedad laboral y no visitar la escuela. De esta forma el 21% de los que no habían estado parados en los últimos dos años no había visitado el centro, pasando a ser el 42% de los que habían vivido esa situación más de un año.

Habido cuenta de que estas visitas no tienen por qué significar interés por parte de los padres en todos los casos, se preguntó por la motivación, que separamos según su naturaleza en voluntaria y obligada. La voluntaria sería, por ejemplo, “ir a ver cómo se portaban los hijos” (39%), “informarse” (3%) y asistir a una reunión periódica con los profesores (8%)¹⁴. La obligada, que por porcentaje representarían los motivos principales por los que se visitó el centro escolar, sería “la llamada por un asunto de los hijos” (56%) y “problemas con los hijos” (4.5%)¹⁵. Hay que especificar que no se observaron diferencias significativas entre las razones argumentadas por los padres africanos y asiáticos y los gitanos. En definitiva, pudimos comprobar cómo, entre los que realizaron visitas al centro, en el 60.5% de los casos se realizaron de

forma obligada. El porcentaje de voluntarias, por su parte, se cifraba en el 50%¹⁶.

De los análisis realizados se desprende que hay relación entre participación voluntaria y, concretamente, en las reuniones de padres, el nivel educativo y las expectativas educativas —como hemos visto éstas se relacionan al mismo tiempo con el nivel educativo. Por tanto constatamos que la participación en las reuniones se incrementa al hacer lo mismo el nivel educativo y las expectativas. Son, por ejemplo, los que tienen estudios universitarios (recordemos que se trata de inmigrantes) y expectativas universitarias los que más asisten. Además las expectativas y el nivel educativo de las futuras generaciones están relacionados, como mencionamos al referirnos a la escolarización de las minorías étnicas en España, con el modelo educativo y su efecto en la cultura, religión...

Por otro lado, una de las primeras exigencias de los padres respecto al profesorado de sus hijos era que fueran buenos educadores y que supiesen tratar a sus alumnos, teniendo muy presente el bagaje cultural diferente de éstos y, por tanto, sus propios valores, comportamientos y costumbres. Parece que los inmigrantes son menos exigentes: muchos de ellos se manifiestan contentos con los profesores de sus hijos, con los que no

14 Esta motivación se ha considerado voluntaria porque es posible dejar de asistir a estas reuniones aunque sean convocadas por el centro.

15 Observamos una relación directa entre precariedad laboral (definida aquí especialmente por paro de larga duración) y visitas obligadas a los centros educativos de los hijos.

16 La suma de estos porcentajes no es 100 ya que los entrevistados que han visitado los centros en más de una ocasión han podido argumentar diferentes motivos.

existían problemas y con los que se establecía un trato, a menudo, superficial pero cordial. A través de esta demanda de un trato correcto, el racismo del profesorado apareció como uno de los problemas que tenían que afrontar los progenitores, alumnado y, también, las asociaciones (especialmente entre los gitanos es más visible y exteriorizado). En estos casos, la discriminación que en ocasiones sufren los hijos, la padecen por parte de otros compañeros de escuela —unos creen que esta distinción no la realizan los propios niños sino que proviene de sus padres y ellos se limitan a reproducirla— o por el profesorado.

Un estudio, en el mismo contexto geográfico que nos ocupa, de Lluís Samper (1993) analiza el racismo entre los futuros educadores. Se desprende de él que el racismo explícito es minoritario, pero indica que son más evidentes las actitudes de segregación. La jerarquización (gitanos, magrebíes, negros, sudamericanos, que aparece en otros trabajos) y la discriminación de las diferentes minorías expresan la presencia de estereotipos étnicos, es decir, se construye la imagen de la minoría y generalmente como algo contaminante, amenazador y peligroso. Los estudios de Lluís Samper (1993 y 1996) constatan la importancia de las actitudes hacia las minorías y en general hacia los procesos de «etnificación» en aspectos como el currículum oculto de la escuela y la formación de los docentes. La existencia de actitudes etnocentristas, e incluso racistas, lleva al autor a invitar a que se tengan en cuenta, dentro del discurso de la multiculturalidad y la interculturalidad, los límites y posibilidades del sistema escolar en su capacidad de acoger la diversidad. En

estos artículos, Samper recupera otros trabajos que se preocupan por esta temática pero no sólo respecto a futuros docentes sino también de docentes en ejercicio, de los cuales extrae que la distancia, las imágenes construidas y las resistencias son reacciones habituales ante el alumnado «diferente» culturalmente. Con frecuencia el profesorado contempla esta diversidad como un «nuevo» problema al que deben hacer frente pero que, sin embargo, sólo pueden resolver con los medios de siempre.

Esta realidad o imagen que se transmite, más la que tienen las minorías de la escuela y del profesorado, incrementa la distancia existente. Una solución para aproximarlos, que se quiso comprobar si resultaba de interés, era la introducción de profesorado gitano o inmigrante en el aula. La respuesta que obtuvimos (Garreta, 1998), no obstante, no permitió constatar la necesidad de tal especificidad, aunque para algunos era una forma de resolver las situaciones de discriminación. Ambos colectivos, especialmente el gitano, pedían que el profesorado conociese sus particularidades culturales y que tratase a sus alumnos en consecuencia, sin que fuera necesario compartir con ellos una misma ascendencia étnica o nacional. Sin embargo, resulta evidente que al insistir en la obtención de una respuesta concreta, los gitanos sí consideraron que sería mejor, porque entonces aducían, se garantizaría el conocimiento de sus particularidades y se evitarían las distancias y el desconocimiento que conducen a la discriminación y el racismo. Por su parte, los africanos y asiáticos respondieron negativamente y, además, no mostraron ningún interés por ser tratados ni vistos de forma diferente en la escuela.

Otra forma de acortar estas diferencias y distancias, siguiendo el ejemplo de otros países, es la aparición –aunque tímidamente– de un «profesional» encargado de mediar entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo. Esta figura ha aparecido en países como Francia, Italia, Portugal... y otros más lejanos como Canadá, de cuya experiencia en Quebec nos serviremos. En España, y concretamente en Cataluña, podemos encontrar personas que están realizando esta función. En un primer momento eran algunos gitanos quienes establecían un puente entre administración y su minoría, mientras que en la actualidad está creciendo la presencia de africanos que también se ocupan de esta tarea. Eso sí, en general con los perfiles poco definidos –a pesar de los intentos que empiezan a hacerse para su formación–, aunque es un hecho que los objetivos por los que se les contrató van incrementándose a medida que su tarea en otras situaciones se valora positivamente. En este sentido, deberíamos tener en cuenta qué funciones han de asumir para no caer en alguno de los problemas detectados en las experiencias habidas con mediadores gitanos y de otros países.

3. Participación de los padres en la escuela y actuaciones para mejorarla en Quebec

3.1. La participación de los progenitores en la escuela

En Quebec se presta especial atención a la participación de los padres en la escuela –así por ejemplo cada vez se les otorga más poder en los centros educativos como muestra la reforma que actualmente están llevando a cabo (Ministère de l'Éducation, 1996 y 1997)– y al estudio de los factores que intervienen en ella, así como las resistencias que genera el profesorado ante la diversidad étnica y cultural. Con la intención de aproximar estos dos colectivos, ha surgido una figura «profesional» que, bajo diferentes nombres y grados de implicación, se dedica a la misión de mediación. Tal interés se debe contextualizar con la dirección tomada en esta provincia canadiense, en línea de lo que se ha llamado educación intercultural y que se ha caracterizado, entre otras cuestiones, por el análisis de los recursos pedagógicos y las sucesivas revisiones de los materiales y la formación del profesorado, la lucha contra la discriminación y el racismo, etc. (Llevot y Garreta, 1999). El modo como ha sido tratado puede sugerirnos futuras intervenciones en nuestro contexto.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado, y como queda dicho más arriba una buena educación exige el conocimiento del medio en el que vive el alumnado, así como su representación en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones guber-

nativas, tienen como una de sus concreciones más buscadas el favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Por citar un ejemplo, las medidas tomadas por las Commissions Scolaires¹⁷ en Montreal son: la oferta de cursos de francés para los padres en la escuela del barrio, la organización de proyectos especiales para favorecer la participación, el sustento pedagógico de los padres hacia sus hijos y la armonización de los valores de la escuela y la familia. En uno de los trabajos de Janine Hohl (1996b) se señala que en Quebec después de la reforma educativa de los años sesenta se desarrolla progresivamente un discurso

a favor de la participación de los padres en la escuela. Los padres, considerados una pieza clave en el funcionamiento de la institución escolar, adquirirán poder de decisión (participan de la estructura de los centros, en concreto en los Conseils d'orientation) y de consulta (en los Comités d'école)¹⁸. Una hipótesis para justificar que se les otorgue tanto poder es que sean considerados un contrapoderal de los profesionales de los centros, ya que en ese momento se iba desarrollando la función pública sindicada y muy centrada en la defensa de sus intereses particulares. Desde 1971, año en que se crean Comités d'école, rápidamente se gene-

17 Una comisión escolar es un cuerpo administrativo, legalmente constituido, del nivel medio de la organización del sistema educativo, donde los miembros, llamados comisarios o síndicos, son elegidos para organizar y regir las escuelas públicas de una municipalidad escolar. Todas las comisiones escolares administran las escuelas públicas que tienen bajo su jurisdicción y están constituidas por un consejo de comisarios.

18 La participación de los padres en los centros educativos se realiza a través de los Comités d'École y los Conseils d'Orientation en las escuelas y a través de los Comités de Parents, le Conseil des Commissaires y el Comité Exécutif, además de otros comités en el nivel superior. El Comité d'École tiene por misión favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Sus principales funciones son: velar e informar sobre los objetivos que persigue la escuela y sobre los medios que tiene para conseguirlos; recoger las sugerencias de los padres para la mejora; buscar los medios y las actividades susceptibles de ser más interesantes, más acogedoras y más humanas; y emitir recomendaciones para mejorar el funcionamiento de la escuela. Está compuesto por entre 5 y 25 padres de alumnos inscritos en la escuela, elegidos popularmente. El director y el profesorado participan del comité, pero no tienen derecho a voto, tampoco pueden ser elegidos presidente del Comité de Parents de la comisión escolar. Por otro lado, la ley 71, adoptada en 1979, introduce la noción de Conseil d'Orientation pero lo deja a elección facultativa. Éste no puede ser creado sin el acuerdo del director o del responsable de la escuela, del comité de la escuela y de los profesores de la misma escuela. Este consejo incluye a padres, profesorado, estudiantes de segundo ciclo de secundaria, dirección, profesionales no docentes y miembros de personal con el objeto de planificar, realizar y evaluar el proyecto educativo de la escuela. El Conseil determina, después de consultarlo con el Comité d'École, las orientaciones de la escuela, contenidas en el proyecto educativo. Al mismo tiempo también debe favorecer los intercambios y la coordinación entre todos los agentes implicados, establecer (también después de consultarlo con el Comité) las reglas de conducta y las medidas de seguridad de la escuela e informar a la comisión escolar de todo lo que le compete de su centro y la comisión, que, a su vez, puede consultarle sobre estas cuestiones (Després-Poirier 1995).

ran críticas a esta actuación por su poca influencia en el funcionamiento de la escuela de manera que, las proposiciones de reforma posteriores van en la línea de reforzar este poder, pero se encontrarán con una fuerte resistencia, particularmente del profesorado apoyado por sus sindicatos.

Desde el punto de vista del profesorado, los padres inmigrantes no participan más que otros de medios desfavorecidos, a los que sólo pertenece una parte. La participación de los padres de origen etnocultural diferente al quebequés canadiense-francés presenta una gran diversidad (McAndrew, 1989), ésta relacionada generalmente con el origen social de los progenitores y a su facilidad en comunicar su punto de vista al profesorado, directiva... Ahora bien, no hay que pasar por alto que unas veces se les reprocha que no colaboran y otras, en cambio, se les recrimina su excesivo entusiasmo por hacerlo. Por tanto, Hohl considera simplista el creer que no todos participan, depende de algunas variables.

Un estudio con personal de las escuelas y los padres de comunidades culturales (Direction des Services aux Communautés Culturelles 1995) permite distinguir cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia:

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas en tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información so-

bre los reglamentos, las notas, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación por participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual el que conocen los padres que el que encuentran en destino, las divergencias pueden alcanzar: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe –enfermero, trabajador social...–, programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, rol de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), roles en el interior de la familia (por ejemplo importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (respecto al cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres de percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad de que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

De entre todas estas barreras, que-remos destacar, en primer lugar, por su grado de abstracción, la que erigen por ambas partes, familia y profesorado, en función de lo que cada uno espera del otro. En efecto, uno de los frenos que mitigan la interacción entre padres y educadores procede de la diferencia, como bien ha señalado Janine Hohl, que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela. Centrándose en un colectivo de padres analfabetos (haitianos y salvadoreños) Hohl observa que éstos no conocen las reglas ni lo que se espera de ellos, y mucho menos la definición institucional de sí mismos. En el momento que tienen que enfrentarse a la cuestión educacional proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que esperan de la escuela; pero es entonces cuando se hace evidente la separación que se abre entre lo que realmente se les pide y se espera de ellos y lo que este colectivo entiende que debe representar. Sus niveles de incompreensión del hecho escolar se centran en lo que es la escuela (funcionamiento, estructura, objetivos, etc.), en las dificultades escolares que tienen sus hijos, en la incapacidad de ayudarlos y muy a menudo en la reducción de la comunicación con el profesorado. «Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers

échouent» (Hohl, 1996b). Así pues, es patente la distancia entre la imagen de los progenitores reales y la que se construye de ellos la propia escuela. Pero este alejamiento entre la visión tecnocrática del rol de los padres y las colaboraciones que realizan éstos en el centro escolar no implica que el discurso oficial sea poco importante o que no tenga ningún efecto. Al contrario, contribuye a desarrollar, especialmente en los contextos menos favorecidos, una visión de la familia y de los padres en términos de déficit, de inadecuación y poco interés por la escuela, fundada en imágenes estereotipadas del fracaso escolar. A partir de los estereotipos se construyen las exigencias que se realizan a los padres. El padre «ideal» debería apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales... La convicción de que la escuela no tiene nada que hacer si la familia no asume «sus responsabilidades», sobre todo con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que posee el profesorado. Las entrevistas realizadas a dichos padres analfabetos muestran la fractura existente entre las expectativas del profesorado, con su imagen de los progenitores, y los padres, preocupados por el éxito escolar y laboral de sus hijos, y, por otro lado, las condiciones reales cotidianas y las competencias objetivas de estos padres y, en consecuencia, las de sus hijos¹⁹.

19 Para estos inmigrantes la misión escolarizadora tiene que prevalecer, mientras que la socializadora tiene que quedar subordinada. Insisten en la pertinencia y la legitimidad de una aproximación autoritaria de los aprendizajes y en la importancia de que cada niño asuma individualmente la responsabilidad de su futuro escolar y profesional.

En segundo lugar, complemento de lo anterior, encontramos las resistencias que aparecen en la administración y otros agentes educativos al abordar la diversidad cultural. Janine Hohl (1996b) las divide en dos grandes categorías, según el efecto directo o indirecto en los inmigrantes: la resistencia que se genera entre los cargos de la administración, políticos, consejeros e investigadores, y la del profesorado, que tiene una relación directa con este alumnado y sus padres. Los primeros realizan mediaciones administrativas o académicas que los llevan a distanciar su persona, sus creencias, sus ideas, sus argumentaciones de los grupos a los que se dirigen. El profesorado está mucho más «expuesto» e implicado con estos colectivos. Así por una parte, se elabora un discurso entre los administradores, investigadores, consejeros pedagógicos y consejeros políticos y, por otra, el profesorado desarrolla una representación propia de su rol. La toma de decisiones y el trabajo cotidiano que conlleva el contacto directo con el alumnado y los padres generan incertidumbre y ansiedad en el profesorado, que se acentúan cuando desarrollan su labor en contexto pluriétnico y deben enfrentarse a valores que no comparten con los padres. A veces el comportamiento de estos últimos resulta difícil de comprender por parte de los profesores y además pueden surgir conflictos de valores como, por ejemplo, las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, el no reconocimiento del estatuto profesional del profesorado (por ser mujeres), el concepto de que el hijo es un sujeto con derechos y es libre de realizar sus elecciones y tomar decisiones, percepciones divergentes del proceso de aprendizaje, el no uso de una

lengua común para comunicarse, etc. Algunos de estos aspectos chocan con la identidad del profesorado y ahí es cuando para preservar sus esquemas oponen resistencia. También es cierto que no todo el profesorado responde al mismo perfil, pero la autora nos descubre que estas representaciones son muy frecuentes. Además, otros autores hacen hincapié en que se trata de una profesión con una homogeneidad de las representaciones por encima de otras (Lessard, 1985, cit. Hohl, 1996b).

En síntesis, Denise Helly (1996), como otros, afirma que en general existe la necesidad de incrementar el interés por la participación de los padres en la escuela, con todo lo que ello implica, y en concreto en los Comités d'école, que es a menudo muy baja. J. Berthelot (1991) ya constataba también una serie de necesidades para avanzar en esta dirección: creación de un comité de consulta de las comunidades inmigrantes, la presencia de un mediador—percibida muy favorablemente por las escuelas—, representatividad en los Conseils d'Orientation de los padres de las comunidades étnicas (esto podría comportar dar a la educación intercultural el papel que debe tener en la confección del proyecto educativo), etc.

3. 2. Buscando la aproximación entre los agentes implicados

Ante la necesidad de establecer una comunicación fluida entre el centro y las minorías (colectivos y padres) aparece el agente de relación o de mediación (agents de liaison y agents de milieu), creado inicialmente por la comisión de escuelas protestantes para resolver los problemas de racismo en la escuela. Trabajan para mejorar la situación de los alumnos de

minorías culturales y para establecer contactos entre la escuela y los padres que favorezcan la participación de estos últimos en las diversas actividades y sensibilizar a los agentes escolares en la diversidad cultural. Posteriormente la comisión católica también utiliza esta figura, aunque no en todas las instituciones este agente tiene el mismo papel: puede estar asociado a una minoría específica, y atender las diferentes escuelas de la comisión; o estar adscrito a una escuela y ocuparse de todas las minorías promoviendo las relaciones entre agentes; puede ejercer de profesor del Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) que actúa como agente de comunicación con los padres que pertenecen a su misma minoría... (Llevot, 1999).

André Beauchesne (1987) realiza un estudio comparativo entre los mediadores (término que se está utilizando actualmente muy a menudo para referirse a estos «profesionales») de varias ciudades del Canadá: Toronto, Vancouver y Montreal. Esta figura, surgida en estas zonas con la intención de mejorar las relaciones entre escuela y progenitores, también pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros docentes. Al mismo tiempo, el autor reconoce que este proyecto es la respuesta a la dificultad que tiene la organización escolar para adaptar su currículum y sus servicios a las necesidades de unos usuarios cada vez más diversos, particularmente en contextos económicamente desfavorecidos o pluriétnicos. A los problemas de comunicación lingüística del alumnado y de los padres, hay que sumar las dificultades de gestionar esta diversidad en el conjunto de actividades escolares y en el aula.

Los mediadores reciben en estas ciudades distintos nombres: agents de liaison y de milieu en Montreal, school community relation officer or worker o multicultural consultant en Toronto y multicultural school worker o multicultural home-school worker en Vancouver. Pero al margen de la particularidad de los apelativos, constituían nuevas figuras profesionales que daban respuesta a las necesidades que surgían y se iban definiendo con el trabajo cotidiano. A grandes rasgos, se trata de un mediador en un contexto escolar pluriétnico que se define como un especialista de la relación escuela-familia. Debe catalizar la creación de una relación intensa entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo (personal de la escuela, alumnos, padres, representantes comunitarios, etc.) para favorecer la adaptación del currículum escolar a la diversidad existente. Sus principales funciones, que debería desarrollar en las escuelas, comisiones escolares, centros comunitarios, asociaciones étnicas y contexto familiar, serían: traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales o escritas entre los diferentes agentes implicados; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; concebir, coordinar y actualizar los proyectos susceptibles de incentivar la participación de los padres en la escuela; ayudar a los alumnos de minorías étnicas a integrarse armoniosamente en la institución escolar.

Los resultados del estudio de Beuchesne indican que la naturaleza y la urgencia de las necesidades por las que se crearon estas figuras profesionales implican cambios en profundidad en el contexto escolar, especialmente la adaptación del currículum escolar a las necesidades de los usuarios a través de la creación de vías de comunicación entre escuela y comunidad, en particular entre padres y escuela. Pero a pesar de las coincidencias, estas ciudades distinguen las funciones de estos profesionales a través de las demandas e intervenciones que deben realizar. A esto hay que añadir que tales funciones se encuentran muy subordinadas a las necesidades y exigencias de las escuelas. Algunas intervenciones como la traducción de mensajes, la promoción de la participación en actividades paraescolares..., limitan su participación y la convierten en meramente instrumental para resolver tan sólo los problemas de funcionamiento. En un contexto así, resulta periférica la resolución del verdadero problema: abordar la cuestión del rol de los padres en el trabajo de adaptación del currículum escolar a las necesidades de la diversidad existente. Para el autor del estudio, resulta imprescindible, si se quieren conseguir los principales objetivos por los cuales fueron creadas estas figuras profesionales, mejorar la relación entre los diferentes agentes implicados, mejorar la adaptación del currículum o la diversidad y ofrecer más oportunidades de éxito escolar.

Años más tarde Marie McAndrew y Jean-Yves Hardy (1992) realizan un estudio sobre los agents de liaison y milieu para distinguir estas dos figuras existentes en Quebec. Dada la dificultad en diferenciarlos, la particularidad que han

hallado es que el agent de milieu es una persona muy implicada en las actividades, tanto pedagógicas como culturales y recreativas, y el agent de liaison se relaciona sólo con los padres cuando lo pide la dirección o el profesorado, todo ello independientemente del nivel educativo en que se hallen. Como consideran que hay varios modelos en esta diferenciación artificial de las dos figuras, los autores describen los encontrados en su trabajo de campo. En la educación primaria, hallan al menos cuatro modelos de agentes. Algunos se limitan a realizar llamadas telefónicas, traducciones y a hacer de intérpretes. Según los casos esto se hace respecto a una comunidad (lo que definen como primer modelo) o respecto a diferentes comunidades o todas las comunidades presentes en la escuela (modelo 2). Otros asumen diferentes trabajos complementarios que se suman a las funciones mínimas, así algunos trabajan en dar a conocer el sistema escolar a los padres, promover la matriculación en cursos de francés y facilitar, en general, la inserción en la sociedad de acogida (modelo 3). Otros, aún van más lejos realizando intervenciones más profundas, colaborando con otros profesionales, con alumnado que presenta problemas específicos y organizando actividades con la intención de aproximar el equipo de la escuela a los padres (modelo 4). En la secundaria, distinguen tres modelos. El primero es calcado del modelo 2 anterior, ya que el trabajo con una sola comunidad no se da en secundaria (modelo 5). Otros ayudan al equipo de profesionales de la escuela con el objetivo de facilitar el éxito escolar del alumno y su integración psicosocial. Participan también en actividades socioculturales que

pretenden favorecer la aproximación entre comunidades (modelo 6). El último modelo de agentes interviene con alumnado de todos los orígenes para solucionar conflictos y tensiones interétnicas (modelo 7).

McAndrew y Hardy concluyen que se desprende un efecto muy positivo de las actuaciones de estos modelos. También, más recientemente, se han juzgado estas intervenciones (Denise Helly, 1996) como muy eficaces a pesar de que aparecen los modelos mal definidos y que se alargan los problemas a resolver por ser dependientes de los diferentes profesionales de la escuela. Para Marie McAndrew (1993), la utilidad de los agentes está ampliamente reconocida durante los años noventa, gracias a las oficinas especiales que existen en escuelas donde al menos el 25% pertenece a minorías culturales, lo que permite favorecer el desarrollo de relaciones armoniosas entre padres y escuela. Otra cuestión es que, como nos comentaba la propia McAndrew y también Janine Hohl, estas figuras están desapareciendo por efecto de las limitaciones presupuestarias.

4. Conclusiones

La participación de los padres en los centros educativos parece ser uno de los escollos existentes en el ámbito escolar pero que hay que salvar para desarrollar una mayor democratización y, en consecuencia, en la toma en consideración de la diversidad cultural en un sentido positivo. Como queda dicho, esta participación es baja en general y también entre las llamadas minorías étnicas. Pero éstas deben enfrentarse a situaciones que las alejan más, si cabe, de la

escuela por una serie de barreras que se han agrupado como lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales en Quebec y que podemos ver reproducidas en nuestro contexto más inmediato. En respuesta a la dificultad que tiene la organización escolar para adaptar el currículum y los servicios que presta a unos usuarios cada vez más diversos culturalmente en Quebec aparece una nueva figura «profesional» cuyo propósito es mejorar las relaciones existentes entre escuela y progenitores, a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros docentes. Aunque desempeña diferentes funciones (traducir las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; etc.) y se encuentra mal definida parece tener probada su efectividad. Por este motivo, y dado que la diversidad cultural existente en nuestras aulas reclama intervenciones, parece interesante potenciar la instauración de estos profesionales que pueden contribuir a aproximar a los agentes educativos de la escuela, a las familias y, también, a las asociaciones, que en parte ya asumen o intentan asumir una función parecida, tratando, eso sí, de no caer en los errores en que hayan podido incurrir otras experiencias.

Bibliografia

- BEAUCHESNE, A. (1987). Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Éditions du CRP.
- BERTHELOT, J. (1991). Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation. Québec: éditions Saint-Martin.
- CEBRÍAN, A. (1992). Marginalidad de la población gitana Española. Murcia: Universidad de Murcia.
- COLOMA, J. (1990). La familia como agencia de socialización. En FERMOSE, P. et al. Sociología de la Educación (pp. 171-221), Barcelona: Alamex.
- DIRECTION des SERVICES aux COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995). Etude sur les services d'accueil. Exposé de la situation. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.
- DESPRÉS-POIRIER, M. (1995). Le système d'éducation du Québec. Montréal: Gaëtan Morin.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1996). Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- FLITNER-MERLE, E. (1992). Les immigrants et l'école en Allemagne. Revue Française de Sociologie (Janvier-mars). Paris: Editions du CNRS.
- GARRETA, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. Papers. Revista de Sociología, 43. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 115-122.
- GARRETA, J. (1998). Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español. Revista de Educación, 317, 229-254.
- GARRETA, J. (1999). La integración en la estructura social de las minorías étnicas. Gitanos e inmigrantes extracomunitarios en las provincias de Lleida y Osona. Lleida: Universitat de Lleida.
- HELLY, D. (1996). Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994. Québec: Presses de la Université du Laval.
- HOHL, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En GAGNON, F., McANDREW, M. y PAGÉ, M., Pluralisme, citoyenneté & Éducation. (pp. 337-348). Montréal: Harmattan.
- HOHL, J. (1996b). Qui sont 'les parents'? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et politiques (RIAC). Montréal: Institut National de la Recherche Scientifique, 51-62.
- LESSARD, C. (1985). Les enseignants et enseignantes du Québec et la dimension urbaine-rurale: une analyse de leurs opinions sur le gouverne de l'école. En CRESPO, M. y LESSARD, C. (dir.), Éducation en milieu urbain (pp. 409-431). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- LIÉGEOIS, J.P. (1988). Los gitanos. México: Fondo de Cultura Económico.
- LIÉGEOIS, J.P. (1994). Roma, tsiganes et voyageurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- LOVELACE, M. (1995). Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela. Madrid: Escuela Española.
- LLEVOT, N. (1999). De l'éducation interculturelle à l'éducation civique. Congrès del Projecte Educatiu de Ciutat. L'éducation és la clau. Barcelona: Ajuntament de Barcelona (comunicación no publicada).
- LLEVOT, N. y GARRETA, J. (1999). Los retos de la educación intercultural: Cataluña-Quebec. Revista Española de Educación Comparada, 4 (en prensa).
- McANDREW, M. (1989). Les relations école-communauté en milieu pluriethnique

montréalais. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.

- McANDREW, M. (1993). 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 région montréalaise, document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche. Montréal : Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration de l'Éducation.
- McANDREW, M. y HARDY, J.Y. (1992). Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan. Montréal: Centre d'Études Éthniques (documento no publicado).
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUÉBEC (1996). Les états généraux de l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUÉBEC (1997). Réforme de l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation.
- OBLINGER, H. (1981). Eltern und Familien als Einflussfaktoren. Die Schule in der Gesellschaft, Veriag Ludwig Auer, Donawoerth.
- SAMPER, LI. (1993). Actitudes de los futuros educadores hacia las minorías étnicas. En FERNÁNDEZ, F. y GRANADOS, A. (Coord.) Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones (pp. 203-209). Málaga: Clave.
- SAMPER, LI. (1996). Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del «otro» por los futuros educadores. En SOLÉ, C. (Edit.) Racismo, etnicidad y educación intercultural (pp. 63-110). Lleida: Universidad de Lleida.
- ZÉROULOU, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. Revue Française de Sociologie (Juillet-septembre). Paris, Editions du CNRS.