

Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal¹

A Comparative View at the International Context: Re-examining the Present Situation of the Cultural Mediator in Canada, Italy, Sweden and Portugal

María Jesús Martínez Usaralde

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia, España

Resumen

El presente artículo revisa la situación actual y funciones atribuidas a una figura cuya incipiente profesionalización permite todavía hablar de un prometedor yacimiento de empleo: el mediador cultural (también conocido como *link-workers*, *agents de liaison*, «mediadores lingüístico-culturales», o «mediadores interculturales»). El objetivo de este estudio se centra en analizar cuáles son las competencias socioeducativas de este profesional en cuatro países diferentes: Italia, Portugal, Suecia y Canadá. Partiendo de que en los cuatro casos domina el modelo institucional del mediador cultural, llegan a identificarse hasta cuatro modelos: el mediador escolar «puro» (Canadá), que ejerce funciones generales más vinculadas al ámbito escolar, a las que se añaden una serie de funciones específicas relacionadas con el entorno social; el mediador escolar «integrado» (Italia), dado que acredita un papel según el cual, aunque mantiene estrechos lazos con el anterior modelo, trabaja en estrecha conexión con

¹⁾ Esta contribución se enmarca en el proyecto de investigación GV 05/271 de la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència «*La mediación ante el conflicto. Los nuevos espacios de intervención: convivencia escolar, relaciones familiares y educación intercultural*» (2005-06).

mediadores procedentes del modelo asociativo; el mediador como «orientador y tutor» (Suecia), que interviene en las «escuelas de segunda oportunidad»; y finalmente el mediador como «animador sociocultural» (Portugal). Desde este marco, la intención del artículo se identifica con hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos modelos y analizar por qué los mismos fenómenos se manifiestan y abordan de forma diferente en distintos contextos y por qué unas formas de intervención pueden considerarse más apropiadas que otras, a la luz de sus consecuencias. Para ello se analizan categorías de comparación como la «denominación», la «legislación aplicada», las «funciones generales», las «funciones específicamente educativas» y las «demandas principales».

Palabras clave: mediación, educación, escuela, mediador cultural, mediador sociocultural, profesionalización.

Abstract

This paper attempts to have a look into the present situation of cultural mediators and their job characteristics, whose incipient professionalization seems to open up promising prospects for further employment. The main objective will be to understand the social and educational skills of cultural mediators (also known as 'link workers', 'agents de liaison', 'linguistic cultural mediators', or 'intercultural mediators'), in four different countries: Italy, Portugal, Sweden and Canada.

Taking into account the fact that in these four countries a cultural mediator will generally be connected to an institution, four different models can be differentiated: The 'pure' or genuine school mediator (Canada), the 'integrated' school mediator (Italy), the mediator as 'vocational guidance-tutor' (Sweden), and the mediator as social and cultural 'animator' (Portugal). Thus, the aim of this article is to identify the more significant characteristics of the abovementioned profiles, and to understand why identical cases arise and are tackled in a different way in diverse contexts. On the other hand, this paper also shows why some strategies of intervention may be regarded as being more appropriate than others. For this purpose, a set of comparison categories are analysed: 'designation', 'applied legislation', 'general duties', 'specific educational duties', and 'principal requirements'.

Key Words: mediation, education, school, cultural mediator, sociocultural mediator, professionalization.

Introducción

El mediador «intercultural» se erige como figura profesional emergente, no sólo en el contexto español, sino también en el internacional. En Europa va a adoptando denominaciones varias, en función de los diferentes matices que va adquiriendo: se habla de *linkworker* (traducido como «trabajador de enlace») especialmente en Inglaterra y Suecia; de «mediador cultural» en Italia y España; de «mediador sociocultural» en Portugal; o de *agents de liaison* y *agents de milieu* en Francia y Canadá. Se observa igualmente, cómo, a las categorías de mediación socio-jurídica, sociolaboral, socio-sanitaria y socioeducativa se les adjetiva con el término «intercultural» o «cultural», e incluso otras expresiones, como «mediador laboral en contextos multiculturales» (Souleimani, 2004). Todo lo anterior no es, a mi parecer, sino una manifestación de la vitalidad, fruto de la heterogeneidad que acredita actualmente esta figura.

Al mismo tiempo, se reconoce cómo los proyectos transnacionales comunitarios conceden una atención prioritaria a esta figura, como es el caso de los generados desde la Unión Europea (*Cultural Mediation Project*), y principalmente desde una de sus instituciones, la Comisión Europea, que cristaliza en programas de la DG XXII centrados fundamentalmente en la formación de los mediadores culturales.

Lo anterior nos legitima a indagar cómo se entiende la profesión de mediador cultural en otros países. Vamos a revisar, por lo tanto, el caso de Italia, Canadá, Portugal y Suecia, centrándonos en cuál es la concepción profesional y funciones del mediador «intercultural». El motivo de haber escogido éstos y no otros países obedece, en esencia, a la necesidad de comprobar los matices que separan la interpretación de la figura del mediador de cuatro países en los que domina el modelo institucional. Dicho modelo surge a partir la demanda establecida desde las instituciones públicas, prestadoras de servicios sociales, sanitarios y, algo más tarde, educativos. La llegada, primero tímida y posteriormente masiva, de inmigrantes lleva a las instituciones nacionales, regionales y locales a tomar medidas y generar figuras que puedan satisfacer las diferentes necesidades de estos colectivos²: así, en el caso de la Comunitat Valenciana, el modelo institucional de mediación cristalizaría tanto en los mediadores que trabajan en las diferentes *Consellerias* (de Educación, de Servicios Sociales, de Sanidad, etc.) como, a un nivel más local, los mediadores contratados desde los ayuntamientos para trabajar en los colegios e institutos. Por lo tanto, el hecho de haber escogido estos cuatro

² Los otros modelos bajo los que se analiza la mediación cultural son el asociativo (vivenciado desde asociaciones y ONGD), el cooperativo (que se desarrolla bajo esta fórmula laboral, constituyendo iniciativas privadas) y el autónomo (en estado todavía embrionario) (AEP-Desenvolupament Comunitari, 2002).

ejemplos no ha sido fortuito, sino que la mirada internacional va a atisbar cuáles son los aspectos coincidentes, procedentes en buena medida de la ortodoxia del modelo de mediación cultural dominante, y, quizá más interesante, cuáles son los aspectos divergentes que definen, de alguna manera, la reinterpretación que cada país, dentro del modelo, hace de dicha figura. Acudimos, así, a uno de los «usos» o finalidades de la Educación Comparada que ya fuera definido por Sadler en 1900³, y que no es otro que acercarnos a otras realidades socioeducativas presentadas por países diferentes al nuestro, a fin de buscar, en esencia, orientaciones alternativas que puedan ser de utilidad y así reinterpretar las diferentes problemáticas presentadas por el propio. Dicho con sus propias palabras «el valor práctico del estudio, bajo una intención correcta y rigor académico, de los sistemas extranjeros de educación, reside en que servirá para que nuestro propio sea mejor estudiado y comprendido» (Sadler, 1900, p. 12). En la actualidad, esta tendencia no solo no desaparece sino que cobra una especial vigencia, a veces bajo la rúbrica de modelo de «préstamo y copia» (Schriewer, 1990; Halls, 1990; Noah, 1990; Phillips, 2000), que legitiman, de este modo, el estudio y análisis de los sistemas educativos foráneos, justificando al mismo tiempo esta tendencia con la necesidad de instrumentalizar estrategias de acción política ante la constante y creciente crisis educativa mundial sufrida por los sistemas sociales y educativos de países desarrollados (Martínez Usarralde, 2003 y 2004)⁴.

Para llevar a cabo este análisis acometeré un estudio siguiendo las fases del método comparado, basándome para ello en una adaptación personal a la metodología de García Garrido (1990) y Ferrer (2002) que contempla estos tres momentos: el estudio descriptivo (fase analítica), en el que se realiza una exploración formal, además de explicativa, de los discursos en torno a la figura del mediador, basándome para ello en el análisis de contenido de fuentes secundarias; el análisis comparativo propiamente dicho (fase sintética), en el que los datos son seleccionados, al tiempo que se delimitan y clasifican las categorías de análisis (*tertium comparationis*); y son yuxtapuestos en tablas (aunque aquí no aparezcan, por la limitación del texto), a fin de facilitar

³ Referente innegable de esta disciplina, me estoy refiriendo a su obra *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*, traducida por «Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?», texto de una actualidad asombrosa que sigue rigiéndose como referente para el comparatista actual.

⁴ Modelo característico de la etapa que surge en el siglo XIX, conocida precisamente como la «etapa de préstamo» (Bereday, 1968) o «la etapa de los encuestadores» (Vexliard, 1970), por la imperiosa necesidad de priorizar el préstamo y la importación de políticas y prácticas educativas foráneas en los contextos socioeducativos del propio observador-analista-comparatista. Lo anterior habría que contextualizarlo dentro de una lógica argumental que necesita alimentarse de «lecciones valiosas» (utilizando su propia terminología) por parte de sistemas educativos «extranjeros» exitosos en unos países que, por otro lado, todavía se están forjando en los albores del siglo XIX.

su comparación, y; finalmente, la fase de conclusiones comparadas, en la que se reflexionará sobre los resultados hallados, al tiempo que sugeriré vías por las que seguir analizando e investigando esta figura de cara, por ejemplo, al caso español.

Fase analítica: descripción de la situación del mediador en cuatro países

Cuatro son, en efecto, los modelos que vamos a revisar en las próximas páginas: Canadá, Italia, Suecia y Portugal. De cada uno de ellos se extraerán los rasgos más significativos para facilitar su posterior comparación.

Canadá. El mediador como gestor escolar

Comenzando por el caso de Canadá, la figura del mediador se crea a través de las demandas realizadas desde la Comisión de Escuelas Protestantes para resolver problemas de racismo en los centros docentes, a inicios de la década de los sesenta del siglo XX (Llevot, 2003). Este profesional está adscrito a una escuela y desde ésta va a encargarse de interactuar con todas las minorías (antillanos y africanos principalmente). Una tarea concreta es, en esta línea, ejercer de profesor en el Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) y relacionarse con la comunidad y con los padres de estas minorías (Garreta y Llevot, 2007). Su función se extenderá en la década de los años ochenta del siglo XX, haciendo frente a las continuas confrontaciones entre grupos étnicos, lo que acarreará entre otras medidas, la articulación de programas de aproximación a las diversas comunidades culturales, en especial en educación primaria.

En la actualidad estos profesionales (conocidos con diversas denominaciones en Canadá según la ciudad donde éstos intervengan: *agents de liaison* o *agents de milieu*⁵, en Montreal; *school community relation officer* o *multicultural consultant*, en Toronto; y *multicultural school worker* o *multicultural homeschool worker*, en Vancouver) configuran, ante todo, una nueva generación de interventores escolares,

⁵ Aunque quepa distinguir un matiz entre las dos figuras, dado que el *agent de milieu* es un profesional implicado en tareas tanto pedagógicas como culturales en el centro escolar, mientras que el *agent de liaison* se relaciona fundamentalmente con los padres, cuando el centro lo demanda (Mc Andrew & Hardy, 1992). Con frecuencia, las funciones del segundo están supeditadas a la dirección y coordinación del primero (Llevot, 2003, p. 142).

con una tarea imprecisa, dado que «han de responder a necesidades mal definidas pero urgentes que precisa el sistema escolar» (Llevot, 2003, p. 138).

De diversos estudios (Beauchesne, 1987; Kanouté y Llevot, 2002; Llevot, 2003) se desprende un listado de funciones y competencias atribuidas hoy a ese «agente de lo social», sin entrar en las particularidades de cada país:

- Traducir las comunicaciones verbales o escritas de los diferentes agentes de la comunidad educativa.
- Dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, sus padres y la organización escolar.
- Favorecer la comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Coordinar y actualizar los proyectos y programas que puedan favorecer el entendimiento.
- Aconsejar sobre la manera de integrar y entender la perspectiva «intercultural» desde el currículum.
- Coordinar y actualizar los proyectos que puedan incentivar a la participación de los padres en la escuela.
- Ayudar a los alumnos de minorías étnicas y culturales a integrarse en los centros escolares.
- Solucionar los conflictos interétnicos.
- Favorecer, en definitiva, el diálogo «intercultural» a fin de que se produzca una buena comprensión de las culturas en la escuela.

De la lectura que se desprende de las funciones anteriores se deriva la necesidad de releer el ámbito de lo escolar y atisbar los cambios, sobre todo, en las necesidades de los centros, que desbordan lo puramente escolar, y que consecuentemente requiere la presencia de un especialista que mejore, en esencia, las relaciones entre la comunidad, la escuela y los padres, y ayude a adaptar la segunda a los requerimientos y demandas que hacen la primera y los terceros.

Italia. El mediador como decodificador social

En lo que respecta ahora a Italia, el mediador es definido como el profesional que tiene como objeto principal facilitar las relaciones entre los autóctonos de una nación y los ciudadanos extranjeros que emigran a Italia (www.immiweb.org/index.php:

«Espacio de la inmigración, hospitalidad y la Integración de Roma»). Su responsabilidad se centra, de este modo, en la intención de promover el conocimiento recíproco y la comprensión entre los dos grupos, a fin de favorecer la relación positiva entre sujetos de culturas diversas y siempre teniendo como fondo la biunívoca adaptación de ambos y, la aceptación por parte de los italianos, de los inmigrantes con un nivel de igualdad y dignidad (Latif Al Saadi, 2002). Constituye «el alma de la política migratoria y de la misma integración» (Castiglioni, 1996, p. 24), dado que la propia mediación «intercultural» ha llevado a los italianos a interrogarse sobre el significado profundo de la convivencia entre personas de culturas diferentes, y ha demostrado, como consecuencia, que las diversidades pueden ser coordinadas con eficacia desde la atalaya profesional del mediador. De ahí que esta figura, que con la adopción de una dimensión ya estructural del fenómeno de la inmigración en este país resulta ser cada vez más estratégica, sea demandada desde la administración, a fin de simplificar la burocracia, al tiempo que se facilite una figura decodificadora y reconciliadora de los códigos culturales de la sociedad de acogida y la sociedad de origen.

Es la Ley 40/1998 de 6 de marzo la que introduce por primera vez en el ordenamiento jurídico la figura y funciones del mediador cultural. El mediador cultural se incluye en las oficinas públicas, erigiéndose en puente entre inmigrantes, por un lado, y los servicios públicos y la sociedad, por otro, para favorecer el acuerdo. Además, y de manera complementaria al modelo institucional brevemente descrito, existen asociaciones que han incluido la figura del mediador para conducir diferentes programas de mediación cultural, y trabajan cotidianamente y de manera coordinada con la Administración pública. De hecho, estas asociaciones, si se hallan convenientemente registradas, están habilitadas para firmar convenciones con el Estado, las regiones, provincias y ayuntamientos para emplear a mediadores «interculturales». A las anteriores se unen las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, especialmente sensibilizadas con la promoción de la educación «intercultural» y los cursos de formación en general (Gobbo, 2004).

Tanto en uno como en otro caso, las funciones de esta tipología de mediación que trabaja con culturas minoritarias puede considerarse como un proceso doble y recíproco de decodificación que funciona a tres niveles (Cooperativa Sociale Onlus, 2001):

- Un nivel práctico-orientativo.
- Un nivel lingüístico-comunicativo.
- Un nivel psico-social.

En el primer caso, la mediación cumple una misión específica para las culturas minoritarias que se hallan especialmente desorientadas frente al sistema socio-institucional y el político-burocrático. Como ejemplo significativo, los inmigrantes pueden solicitar una mediación cuando inscriban a sus hijos en la escuela, cuando hayan de dirigirse a vacunar a sus hijos en los hospitales, etc.

En el segundo caso, la mediación tiene una función, ante todo, comunicativa, con el trasfondo de la normalización como principio igualador. De ahí también, que se haya creado incluso una figura específica con competencias en este fin: el mediador lingüístico. Este profesional, en efecto, va a encargarse de facilitar la comunicación y la comprensión a nivel tanto lingüístico como cultural, manteniendo una postura neutra entre las partes interesadas.

Finalmente, en el tercer caso, el mediador cultural trata de ayudar a los inmigrantes por su situación de desventaja inicial frente a los servicios públicos, y, en especial, la sensación de discriminación que pueden sentir en ocasiones. Se trata, en definitiva, de facilitar el cambio social, estimulando su enriquecimiento en la sociedad de acogida.

De acuerdo con el marco anterior, el mediador cultural tiene varias funciones, entre las que destacan (Cooperativa Sociale Onlus, 2001; Gobbo, 2004):

- Realización de cursos de lengua y cultura de origen.
- Difusión de informaciones relativas a las oportunidades de integración.
- Diseminación y dinamización en las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes y de los «inmigrados».
- Promoción de cursos de formación para la convivencia en una sociedad «intercultural», dirigido tanto a entidades públicas como privadas que tengan relación habitual con la inmigración.

Merece la pena reconocer además, cómo en Italia las asociaciones también trabajan en la inserción escolar de los hijos de los «inmigrados» (tal y como queda reflejado en el artículo 38.4 de la Ley 40/1998 de 6 de marzo).

Hay más competencias designadas para la mediación cultural en este ámbito de acción (que se contextualiza en torno a guarderías, escuelas infantiles, elementales y medias) (CNEL, 2001):

- Facilitar la comunicación entre el alumno extranjero y el profesor, así como entre la familia extranjera y el profesor.
- Ofrecer asistencia temporal a los profesores de los alumnos que no conocen el italiano.

- Asesorar a los profesores para facilitar la comprensión sobre determinados comportamientos llevados a cabo por niños extranjeros.
- Asesorar e incluso llevar a cabo cursos de especialización para profesores sobre temáticas relacionadas con la educación «intercultural».
- Participar en las reuniones entre profesores y padres extranjeros.
- Explicar a las familias extranjeras el sistema educativo italiano.
- Divulgar las informaciones relativas a las modalidades de inscripción en las escuelas.
- Elaborar material informativo en lengua extranjera relativo a cuestiones relacionadas con la escolarización y otros requisitos para entrar en las escuelas.
- Redactar los módulos escolares en la lengua del país de origen del alumno.
- Preparar material didáctico en la lengua materna del alumno.
- Participar en las actividades de promoción y valoración de otras culturas.
- Ofrecer asesoramiento y orientación a profesores, orientadores, y cualquier personal relacionado con la educación que requiera sus servicios.

Suecia. El mediador como protagonista en las second chance schools

En tercer lugar, en lo que respecta a Suecia, la figura del mediador «intercultural» ha de entenderse desde la descentralización de la que es objeto, entre otros aspectos, la educación de este país, dado que el municipio es el responsable del 70% de la financiación de esta figura profesional, frente al 30%, que corresponde a las escuelas (*Swedish Ministry of Education, 2004*)⁶. Partiendo del hecho de que el 10,9% de la población sueca es inmigrante, y que el porcentaje escolar gira en torno al 35% de las matriculaciones, el país ha puesto en marcha, al igual que la mayoría de miembros de la Unión Europea, políticas educativas específicas para esta población que proviene, mayoritariamente, de Irak, Noruega, Finlandia, Dinamarca y de los países «ex-yugoslavos».

Los servicios de mediación son fundamentales desde el momento en que el inmigrante llega a este país: el mediador cultural apoyará y asesorará, a partir de un cuestionario normalizado que tendrá que responder el inmigrante, todos los ítems que tengan que ver con la parte más socioeducativa.

⁶ Dicha descentralización implica, en esencia, que el gobierno concede presupuestos normalizados a los municipios, a fin de acometer planes de integración. Por su parte, cada uno de ellos puede, autónomamente, distribuir esos fondos como los crea oportuno.

El programa de integración sueco compromete a varios profesionales y escenarios de intervención: la escuela (donde se localizan la escuela de adultos, el centro de estudios «interculturales», la educación secundaria superior y centros de estudios lingüísticos); los interlocutores sociales relacionados con el empleo y, finalmente, los centros recreativos y de tiempo de ocio (Nicaise, Esping-Andersen, Pont & Tunstall, 2005, pp. 9-10).

Además del citado asesoramiento y, muchas veces, la dirección de los cursos de sueco para inmigrantes (SFI), que siguen diferentes niveles desde 2002, el mediador cultural tiene unas competencias específicas en los centros educativos. Resulta significativo comprobar cómo su labor se concentra sobre todo en las escuelas de segunda opción (Second Chance Schools). Esta modalidad escolar ha sido promovida por el Ministerio de Educación desde 1995, como instrumento estratégico para luchar contra la exclusión social y económica⁷. En dichas escuelas, el mediador habrá de conseguir la integración educativa y social de los estudiantes inmigrantes que concurren a estudiar a éstas. En ocasiones adoptan el papel de tutor, dado que el estudiante inmigrante tiene en este país el derecho de tener un tutor en su lengua nativa. Pero hay más competencias, dentro de este entorno, que merecen ser comentadas, y que giran en torno a (Skolverket, 2003):

- Mantener relaciones estructuradas entre las administraciones de los servicios sociales locales, asociaciones y entidades privadas.
- Distribuir a los alumnos llegados en esta modalidad escolar, tratando de evitar la concentración masiva de los mismos en centros concretos.
- Asesorar a los profesores en metodologías de formación profesional alternativas, concentradas en las capacidades individuales de los alumnos, así como en la flexibilización modular que permite la adopción de competencias básicas (lingüísticas, matemáticas y sociales, fundamentalmente).
- Procurar facilitar, en los casos que así lo requieran, una transición al empleo de acuerdo con la formación adquirida en estos centros.
- Orientar, por tanto, a los alumnos definiendo claramente las posibilidades laborales en función del entorno y del mercado de trabajo.

⁷ El principal objetivo de esta modalidad escolar consiste en dar una oportunidad de integración adicional a los alumnos que deben cursar educación secundaria y que carecen de cualificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral, a través de la implementación de programas de aprendizaje.

La frecuencia de su intervención puede variar, dependiendo en buena medida de las necesidades de la escuela y de las acciones programadas por la misma en torno a la orientación y asesoramiento de sus alumnos. Normalmente, el mediador cultural tiene un contrato a tiempo completo, y detenta los mismos derechos y deberes que cualquier otro profesional empleado en el ámbito escolar. En relación con esta realidad, su formación es administrada desde las escuelas del municipio y financiada con tasas locales⁸.

En la actualidad, a raíz del descenso de las cifras de inmigrantes, unido a la crisis en el sector industrial por el que está pasando Suecia y que repercute de manera automática en la posibilidad de generar nuevos empleos, se ha tendido a modificar la situación laboral del mediador, dadas las restricciones presupuestarias sufridas también desde la educación. De este modo, su contrato laboral también ha sido proclive a transformarse en un trabajo a tiempo parcial, entendiéndose con ello que ahora esta figura no supone una prioridad en las escuelas del país.

A pesar de las dificultades financieras, la legislación sueca asegura que todo ciudadano extranjero con un insuficiente conocimiento del lenguaje sueco puede beneficiarse de los servicios de mediación cultural, cuando necesiten contactar, informarse o ser asesorados por las autoridades locales o acceder a servicios sociales y educativos.

Para finalizar, se quiere indicar que los efectos de la mediación cultural en las escuelas han demostrado ser muy positivos, dado que los beneficiarios (alumnos, profesores, orientadores, y otras instancias escolares) han podido percibir (Skolverket, 2003; Nicaise, Esping-Andersen; Pont y Tunstall, 2005):

- Un mejor y más rico conocimiento y conciencia de pertenecer a un mundo «intercultural».
- Un más fácil y natural contacto con las familias de los estudiantes extranjeros.
- Una transferencia a los recién llegados de los valores de la escuela sueca, así como un conocimiento de sus regulaciones, a los que se une una orientación social y profesional.
- Y, finalmente, un incremento en la disposición, tanto del equipo de profesores como de los alumnos locales hacia una más fácil y óptima integración de los estudiantes inmigrantes.

⁸⁾ Otra fuente de financiación que ha sido posible en estos años es el Fondo Social Europeo, acción ésta compartida con otros muchos países dentro del seno de la Unión Europea con inquietudes semejantes en torno a esta figura.

Portugal. El mediador como puente sociocultural

Finalmente, el caso de Portugal resulta igualmente significativo. En este país se cumple la paradoja, al igual que España y otros países de la Unión Europea, de constituir un ejemplo que ha ido gradualmente transformándose a sí mismo, dado que comenzó siendo un país emisor de emigrantes para pasar a ser, en estos momentos, un país eminentemente receptor de inmigrantes. En la actualidad, la principal comunidad inmigrante es la caboverdiana, cuyo número no ha cesado de aumentar. Le siguen la población de las Antillas y Mozambique, y cada vez más, de Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe.

En cuanto a la tipología de inmigrante, destaca el hecho de que nos hallamos ante un inmigrante con un elevado grado de instrucción, «incluso superior a la media europea» (Oliveira y Galego, 2005, p. 45), aunque, debido a sus lógicas dificultades lingüísticas, se han ido asentando en torno a oficios de construcción, trabajos de limpieza, y más recientemente, en la agricultura y en trabajos indiferenciados, en general, teniendo en común la precariedad de los mismos. Estos inmigrantes atraen, a su vez, a otros inmigrantes de sus mismos países, ligados por lazos de parentesco, amistad o vecindad. Dado que la mayoría proceden de contextos de inestabilidad económica, guerras civiles y violencia, en general, contribuyen firmemente a alimentar estos flujos migratorios.

Hoy la política de inmigración ha sido asumida por el Alto Comissariado para a Imigração e Minorias (ACIME)⁹, plataforma que ha hecho operativa, entre otras iniciativas¹⁰, los Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAD), desde el año 2004. Es en esos centros donde se localiza la acción profesionalizada de los mediadores culturales.

En Portugal, la mediación como área específica de intervención en contextos multiculturales comienza a institucionalizarse en la década de los años noventa del siglo XX. Desde ese momento hasta la actualidad, la profesionalización del mediador ha ido moldeándose hasta confirmarse como una actividad social fundamental, hasta el punto que, «gana una nueva dimensión, proyectando y evidenciando su categoría «socioprofesional», justificando cada vez más las necesidades de su intervención en contextos socioculturales desfavorecidos» (Sousa, 2002, p. 14).

⁹ Cuyo documento *National Immigration Support Centres-An experience of welcoming and integration in Portugal*, en el que se nombra la necesidad de contar con la figura del mediador cultural, puede consultarse en su página web www.acime.gov.pt. (Consulta: 02-05-2006).

¹⁰ Entre las que destacan la creación del Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), además de mantener una estrecha colaboración con la Seguridad Social, la Inspeção Geral do Trabalho (IGT), y los Ministerios de Salud y Educación, respectivamente.

Con el devenir del tiempo, la práctica de la mediación se ha ido introduciendo en la realidad socioeducativa de Portugal, al reconocer cómo, frente a las necesidades que presentaban los colectivos inmigrantes, se requería una serie de servicios que sirvieran para facilitar la integración, en *sensu lato*. Se van requiriendo, en otras palabras, profesionales que ejerzan de puente, desde la relación próxima, para posibilitar la comunicación entre culturas. Y, desde el punto de vista de las necesidades más inmediatas, se precisaban traductores e intérpretes tanto de textos como del universo simbólico y normativo de todas las culturas que Portugal acogía. E, indiscutiblemente, el mediador va desempeñando, al mismo tiempo, un papel insustituible en el medio escolar, estableciendo lazos que abarcan la familia, la escuela y la comunidad.

Pero la prueba más evidente del papel estratégico que detenta la mediación cultural en estos momentos en Portugal la constituye, tal y como se demuestra en las líneas siguientes, la múltiple legislación que se ha establecido a fin de regular la figura de los mediadores socioculturales:

- *Despacho 147/96 de 8 de julio*, que define los territorios educativos de intervención prioritaria, previendo, de entre las condiciones especiales de las que se pueden beneficiar para el desarrollo de los proyectos educativos en los centros, la posibilidad del recurso y apoyo de los mediadores y de los animadores socioculturales.
- *Despacho Conjunto 132/96, de 27 de julio*, considerado como el documento que verdaderamente abre camino para la institucionalización de la mediación. En él se aprueba la ejecución de programas extraescolares para jóvenes y niños de educación primaria y secundaria, así como educación preescolar, involucrando a nuevos profesionales y, con ello, a nuevos puestos de trabajo vertidos hacia la ocupación del tiempo de ocio en las escuelas.
- *Despacho Conjunto 308/98, de 24 de abril*, como la ley que reconoce y, más importante, regula la figura del mediador cultural y se relaciona con las funciones que esta figura profesional tendrá con respecto a la educación. Compete, para este caso, al Ministerio da Educação definir las funciones y el perfil adecuado para el ejercicio de sus actividades.
- *Despacho Conjunto 942/99, de 3 de noviembre*, en el que se aprueba el Programa Educação/Emprego (Educación/Empleo), regulando con ello la situación de los mediadores y de los animadores culturales, a fin de legitimar su continuidad. Para ello se presenta un avance de la reglamentación de esta figura, su nivel de remuneración y de la evaluación de su desempeño, a fin de contribuir a clarificar todavía más su papel.

- *Despacho Conjunto 1165/2000* de la Presidencia del Consejo de Ministros, el Ministerio de Trabajo y de la Solidaridad, y del Ministerio de Educación, a partir del cual se crea un grupo concreto de trabajo para evaluar el papel de los mediadores culturales en las escuelas y para proceder a contratar mediadores para las escuelas que así lo requieran. Este grupo de expertos evalúa positivamente el papel de los mediadores en la actual coyuntura y reconoce la utilidad de este papel, aunque apostilla que su existencia no ha de limitarse a un determinado origen étnico o cultural, sino que habrá de revelarse como útil en todas aquellas áreas en las que se requiera promover el diálogo «intercultural».

Este esfuerzo legislativo y normativo habría de desembocar lógicamente en una ley: la *Lei n.º 105/2001* que va a establecer el estatuto legal del mediador sociocultural¹¹ y, por tanto, supone un paso decisivo en el reconocimiento de esta figura. Esta ley afirma que la mediación ha de ser ejercida no sólo en escuelas, sino también en otros locales públicos, para lo que se exige la elaboración de protocolos, contratos individuales de trabajo y/o de prestación de servicios, siguiendo el Estatuto General de la Función Pública. Cabe resaltar, por su naturaleza significativa, sus dos primeros artículos:

- El artículo 1 en el que se afirma que el mediador sociocultural tiene por función colaborar en la integración de los inmigrantes y las minorías étnicas, a fin de lograr el diálogo «intercultural» y la cohesión social. También reconoce cómo, en la práctica, puede intervenir inequívocamente en otras áreas.
- El artículo 2 donde se definen tanto las competencias como los deberes del mediador «intercultural». Quedan, por tanto, especificadas sus funciones, que se identifican con:
 - Promover el diálogo «intercultural», estimulando para ello el respeto y un mejor conocimiento de la diversidad cultural y de la inclusión social, desde sus competencias.
 - Colaborar en la prevención y resolución de conflictos socioculturales y en la definición de estrategias de intervención social.

⁽¹¹⁾ Merece la pena destacar, aunque sea a pie de página, cómo en esta ley se altera la designación de «mediador cultural» hacia «mediador sociocultural». Lo anterior obedece a que, tal y como se relata en el documento de Actividades de ACIME 1999-2002, la última designación resulta más adecuada, dada su estrecha ligazón con la mediación social, en la medida en que «la propia experiencia ha demostrado que la existencia de diferentes códigos culturales, cuando se conjuga con situaciones de exclusión social prolongada, exigen formas activas de promoción de diálogo intercultural, de inclusión y de mayor cohesión social» (ACIME, 2002, p. 54).

- Colaborar activamente con todos los profesionales participantes en los procesos de intervención social y educativa.
- Facilitar la comunicación entre profesionales y usuarios de origen cultural diferente.
- Asesorar a los usuarios en la relación con profesionales de los servicios públicos y privados.
- Promover la inclusión de ciudadanos de diferentes orígenes sociales y culturales en igualdad de condiciones.
- Respetar la naturaleza de la información relativa a las familias y a las poblaciones en general dependientes de su acción.

En íntima conexión a estos primeros artículos, el artículo 4 hace referencia a la formación de los mediadores socioculturales, demandando cursos de formación que tengan en cuenta una matriz de contenidos comunes.

Como comentarios a la ley, quizá habría que demandar una entidad que en la práctica regule, compare y profundice las diversas formas de intervención en la mediación, de modo que articule e integre los diferentes modelos de mediación y los profesionales que trabajan en cada uno de los anteriores, en una matriz regulada e integral y mantenga, en definitiva, «la coherencia de la práctica de mediación» (Oliveira y Galego, 2005, p. 38).

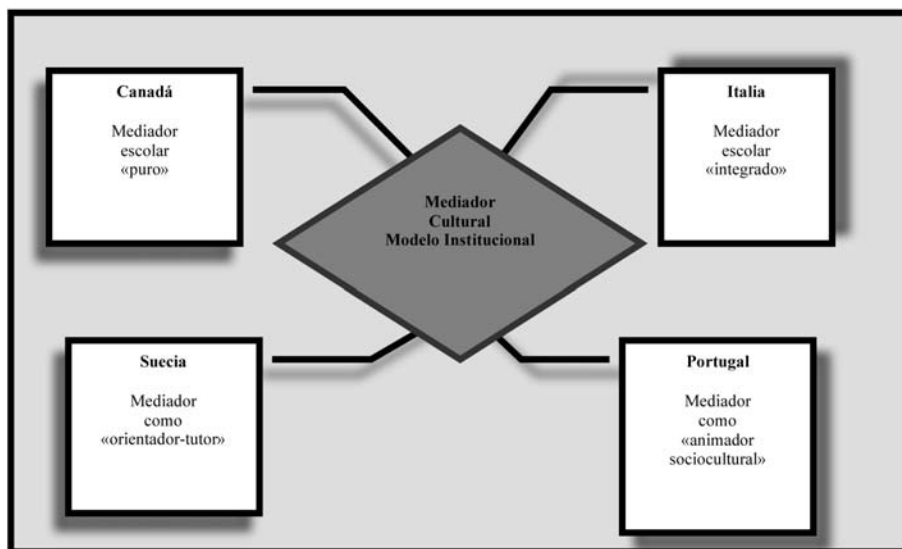
Fase sintética. Buscando convergencias en los modelos a través del análisis comparado

Siendo consciente de la riqueza que proporciona la mirada internacional, a continuación se yuxtapondrán las diferentes categorías de comparación (*tertium comparationis*) en cada uno de los cuatro modelos estudiados.

A fin de sistematizar esta aspiración, primero sintetizaré, ayudada por un gráfico inicial, la figura del mediador cultural en cada uno de los países analizados. A continuación, comentaré tanto los aspectos comunes (semejanzas) en los ejemplos escrutados como algunos de los rasgos más idiosincrásicos (diferencias), en la línea de, tal y como indiqué en su presentación, poder concluir con una serie de aspectos remarquables de cada uno de los modelos.

El punto de partida, tal y como comenté en la presentación de este apartado, es común en todos ellos: en los cuatro países domina el modelo institucional de mediación cultural demandado desde las instituciones nacionales, regionales y locales. Ahora bien, si hubiésemos de reconocer, dentro de este modelo, cuál es la función con la que se identifica la figura que está siendo aquí objeto de estudio, nos encontramos con matices diferenciadores muy interesantes, tal y como refleja el siguiente gráfico.

GRÁFICO I. Perspectivas europeas del modelo institucional de mediador cultural



En efecto, tal y como puede desprenderse del Gráfico I y se ha tenido la oportunidad de revisar en los correspondientes textos, se descubren hasta cuatro variaciones de la figura de mediador cultural institucional (entendiendo por este último al profesional cuya defensa y legitimidad de su profesión proceden de las instituciones, en este caso, educativas).

Los dos primeros modelos, el canadiense y el italiano, tienen en común el hecho de que el mediador cumple las funciones educativas que hemos venido indicando hasta ahora, las cuales tienen que ver con la orientación inicial a los profesores, establecimiento de una mejor comunicación entre los alumnos extranjeros y profesores, asesoramiento en material pedagógico de educación «intercultural», etc. Ahora bien, hay un matiz que los diferencia:

- En Canadá, el mediador cultural tiene un papel de «mediador escolar puro». Con esta denominación, deseo referirme al modelo según el cual el mediador cumple una serie de funciones generales, más vinculadas con el ámbito de lo escolar, a las que se añaden una serie de funciones específicas relacionadas con el entorno social. Estos mediadores son contratados, además, desde las propias instituciones escolares.
- En Italia, la denominación del mediador ha pasado a ser la de «mediador escolar integrado». Este nuevo término designa un papel que, aunque mantiene lazos estrechos con el anterior modelo (mediador que distribuye sus funciones más generales con las más específicas dentro de la escuela, a lo que se añade la contratación por parte de instancias educativas) detenta un rasgo diferenciador. El rasgo diferenciador se concreta en que este mediador cultural trabaja en muy estrecha conexión con otros mediadores, procedentes del modelo asociativo, en general, con profesionales de asociaciones muy comprometidas igualmente con la inserción escolar, así como con Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que, en la misma línea, se interesan especialmente por satisfacer la vertiente formativa. De este modo, nos encontramos con un modelo más desarrollado e integral de la mediación cultural (de ahí que le haya atribuido esa denominación), en la que todos los profesionales de la mediación involucrados en la categoría de «mediador escolar integrado» trabajan de manera interdisciplinar, redundando todo ello en el bienestar de los sujetos que solicitan su ayuda.

Los dos modelos siguientes, el sueco y el portugués, vuelven a converger en otro rasgo: si bien en líneas generales (en el caso portugués, incluso, legitimado desde la legislación) las competencias generales y educativas coinciden, en esencia con el primer y el segundo modelo, lo que los convierte en casos idiosincrásicos, es que, de facto, en su práctica profesional diaria, se asignan nuevos papeles al mediador cultural, como se va a tener ocasión de comprobar a continuación:

- En Suecia, hallamos al «mediador como orientador-tutor». En este país nórdico, la figura del mediador se ha asimilado, fundamentalmente, al papel de intervenir en las denominadas *second chance school*, instituciones escolares a las que acuden los jóvenes con problemas de adaptación y, desde que se ha generalizado la inmigración, los chicos y chicas inmigrantes que parten con un déficit de comunicación y cuya intención es insertarse en el mundo laboral cuando cumplan la mayoría de edad.

- En Portugal, finalmente, se reconoce la figura del «mediador como animador sociocultural». Dos aspectos, al menos, resultan llamativos respecto a la interpretación que se hace de esta figura: la primera, que se halle salvaguardada por los documentos y leyes que se han elaborado con respecto a esta figura. Y la segunda, que a pesar de que en líneas generales las competencias generales y educativas coincidan en esencia, con el primer y el segundo modelo, tal y como se ha señalado, ya sólo en la denominación, «mediador sociocultural», se advierte ese sesgo hacia la consideración del mediador como animador sociocultural. Ésta es la figura que más domina en las escuelas portuguesas.

Las categorías o *tertium comparationis*¹² que he utilizado para la yuxtaposición son cinco: «denominación», «legislación», «funciones generales», «funciones educativas» y «demandas principales»:

- En cuanto a la «denominación», cabe reconocer la heterogeneidad de designaciones, hasta el punto de no coincidir en ninguno de los ejemplos nombrados. Tan sólo me gustaría llamar la atención en referencia a la «multiculturalidad» en el caso canadiense, frente a la «interculturalidad» sueca, entendiéndolo, por tanto, como trasfondo, una política de integración cultural, tangencialmente diferente. Y resulta importante remarcar que de las políticas que se apliquen en los diferentes países desde el punto de vista social se inferirán modelos educativos lógicamente diferentes, que interpreten la «integración» de un modo distinto, con consecuencias en sus respectivas políticas educativas (García Garrido, 2004; Ferrer, 2004).
- En «legislación», merece la pena destacar el prolífico caso portugués, como se ha tenido la oportunidad de contemplar en la revisión a los contenidos, dado que puede evidenciarse toda una evolución desde el año 1996 hasta el año 2001, que cristaliza en la Ley de mediación. Además de regular diferentes aspectos relacionados con su estatus, formación y profesionalización, entre otros, la lectura que cabe destacar en este caso, es la atención de la que es objeto esta figura. Respecto a los otros tres casos, contamos con información para el ejemplo italiano (la Ley de 1998), mientras que en el caso canadiense y sueco no se dispone de datos. Quizá merezca la pena recordar, llegados a este punto, que ni en el caso catalán ni en el valenciano, que han sido aquí tan sólo nombrados

¹² Éstas pueden ser definidas como los modelos mentales explícitos sobre los que se realiza la comparación a lo largo de esta fase.

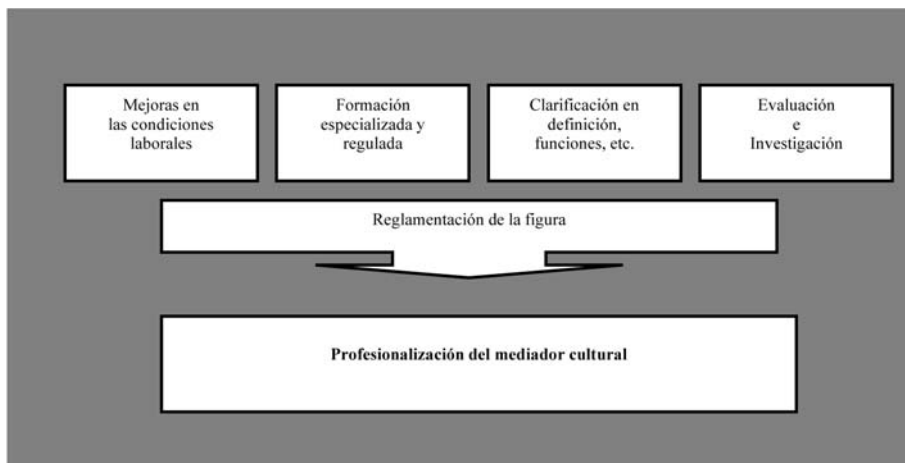
como ejemplos de Comunidades Autónomas españolas, existen leyes de mediación «intercultural» propiamente dichas.

- En «funciones generales», como preámbulo a las funciones propiamente educativas, merecen destacar las convergencias. En tres de los cuatro modelos, a excepción de Portugal, se destacan las competencias lingüísticas que este profesional ha de accionar: bien como profesional que las enseña (en el caso de Canadá, con el PELO) o bien como profesional que asesora inicialmente (en el ejemplo sueco, a partir de cuestionarios normalizados donde se mide el nivel lingüístico). Otras funciones que también aparecen son las relacionadas con la vertiente más «psicosocial» (Italia y Portugal) y con la asistencial (Portugal), identificándose esta última con el asesoramiento a los usuarios respecto de los servicios sociales que se pueden prestar y los consiguientes profesionales a los que pueden acudir.
- En «funciones educativas», bajo la consideración que se ha hecho previamente, referente a que cada modelo tiene una manera diferente de interpretar su papel en la práctica, encontramos que, de la literatura existente sobre esta figura en los respectivos países estudiados, coinciden en buena medida las funciones relacionadas con el ámbito escolar. A fin de estructurarlas, se reconocen en los cuatro países acciones dirigidas a:
 - Los alumnos: ayuda en la integración del centro (Canadá), distribución de los alumnos recién llegados y orientación escolar, incluyendo las posibilidades laborales más inmediatas (Suecia) y acompañamiento en sus dificultades (Portugal), entre otras. Sin olvidar otra función inapelable: resolver los conflictos interétnicos.
 - Las labores sobre los centros educativos (directores, grupos de profesores) quedan reflejadas de manera mayoritaria en todos los casos, tanto a nivel de coordinación como de asesoramiento pedagógico. En lo que respecta a la coordinación caben destacar funciones relacionadas con favorecer el diálogo entre profesor y alumno (Canadá e Italia), y facilitar la comprensión por parte de los primeros de los comportamientos de los segundos (Italia), a las que se une la competencia concreta de acometer actividades lúdico-pedagógicas en el tiempo de ocio y la participación en los Consejos Escolares para el caso portugués. En cuanto a sus responsabilidades asesoras, y relacionándolo por tanto con su competencia en educación «intercultural», se nombra la coordinación y actualización de proyectos y programas y el consejo sobre la opción curricular más adecuada y la realización de cursos de especialización

- sobre educación «intercultural» (Canadá, Italia y Suecia), así como la elaboración de módulos escolares en la lengua materna de los alumnos (Italia).
- Los padres: su acción se ejerce, esta vez, sobre dos ámbitos. Por un lado, serán proveedores de información. Por otro lado, quizá más interesante, promotores de participación. Respecto al primero, en el texto se localizan funciones como explicarles el sistema educativo autóctono y elaborar material informativo en las lenguas del país de origen del alumno (Canadá e Italia). En cuanto al segundo, en la línea manifestada, destacan incentivar su participación (Canadá), así como participar en las reuniones con padres y profesores (Italia).
 - Finalmente, el caso canadiense, sueco y portugués nombran competencias relativas a la comunidad educativa, en *sensu lato*: la detección de necesidades y traducción de las comunicaciones verbales y escritas que se requieran desde y hacia la comunidad educativa (Canadá); mantener relaciones estructuradas entre las administraciones sociales, asociaciones y entidades privadas (Suecia); y constituirse en puente entre las entidades, las comunidades y las familias (Portugal).

Para concluir con la categoría de las «demandas principales», en casi todos los ejemplos se reproduce la siguiente lógica, visible en el Gráfico II.

GRÁFICO II. Lógica discursiva manifestada en las demandas sobre el mediador cultural



Fase de las conclusiones comparadas. Reflexiones finales sobre la figura del mediador en los cuatro países analizados

Todas las demandas concretas reconocidas en el apartado anterior a través del ejercicio comparado confluyen en la necesidad de profesionalizar la figura. Dicho de otro modo, la profesionalización definitiva de esta figura permitiría paliar, en buena medida, las manquedades reconocidas por los ejemplos estudiados hasta el momento, dado que se regularían buena parte de ellas.

Como conclusión a los modelos escrutados y una vez interpretados los mismos, hemos podido comparar los hallazgos encontrados a fin de dilucidar sus puntos de convergencia, y, en especial, los rasgos que convierten a cada modelo de mediador cultural en único. Desde este marco, la intención del artículo se ha sido hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos modelos y analizar por qué los mismos fenómenos se manifiestan de forma diferente en distintos contextos y, por qué unas formas de intervención pueden considerarse más apropiadas que otras, a la luz de sus consecuencias.

De hecho, la «lección más valiosa» que puede extraerse de los casos, utilizando una terminología comparatista, es que podemos contemplar una riqueza de perspectivas reclamada desde la heterogeneidad de la diferencia. Heterogeneidad que, cuando cristaliza de la retórica a la práctica, es decir, de la heurística del modelo a la plasmación práctica de sus acciones, acaba coincidiendo en buena parte de sus funciones, pero sin perder de vista el eje estructural del modelo del que cada país parte. No se trata, en este sentido, de considerar «mejores» y «peores modelos», sino, desde mi punto de vista, de seguir indagando, a partir de análisis como éste, hacia qué modelo de mediador cultural caminamos desde nuestro referente global, la Unión Europea, pero también desde el más inmediato, España, y dentro de éste, las Comunidades Autónomas, objeto por sí solas de análisis comparados.

De todos ellos, para finalizar, podrían extraerse seguramente, interesantes y clarificadoras indicaciones que contribuyan a ir alisando las distintas aristas que, hoy por hoy, continúan existiendo en torno a esta figura profesional en España, todavía emergente. En concreto, el mediador cultural español, debería, desde esta mirada comparada:

- Comenzar a reivindicar un marco legislativo como el ofrecido por Portugal que lo avale y desde el que continuar incidiendo en su identidad profesional.
- Tejer y fortalecer las redes asociativas y comunitarias existentes dentro y fuera del contexto escolar, a fin de considerar el inestimable vínculo que ha de acreditar con el tercer sector, como ocurre en el caso italiano.

- Tratar de definir y clarificar sus papeles y competencias «intra» y «extra» escolares, en función de las demandas que la propia sociedad española plantea. Dicho de otra manera: en España resulta complicado hoy por hoy identificar al mediador con un tutor-orientador o con un animador «intercultural». La tendencia más consolidada aboga por profesionalizar esta figura de manera independiente a las dos anteriores, si bien lo anterior no es óbice para que el mediador tenga una sólida competencia cultural que cristalice en destrezas sobre, por ejemplo, educación «intercultural» (aspecto este convergente con los perfiles profesionales aludidos).
- E, independientemente de quién sea la entidad que contrata (escuela, servicios sociales, ayuntamiento), el mediador ha de contar con una formación integral y de calidad, fruto de un consenso entre todos los interlocutores sociales. Por ejemplo, un «Libro Blanco de formación de mediación cultural», como el que en estos momentos estamos elaborando en España, organizados por la Red Triángulo¹³, puede contribuir, en suma, a favorecer esta última aspiración.

Referencias bibliográficas

- ACIME (2002). *Relatório De Actividades 1999-2002*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias.
- AEP DESENVOLUPAMENT COMUNITARI-ANDALUCIA (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.
- BEAUCHESNE, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. Scherbrooke, Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke/Éditions du CRP. Col. lectiu de Recherches Interculturelles.
- BEREDAY, G. Z. F. (1968). *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- CASTIGLIONI, M. (1996). *La mediazione linguistico culturale. Principi, strategie, esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- FERRER, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Madrid: Ariel.
- (2004). *Inmigración, emigración y Unión Europea*. En SEP, *La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Guada Impresores-Vicerrectorat de Cultura de la Universitat de València, 639-670.

¹³ La plataforma «Triángulo de Mediación Intercultural», cuyos vértices son, precisamente, Madrid, Andalucía y Cataluña, representa una apuesta global por la mediación intercultural desde académicos y profesionales involucrados en este ámbito, y que cristaliza en aspectos que tienen que ver con la formación (bajo la propuesta concreta de la elaboración de un Libro Blanco, actualmente en proceso), con la consolidación de perfiles y competencias profesionales, etc.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Tercera edición. Madrid: Dykinson.
- (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. *Bordón*, 56, 129-142.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2002). *Une nouvelle figure professionnelle: le médiateur*. En C. SABATIER Y O. DOUVILLE (dirs.), *Cultures, insertions et santé. Espaces interculturels*. Paris: L'Harmattan, 203-224.
- GOBBO, F. (2004). Cultural intersections: the life story of a Roma cultural mediator. *European Educational Research Journal*, 3, 626-641.
- GRAUE, M. Y WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e Ética*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- HALLS, H. D. (1990). *Comparative Education. Contemporary issues and trends*. London: Jessica Kingsley.
- KANOUTÉ, F. Y LLEVOT, N. (2007). *La relation école-famille immigrante au Québec et en Catalogne*. Éducation et Francophonie (en prensa).
- LLEVOT, N. (2003). Mediació intercultural i institucions escolars: l'exemple del Québec. *Papers*, 70, 135-147.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003). *Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- (2004). «¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?»: lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-89.
- Hacia la construcción de una identidad profesional: estudio comparado de la mediación cultural en la Comunidad Valenciana. En prensa.
- MCANDREW, M. Y HARDY, J. Y. (1992). *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal: Centre d'Études Ethniques.
- NICAISE, I., ESPING-ANDERSEN, C., PONT, B. Y TUNSTALL, P. (2005). *Sweden. Equity in Education Thematic Review*. Paris: OECD.
- NOAH, H. J. (1990). *Usos y abusos de la Educación Comparada*. En G. P. ALBATCH Y G. KELLY (comps.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori, 177-190.
- OLIVEIRA, A. Y GALEGO, C. (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME-Observatório Da Imigração.
- PHILLIPS, D. (2000). Learning from Everywhere in Education, some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. En *Comparative Education*, 36, 297-307.

- SADLER, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Guildford: Survey Office.
- SCHRIEWER, J. (1990). *The method of Comparison and the need for Externalization, Methodological Criteria and Sociological Concepts*. En J. SCHRIEWER Y B. HOLMES (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*.(25-83). Frankfurt and Main: Peter Lang.
- SKOLVERKET (2003). *School choice and its effects in Sweden. Summary*. Stockholm: Skolverket.
- SOUSA, J. V. (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION (2004). *The development of Education. National Report of Sweden*. Sweden: International Bureau of Education.
- VEXLIARD, A. (1970). *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Páginas web

- HELP-COOPERATIVA SOCIALE ONLUS (2001): *La mediación cultural*.
www.immiweb.org/index.php: Espacio de la inmigración, hospitalidad y la integración de Roma. (Consulta: 15-10-2005).
- LATIF AL SAADI, A. (2002): *Un perfil profesional para el mediador cultural*.
www.immiweb.org/index.php: Espacio de la inmigración, hospitalidad y la integración de Roma (Consulta: 24-04-2005 y 15-10-2005).

Dirección de contacto: María Jesús Martínez Usarralde. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia, España. E-mail: m.Jesus.martinez@uv.es