



**estudi\_**





**PARTICIPACIÓ**  
**A L'ORIGEN**

## **PARTICIPACIÓ A L'ORIGEN**

**2a Edició, desembre 2024**

Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya, aFFaC

Cartagena 245, àtic  
08025, Barcelona  
affac@affac.cat  
<https://affac.cat>

**Autoria:** Verónica Robles-Moreno, Aida Arroyo i Juanita Mesa.

**Edició i disseny:** Lidón Gasull, Emma Santanach, Sofia Rueda-Vilalta, Maria Morrerres i Oriol Espinosa.

**Com citar aquest estudi:** Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). Participació a l'Origen. aFFaC.  
<https://affac.cat/affac/participacio-origen/>



Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). PARTICIPACIÓ A L'ORIGEN. By aFFaC. Is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*Aquest document forma part del projecte **Participació a l'Origen** de les **Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC)** finançat pel **Departament d'Igualtat i Feminismes** de la Generalitat de Catalunya.*

ASSOCIACIONS FEDERADES  
DE FAMÍLIES D'ALUMNES  
DE CATALUNYA

**aFFaC**

Amb el suport del Departament d'Igualtat i Feminismes:



«El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva de l'aFFaC,  
i no reflecteix necessàriament l'opinió dels finançadors»



*Agraïm sincerament a Mariona Bonsfills-Clotet, Khadija Sahli, Astou Touré, Angelica Gai-  
na, Hamza Rajà, Rubia Naz i als equips de Formació i Dinamització i Territori de l'aFFaC  
per la seva valuosa col·laboració. Un agraïment especial a totes les famílies que han  
compartit les seves experiències, vivències i visions, que han estat essencials per cons-  
truir aquest estudi. Sense la vostra implicació i compromís, aquest procés de reflexió  
col·lectiva no hauria estat possible.*

# Índex





<b>1. Introducció</b> .....	<b>12</b>
<b>2. Metodologia</b> .....	<b>14</b>
<b>3. Context educatiu en els països d'origen</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1. Exigència</b> .....	21
<b>3.2. Respecte a la figura de l'equip docent</b> .....	22
<b>3.3. Privada vs. Pública</b> .....	22
<b>3.4. Contacte amb el professorat i el centre educatiu</b> .....	23
<b>3.5. Uniformes com un exemple que posa en valor la disciplina i/o         trenca desigualtats socioeconòmiques</b> .....	23
<b>4. El context educatiu a Catalunya</b> .....	<b>25</b>
<b>4.1. Exigència</b> .....	25
<b>4.2. Efecte Pigmalí o profecia autocomplerta</b> .....	26
<b>4.3. Interculturalitat</b> .....	27
<b>4.4. Jornada escolar i menjador escolar</b> .....	27
<b>4.5. Relació famílies- equip docent- equip directiu</b> .....	28
<b>4.6. Altres professionals dels centres educatius</b> .....	28
<b>4.7. Respecte cap a l'equip educatiu</b> .....	29
<b>4.8. Distribució de vulnerabilitat a centres de diferent naturalesa</b> .....	29

<b>5. Formes de participació de les famílies en els centres educatius en el país d'origen .....</b>	<b>30</b>
5.1. Coneixement i relació amb l'equip directiu .....	31
5.2. Reunions informatives i/o de seguiment amb l'equip docent.....	32
5.3. Participació a l'AFA .....	35
5.4. Participació en altres activitats o esdeveniments del centre educatiu .....	37
<b>6. Formes de participació de les famílies migrades i/o racialitzades a Catalunya .....</b>	<b>38</b>
6.1. Consideracions inicials .....	38
6.2. Àmbits i espais de participació en els centres educatius de Catalunya.....	46
<b>7. Barreres a la participació de les famílies migrades .....</b>	<b>56</b>
7.1. Cobertura de necessitats .....	56
7.2. Capital humà .....	57
7.3. Barrera lingüística .....	57
7.4. Discriminació.....	59
7.5. Falta de comprensió cap a les diferències culturals.....	61
7.6. Escassetat d'informació .....	61
7.7. Dificultats de conciliació .....	62
7.8. Manca de xarxa de suport .....	62

<b>8. Estratègies per a la inclusió de famílies migrades</b> .....	<b>64</b>
<b>8.1.</b> Famílies migrades i racialitzades .....	65
<b>8.2.</b> Centre i equip directiu .....	66
<b>8.3.</b> Equip docent .....	68
<b>8.4.</b> AFA i famílies.....	70
<b>8.5.</b> Llengua i mediadors/es interculturals.....	72
<b>9. Conclusions</b> .....	<b>74</b>
<b>10. Annexos</b> .....	<b>84</b>
<b>10.1.</b> Marc teòric metodològic .....	84
<b>10.2.</b> Revisió de literatura sobre els contextos educatius de Pakistan, Senegal, Marroc i Romania .....	91
<b>10.3.</b> Guió d'entrevista de les famílies .....	107

# 1. Introducció

L'evidència internacional avala que la implicació parental en l'educació és clau per incidir positivament en la qualitat educativa de l'alumnat al llarg de la seva trajectòria d'aprenentatge i reconeix que la implicació de les famílies ha de ser una de les parts integrals a desenvolupar en les reformes educatives (UNESCO, 2021).

Una de les formes d'implicació parental és la participació de les famílies dins dels centres educatius com a agents actius de les comunitats. L'aFFaC reconeix que existeixen barreres estructurals i socials a la participació efectiva de totes les famílies en els centres educatius de Catalunya, especialment per a les famílies migrades, racialitzades i/o d'origen cultural no hegemònic. A més, les diferents formes de participació de les famílies sovint no es reconeixen com a tals, ja que es duen a terme fora dels estàndards de les accions formals de participació.

Si es revisen els objectius de la participació de les famílies en el sistema educatiu, el Departament d'Educació i Formació Professional (2022.a) indica que un dels seus objectius estratègics és *“facilitar i promoure la implicació de la família en el seguiment de l'evolució acadèmica i personal dels seus fills i filles”*, on s'ha de promoure la seva implicació tant en el procés escolar i educatiu com en la seva participació en el funcionament del centre. Quan es posa el focus en la participació de les famílies migrades, el Departament (2024:10) assenyala que els centres educatius haurien de *“promoure la participació de les famílies per afavorir-ne la implicació en el procés educatiu dels seus fills i filles”* i que cada centre és l'encarregat de promoure tant la formació intercultural del professorat com les competències interculturals de tota la comunitat educativa.

Per la seva banda, l'aFFaC (2024) considera que la participació *“és un element clau d'apoderament ciutadà per a la transformació social. Fomentar l'esperit crític passa també per promoure espais de participació on les persones puguin manifestar les seves inquietuds i on puguin formar part activa de la presa de decisions”*. Per això, incideix i desenvolupa projectes concrets perquè les famílies participin dins de les AFA i esdevinguin agents clau en les seves comunitats educatives.

A partir d'una perspectiva intercultural i des de l'any 2009, l'aFFaC desenvolupa projectes per a fomentar l'acollida i la participació de les famílies migrades i racialitzades a les AFA. Tot i això, encara queda camí per recórrer.

A més, l'aFFaC ha materialitzat accions de formació i revisió interna des d'una perspectiva intercultural crítica. Aquest

fet ha servit per diagnosticar des de la praxi que una de les moltes barreres a la participació de les famílies migrades és el desconeixement tant per part de les comunitats educatives com de la mateixa aFFaC sobre el context d'origen i les formes i barreres a la participació de les famílies migrades en els centres educatius de Catalunya. Aquestes dimensions de desconeixement són dialògiques, en tant que la migració és entesa com un procés dinàmic i transnacional, que es retroalimenta de les diferents vivències i coneixements tant als llocs d'origen com als llocs d'arribada i que, per tant, cal analitzar de manera conjunta.

Amb aquest escenari, l'objectiu d'aquest projecte d'investigació és **generar coneixement sobre les concepcions i les pràctiques de participació de les famílies en l'educació als països d'origen de 4 comunitats migrades a Catalunya -la marroquina, la romanesa, la pakistanesa i la senegalesa-, en diàleg amb les seves pràctiques i experiències en l'escolarització catalana.**

S'han seleccionat aquestes 4 comunitats migrades perquè cap d'elles té el castellà com a llengua oficial, tot i que algunes han mantingut algun vincle històric o colonial amb l'Estat espanyol. A més, d'acord amb l'experiència de l'aFFaC, són col·lectius importants en les comunitats educatives per estudiar els seus casos en profunditat: la comunitat **marroquina** –la primera comunitat estrangera a Catalunya segons nacionalitat, el 17,18% respecte del total d'estrangers-, la **romanesa** –la segona comunitat, amb un 6,37%-, la **pakistanesa**, - la setena amb un 4,19%- i la **senegalesa** -la quinzena, amb un 1,90%- (IDESCAT, 2023).

A més, l'estudi té un caràcter pràctic perquè la investigació s'ha dissenyat i s'ha executat per tal de millorar el treball de suport que fa l'aFFaC a les AFA perquè es democratitzin des d'un punt de vista intercultural i antiracista i per a garantir la inclusió social i els drets de participació de les famílies de diversos orígens. Per això, la investigació adopta metodologies no-extractives que inclouen membres de les comunitats migrades estudiades en el disseny, implementació i avaluació de la recerca.

Aquest informe de recerca presenta els següents apartats: la metodologia desenvolupada, l'anàlisi dels elements clau del context i sistema educatiu de cada país i en comparació a Catalunya, les formes de participació de les famílies en l'educació al país d'origen, les formes de participació de les famílies migrades i/o racialitzades en l'educació a Catalunya, les barreres de les famílies migrades i/o racialitzades a l'hora de participar, les propostes i les bones pràctiques que han germinat a partir de l'estudi, i les conclusions finals. Finalment, en l'apartat d'annexos s'inclou la revisió teòrica metodològica, la revisió de literatura dels contextos educatius dels països estudiats i el guió d'entrevista utilitzat.

## 2. Metodologia

Tenint en compte els debats teòrics sobre les metodologies de les ciències socials que es detallen a l'[Annex 1](#), sobre l'antropologia com a ciència colonial, la posicionalitat de les persones investigadores, i els reptes d'una recerca no extractiva amb persones migrades, amb l'aportació de metodologies de recerca feministes i indígenes des d'un enfocament interseccional; la present investigació adopta metodologies de caràcter qualitatiu no-extractives que inclouen membres de les comunitats migrades estudiades com a persones col·laboradores en tot el procés de la recerca (el disseny, la implementació i l'avaluació). Aquestes tasques les desenvolupen les persones que tenen el rol de mediador/a intercultural amb les famílies participants de l'estudi.

La investigació té un disseny mixt i recursiu, amb una orientació narrativa i discursiva que permet interpretar certs fenòmens a partir dels significats que tenen per a les persones implicades.

1. **Revisió de literatura** sobre els contextos educatius de Pakistan, Senegal, Marroc i Romania, i el context general educatiu dels grups migrats estudiats a Catalunya. Aquesta revisió l'ha realitzat l'aFFaC i s'ha complementat pels mediadors/es interculturals de cada país estudiat en la primera fase de la recerca i en la fase del procés d'escolta competent. Aquest apartat es troba a l'[Annex 2](#).

El perfil dels **mediadors/es interculturals** recull els següents criteris: són persones que es desenvolupen com a mediadores interculturals en l'àmbit social, que mantenen vincles amb el Marroc, Pakistan, Senegal i Romania, i que tenen experiència en el sistema educatiu de Catalunya. En tots els casos les persones han nascut en els països d'origen estudiats.

2. **L'anàlisi de discurs** de les **famílies** d'origen marroquí, pakistanès, senegalès i romanès sobre la seva percepció dels sistemes educatius del seu país d'origen o del país d'origen dels seus pares i de Catalunya, les seves formes de participació en l'educació dels infants i joves als països d'origen i a Catalunya, les barreres que perceben en el sistema educatiu català per a participar i les seves propostes de millora.

La tècnica per a recollir aquests discursos és l'entrevista semiestructurada a partir de descripcions d'activitats

quotidianes de les persones entrevistades, on es prioritza la transparència de la posicionalitat social i les perspectives de les persones investigadores de l'aFFaC, així com la possibilitat d'expressar i mostrar sentiments durant les entrevistes. A més, s'adapta el format d'acord amb les necessitats de les persones participants en entrevistes grupals o individuals. El guió de l'entrevista es troba a l'[Annex 3](#).

**2.1.** En primer lloc, s'han realitzat entrevistes individuals a cada mediador/a cultural amb l'objectiu de recollir la seva experiència i per assegurar la comprensió del guió de l'entrevista abans d'aplicar-lo a les famílies participants.

Han participat un total de **26 persones** que viuen a Catalunya, 22 dones i 4 homes, entre el novembre de 2023 i el juny de 2024. Per contactar amb els mediadors/es interculturals, s'ha contactat amb persones que ja havien treballat amb l'aFFaC en projectes interculturals o bé s'ha contactat amb aquestes a través d'institucions de Catalunya que treballen la interculturalitat. Per contactar amb les famílies, en la majoria dels casos s'ha utilitzat la tècnica de la bola de neu a partir dels contactes dels mediadors/es culturals.

En alguns casos, les entrevistes amb les famílies s'han fet amb la presència i suport del mediador/a intercultural per poder traduir les preguntes i respostes a la llengua materna i ajudar en la interpretació. La selecció de la mostra ha sigut intencionada d'acord amb els següents criteris:

**Rol familiar:** s'ha escollit mares i pares nascuts al Marroc, Pakistan, Senegal i Romania amb infants que estan cursant o han cursat estudis obligatoris a Catalunya. Sempre que s'ha pogut entrevistar a homes pares s'ha prioritzat des de la perspectiva de la corresponsabilitat de les cures en termes de gènere.

A mesura que ha avançat la recerca, i en el cas de Pakistan, s'incorpora la figura de germà o germana gran pel paper que juga com a vincle entre centre educatiu i família. Així mateix, també s'ha entrevistat a exalumnes d'ESO.

En el cas del Senegal, s'entrevisten mares que han nascut a Catalunya amb progenitors del Senegal o Gàmbia<sup>1</sup> i que s'identifiquen com persones racialitzades.

**Incidència educativa:** Totes les persones participants tenen o han tingut un rol destacat o principal dins de la seva família pel que fa a l'educació dels seus fills i filles o germans.

**Algunes persones entrevistades** treballen -de forma remunerada o no remunerada- en temes relacionats amb l'educació. Per tant, no només es té en compte la seva experiència familiar, sinó que també les seves percepcions a partir de les experiències d'altres famílies del context proper.

– En la taula de continuació es descriu la mostra detallada per comunitat analitzada:

<sup>1</sup> D'acord amb Bayo (2020), les comunitats senegaleses i gambianes comparteixen una història i ontologia i que per tant es poden reconèixer com una anomenant-les comunitats senegambianes.



<b>Pakistan</b>	<p><b>6 persones: 4 dones i 2 homes</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>1 mediador intercultural (entrevista individual)</li><li>2 mares (entrevistes individuals amb traducció simultània del mediador/a cultural)</li><li>1 pare (entrevista individual)</li><li>1 germana gran d'un alumne i alumna d'FP (entrevista individual)</li><li>1 exalumna d'ESO i alumna de màster universitari (entrevista individual)</li></ul> <p>Totes les persones participants van néixer al Pakistan i van arribar a Catalunya entre 3 i 29 anys enrere.</p> <p>Les mares i pare entrevistats tenen més d'un fill o filla. Les edats dels fills i filles fluctuen des d'edats infantils fins a la sortida de l'adolescència. La majoria estan escolaritzats en centres públics, una família en un centre privat concertat i una altra ha viscut l'experiència de canvi d'un centre que era privat concertat i que ara és de titularitat pública. La germana té un germà a l'ESO més petit. L'exalumna fa les seves aportacions des de la seva experiència com alumna i com voluntària/treballadora amb joves.</p> <p>Totes les persones han finalitzat l'educació obligatòria i algunes tenen estudis superiors. Una persona ha migrat a 2 altres països abans d'arribar a l'Estat espanyol.</p> <p>El mediador intercultural fa les seves aportacions a partir de la seva experiència com a alumne a Catalunya i com a mediador amb famílies.</p>
-----------------	--

<b>Marroc</b>	<p><b>7 persones: 6 dones i 1 home</b></p> <p>1 medidora intercultural (entrevista individual)</p> <p>2 mares (entrevistes individuals, 1 de les quals amb la medidora intercultural)</p> <p>3 mares (entrevista grupal amb la medidora intercultural)</p> <p>1 pare (entrevista individual amb la medidora intercultural)</p> <p>Les persones participants van arribar a Catalunya entre 5 i 29 anys enrere. Una persona ha migrat a un altre país abans d'arribar a Catalunya i una altra a Andalusia. La majoria han arribat en l'etapa adulta, però una mare va fer el procés migratori quan tenia 6-7 anys. Totes tenen o han tingut els seus fills i filles escolaritzats a centres educatius públics.</p> <p>La majoria han finalitzat l'educació obligatòria i algunes tenen estudis superiors.</p> <p>La medidora intercultural fa les seves aportacions a partir de la seva experiència com a mare a Catalunya i com a medidora amb famílies.</p>
<b>Romania</b>	<p><b>5 persones: 4 dones i 1 home</b></p> <p>1 medidora intercultural (entrevista individual)</p> <p>1 mare (entrevista individual)</p> <p>3 mares i 1 pare (entrevista grupal amb la medidora intercultural)</p> <p>Les persones han arribat a Espanya entre 5 i 20 anys enrere. Algunes d'aquestes han migrat anteriorment a un altre territori de l'Estat espanyol abans d'arribar a Catalunya.</p> <p>La majoria de persones tenen més d'un fill o filla. Les edats dels fills i filles fluctuen des d'edats infantils fins a l'etapa universitària. Totes tenen mínim un fill/a en la mateixa escola pública de Catalunya.</p> <p>Algunes persones tenen estudis superiors.</p>

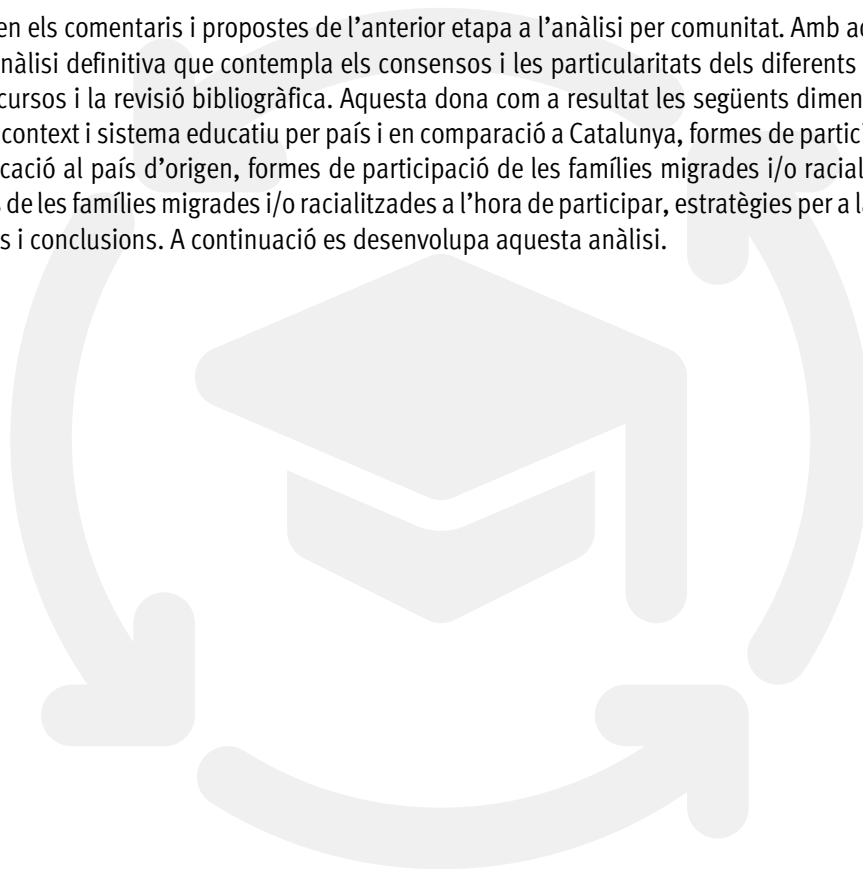
<b>Senegal</b>	<p><b>8 persones: 8 dones</b></p> <p>1 medidora intercultural (entrevista individual)</p> <p>1 mare (entrevista individual amb la medidora intercultural)</p> <p>6 mares (entrevista grupal amb la medidora intercultural)</p> <p>Les 8 dones participants han nascut al Senegal o a Catalunya, però amb pares d'origen senegalès; per tant, són dones migrades i/o racialitzades. Una de les mares ha nascut a Gambia, a la frontera amb Senegal.</p> <p>De les persones migrades, la majoria van arribar a Catalunya fa més d'una dècada. Les altres han nascut a Catalunya i, per tant, han tingut l'experiència amb el sistema educatiu català (com alumnes i com a mares).</p> <p>La majoria de persones tenen més d'un fill/a. Les edats dels fills i filles fluctuen des d'edats infantils fins a l'etapa universitària. Els seus infants van a diferents escoles i instituts públics.</p> <p>Algunes de les persones tenen estudis superiors.</p> <p>La medidora intercultural fa les seves aportacions a partir de la seva experiència com a mare a Catalunya i com a medidora amb famílies.</p>
<b>Total</b>	<b>26 persones: 22 dones i 4 homes</b>

**2.2.** Després de transcriure cada entrevista, i amb la informació categoritzada de cadascuna, l'Observatori de l'aFFaC genera una primera anàlisi de discurs i un informe per país amb les següents dimensions: la comunitat i el context educatiu, la participació de les famílies en els centres educatius dels seus països d'origen i la participació a Catalunya, barreres que té el context educatiu català a la participació de les famílies migrades/ racialitzades, propostes de millora i primeres aproximacions.

Cada informe es comparteix amb la persona medidora corresponent, amb tècniques de l'equip de l'aFFaC de Territori (persones que treballen en contacte directe amb les AFA) i amb l'àrea de Formació i Dinamització de

l'Entitat. Després, es fa una reunió de retorn de cada comunitat analitzada amb totes les persones esmentades amb l'objectiu de fer una revisió en conjunt, aprofundir en l'anàlisi i, si s'escau, rectificar informació. En aquesta fase, el rol del mediador/a intercultural és clau per a fer una comprensió més acurada i respectuosa dels discursos, aprofundir en les propostes de millora i les aproximacions a la problemàtica des de perspectives i posicionaments interns.

- 2.3. S'integren els comentaris i propostes de l'anterior etapa a l'anàlisi per comunitat. Amb aquesta informació es fa una anàlisi definitiva que contempla els consensos i les particularitats dels diferents casos analitzats des dels discursos i la revisió bibliogràfica. Aquesta dona com a resultat les següents dimensions: elements clau sobre el context i sistema educatiu per país i en comparació a Catalunya, formes de participació de les famílies en l'educació al país d'origen, formes de participació de les famílies migrades i/o racialitzades a Catalunya, barreres de les famílies migrades i/o racialitzades a l'hora de participar, estratègies per a la inclusió de famílies migrades i conclusions. A continuació es desenvolupa aquesta anàlisi.



## 3. Context educatiu en els països d'origen

El context educatiu als països d'origen de les famílies migrades exerceix un paper fonamental en la formació de les seves percepcions, actituds i formes de participar en el sistema educatiu a Catalunya. Aquest apartat analitza com les condicions socioeconòmiques, les experiències educatives, les concepcions sobre l'educació, les tradicions i les diferències culturals al Senegal, Romania, el Marroc i el Pakistan influeixen en les seves expectatives en el sistema educatiu català. Mitjançant aquesta anàlisi, es pretén contrastar les característiques del sistema educatiu dels seus països d'origen amb les del sistema català, ressaltant les similituds i diferències que condicionen la seva participació en l'entorn escolar.

### 3.1. Exigència

La percepció general de les persones participants del Senegal i Romania és que el nivell educatiu en els seus països d'origen era més exigent que a Catalunya. Destaquen que en els seus països s'assignaven més deures a casa i que es promovia la competència entre alumnes per incentivar uns millors resultats acadèmics. Aquest enfocament, segons les persones consultades, fomentava un major esforç i dedicació entre l'alumnat.

*“He estudiado en Rumanía y estaba bien a nivel de educación. Me parece que en Rumanía se estudia más, que se insiste más con el aprendizaje, hay más material... Aunque el horario sea más corto que aquí me parece que se insiste más.”*

En contrast amb això, entre les persones participants del Pakistan i el Marroc no hi ha un consens clar en relació amb l'exigència del sistema educatiu. Algunes persones consideren que el sistema educatiu en els seus països d'origen funcionava adequadament, mentre que d'altres no comparteixen aquesta opinió. En concret, les famílies

marroquines escolaritzades a escoles públiques se senten més satisfetes amb l'educació rebuda a Catalunya, en destaquen la metodologia i recursos disponibles. Les persones participants pakistaneses, per la seva banda, valoren les tècniques d'aprenentatge a Catalunya on s'utilitzen metodologies més pràctiques i menys teòriques que, segons consideren, fomenten el pensament crític de l'alumnat.

Per altra banda, diverses persones participants mencionen que, quan elles eren estudiants (fa algunes dècades abans), en els seus països d'origen s'utilitzaven pràctiques més punitives (més càstigs) com a mètode disciplinari. Aquest enfocament més sever contrasta amb les pràcti-

ques actuals de Catalunya perquè ja no s'utilitza aquest mètode. De tota manera, indiquen que aquesta pràctica en els seus països d'origen també ha canviat i que el càstig ja no està legalment permès.

En definitiva, les percepcions reflecteixen una diversitat d'experiències i opinions sobre els sistemes educatius dels seus països d'origen, influenciades per factors com la metodologia d'ensenyament, quantitat de deures, tècniques d'aprenentatge i pràctiques disciplinàries.

### 3.2. Respecte a la figura de l'equip docent

En el context educatiu del Senegal, Marroc, Pakistan i Romania la figura del professorat és altament valorada i transcendeix de l'ensenyament escolar. En les cultures musulmanes, el professor és considerat com una figura central, en molts casos semblant a un guia espiritual o una figura d'autoritat parental. Per aquest fet a l'equip docent se li atribueix un respecte tant per part de l'alumnat com de les famílies que condiciona la dinàmica educativa. En aquesta línia, a Romania, els tutors/es estableixen vincles estrets amb el seu alumnat, adoptant rols que poden semblar-se a una figura familiar.

*“Nosaltres, com musulmans, tenim o donem un valor molt gran al professor i a la professora.”*

### 3.3. Privada vs. Pública

Al Marroc i al Pakistan, les persones participants han observat una tendència a què l'educació pública perdi prestigi a favor de l'educació privada. Al Marroc, segons diuen, això es deu principalment a una disminució de la inversió pública en l'educació, mentre que, a Pakistan, l'educació pública es veu com un element de segregació social en termes socioeconòmics, on les persones d'un nivell més alt es diferencien a través de l'escolarització a la privada.

La literatura dona suport a aquestes percepcions assenyalant que l'educació privada al Marroc està més ben valorada perquè ofereix eines més efectives per la incorporació al mercat laboral a través de l'ensenyament en francès i/o anglès (Marhnine, 2020). Al Pakistan, les escoles privades que eduquen a les classes altes són percebudes com de major qualitat i amb millors sortides laborals gràcies a l'ensenyament en anglès (Nisar, 2010).

Al Senegal, tot i que no es facin aportacions específiques per part de les persones participants, la literatura posa en relleu una desconfiança cap a l'educació pública heretada per la colonització francesa i associada amb la cristianització (Charlier, 2022). D'acord amb això, les famílies al Senegal prefereixen escolaritzar els seus fills i filles a escoles àrabs que combinen un currículum formal d'educació religiosa musulmana o a la Daaras, que se centren en l'ensenyament d'Alcorà en àrab (Chehami, 2016). Aquest fenomen de cercar alternatives a l'educació pública per raons culturals, religioses i de qualitat educativa s'observa també al Marroc i a Pakistan.

#### **3.4. Contacte amb el professorat i el centre educatiu**

Els participants destaquen diferents nivells d'interacció entre el professorat, les famílies i l'alumnat en els seus respectius països d'origen. Tot i que es descriu a escala general en aquest punt, per la seva rellevància, a l'apartat de *Formes de participació de les famílies en els centres educatius en el país d'origen*, es descriu amb més detall quina és la relació de les famílies amb els diferents equips de professionals dels centres educatius en els seus països d'origen.

A Romania, s'observa que els tutors i tutores acompanyaven l'alumnat durant un període prolongat de 4 anys durant la primària, el que facilitava un contacte més proper i continuat amb les famílies. Al Pakistan, en la majoria dels casos, es percep una major disponibilitat i flexibilitat de l'equip docent a l'hora d'interactuar amb les famílies, i això permet que els pares puguin sol·licitar reunions presencials o per telèfon en diferents horaris.

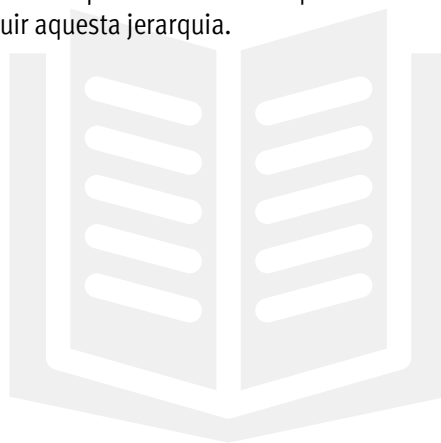
#### **3.5. Uniformes com un exemple que posa en valor la disciplina i/o trenca desigualtats socioeconòmiques**

En el context educatiu dels països d'origen de les persones participants sorgeixen diverses pràctiques i percepcions que reflecteixen les particularitats culturals i socioeconòmiques de cada regió. Més en concret, els sistemes educatius de Romania i Pakistan tenen molt integrat l'ús d'uniformes escolars per tal d'abordar certes problemàtiques, promoure un ambient més equitatiu entre els estudiants i demostrar control i disciplina.

Segons les persones participants d'aquests 2 països, els uniformes escolars s'utilitzaven com una estratègia per combatre les desigualtats socioeconòmiques entre l'alumnat. Els uniformes cerquen evitar que l'alumnat se senti inferior als seus companys i companyes i mitigar potencials casos d'assetjament. Bona part de les persones entrevistades mencionen l'ús de l'uniforme com un aspecte positiu, ja que promou la igualtat i redueix les diferències visibles entre els estudiants de diferents contextos socioeconòmics.

No obstant això, no totes les persones participants comparteixen aquesta visió. Algunes persones argumenten que l'ús d'uniformes restringeix el lliure desenvolupament d'infants i adolescents, limitant la seva capacitat per expressar la seva personalitat i individualitat. A més, s'assenyala que els uniformes poden ser utilitzats com una mesura disciplinària per mantenir el control sobre els estudiants. Per exemple, a Romania, durant el règim comunista, l'uniforme era utilitzat no només per a fomentar la igualtat, sinó també com una eina de control dins el sistema educatiu.

Així mateix, el mediador intercultural de Pakistan ressaltava la importància del valor que té l'exèrcit per la societat pakistanesa, motiu pel qual l'uniforme escolar cercaria reproduir aquesta jerarquia.





## 4. El context educatiu a Catalunya

### 4.1. Exigència

Algunes persones participants sostenen que l'educació en el seu país d'origen és més exigent que a Catalunya. Perceben que, en els centres educatius catalans, es dedica massa temps a fer activitats a través del joc en detriment del temps dedicat a l'estudi rigorós. Així, algunes participants consideren, comparant amb la seva pròpia experiència educativa, que el sistema educatiu català hauria de posar més èmfasi en un enfocament més academicista que fomenti la disciplina de l'alumnat.

*“Los niños aquí no estudian, juegan demasiado.”*

Per altra banda, aquelles persones que valoren positivament l'educació a Catalunya, destaquen l'enfocament pràctic que promou l'aprenentatge a través de l'experiència i l'aplicació de coneixements. Aquest enfocament contrasta amb el mètode més tradicional d'aprenentatge memorístic que algunes persones participants van experimentar en els seus països d'origen. Per tant, consideren que aquesta metodologia a Catalunya prepara millor a l'alumnat a l'hora d'adaptar-se a un entorn laboral dinàmic.

*“A mi m'agrada molt el sistema educatiu que hi ha aquí, que no només es tracta d'aprendre-ho tot de memòria, sinó que hi ha pràctiques, has de fer projectes i coses així. Això t'ajuda molt en l'àmbit laboral.”*

A més, gairebé totes les persones participants comparteixen una preocupació per l'impacte de les noves tecnologies en l'educació i els efectes potencials que pot tenir en la concentració de l'alumnat a l'aula, així com la influència d'aquests dispositius tecnològics en els resultats acadèmics. Aquest tema afecta en l'actualitat tant a Catalunya com a altres contextos educatius.

## 4.2. Efecte Pigmalión o profecia autocomplerta

El terme d'Efecte Pigmalión va ser introduït per primera vegada en l'estudi "Pygmalion in the Classroom" de Rosenthal i Jacobson (1968). Aquest concepte es refereix a la influència directa que té la percepció del professorat sobre el rendiment escolar de l'alumnat. Estudis més recents han demostrat que la percepció de l'equip docent es nodreix de diverses característiques de l'estudiant, com ara la motivació per estudiar i el seu comportament a classe. En aquest context, l'estudi de Brandimiller, Dumont i Becker (2020) va posar en relleu que les percepcions del professorat tendeixen a afavorir els estudiants que no tenen antecedents migrants. Així mateix, es va observar que l'equip docent sol tenir una millor percepció del gènere femení pel seu comportament més adequat a classe, influenciat pels rols de gènere tradicionals.

*“El bachillerato igual. Dicen es muy difícil para ti, deberías hacer otra cosa. Mi hija, por ejemplo, hace el científico. Pues el tutor le dijo que creía que tendría que hacer el social o así porque creía que no era capaz.”*

Aquestes evidències s'ajusten a les declaracions de molts participants, els quals mencionen que els centres educatius i l'equip docent manté prejudicis respecte a la capacitat de l'alumnat estranger i/o racialitzat. En conseqüència, aquests infants o adolescents no es mostren tan motivats a continuar els seus estudis i, a més, sovint se'ls assigna una adaptació curricular, una versió adaptada (normalment simplificada) del currículum estàndard establert per nivell. Aquesta falta de motivació i l'oferta d'un currículum menys exigent generarien expectatives autocomplertes, on les creences inicials del professorat s'acaben materialitzant per la falta d'estímuls i recursos proporcionats a l'alumnat estranger.

Amb tot, són diverses les famílies participants que descriuen que aquestes situacions que afecten els seus fills i filles també van patir-les elles com a alumnes amb anterioritat (famílies que han estudiat en el sistema educatiu català). Aquestes discriminacions han tingut afectacions en termes emocionals a més de propiciar certes reticències cap al sistema educatiu.

### 4.3. Interculturalitat

Les formes en què es desplega la interculturalitat dins del sistema educatiu genera opinions divergents entre les famílies participants depenent de la seva experiència. Per una banda, algunes persones se senten còmodes perquè consideren que els seus centres educatius respecten les seves creences i tradicions. Per exemple, durant el Ramadà, es menciona que alguns centres flexibilitzen les seves pràctiques en funció de les necessitats de l'alumnat. No obstant això, altres persones comenten que els centres educatius no sempre tenen en consideració les diferències culturals de l'alumnat.

*“M’agradaria destacar que, per exemple, jo tenia les classes a la tarda i jo tinc una religió diferent, però en aquest nivell sí que em respectaven molt [el Ramadà] i això sí que ho destacaria com a primera cosa.”*

La manera en què s’aborden aquests temes depèn, en bona part, de l’equip directiu del centre en qüestió. Així doncs, trobem equips directius que adopten un enfocament basat en l’assimilació, on s’espera que l’alumnat s’adapti a la cultura predominant del centre. En canvi, altres centres opten per un enfocament d’integració o inclusió, aquest últim promou l’acceptació i posar en valor la diversitat cultural dins l’entorn escolar.

### 4.4. Jornada escolar i menjador escolar

Les persones participants de Romania valoren la jornada partida a Catalunya perquè consideren que s’adapta millor als seus horaris laborals, a diferència del seu país d’origen on l’horari lectiu acaba a les 12 h, dificultant la conciliació familiar. No obstant això, algunes persones expressen inquietud perquè aquesta jornada pot resultar massa extensa i exigent pels fills i filles, afectant el seu benestar i la seva capacitat per a mantenir la concentració durant tota la jornada escolar. Per altra banda, destaquen que el menjador escolar desenvolupa un paper fonamental (especialment per les mares) perquè permet alleugerar de manera significativa la càrrega de cures diària.

*“Si no fuera por el comedor, nos mata. Es que teniendo que trabajar y venir... Llevarlos a las 9, vienes a las 12 a recogerlos, a las 15:00 dejarlos y recogerlos a las 16:30...”*

### 4.5. Relació famílies-equip docent- equip directiu

En general, les persones participants expressen que existeixen escasses oportunitats per establir contacte amb l'equip directiu o l'equip docent perquè les reunions formalitzades són poques (inici de curs i una tutoria, generalment). A més, algunes famílies consideren que concertar reunions addicionals és complicat perquè no sempre els centres tenen en compte els horaris laborals de les famílies i, en conseqüència, es mostren poc flexibles per adaptar-se.

*“Em va donar hora per a una tutoria d'aquí a dues setmanes, i jo [la germana gran] li vaig confirmar l'assistència. Però aquell mateix dia el meu pare tenia una altra visita i no podia venir, així que va anul·lar la cita. No va ser fins fa tres mesos que finalment va poder venir en persona.”*

En contraposició, algunes persones participants d'escoles amb comunitats d'aprenentatge -i també d'altres- valoren de manera molt positiva la col·laboració i coordinació entre famílies, equip docent i equip directiu.

*“[En nuestra comunidad de aprendizaje] tenemos cuatro grupos, venimos las madres y dos profesoras. Cada profe o cada madre está en una mesa con los niños. Por ejemplo, nosotros si uno hace algo difícil del catalán o algo que no sabías, aprendes con ellos, que también me gusta mucho.”*

### 4.6. Altres professionals dels centres educatius

Algunes persones participants han destacat la importància de la figura de la mediadora intercultural, el Tècnic d'Integració Social (TIS) i l'educadora social com facilitadors/es clau en la incorporació de les famílies migrades dins de l'entorn educatiu. Segons diuen, aquestes persones professionals desenvolupen un paper fonamental a l'hora d'actuar com a vincles culturals i lingüístics entre les famílies migrades i el centre educatiu. Faciliten una comunicació efectiva, ajuden a resoldre conflictes i promouen una major comprensió mútua entre les parts. Des de la seva mirada, indiquen que el seu rol és especialment clau amb les famílies que pateixen major vulnerabilitat social.

*“También, cuando pasa algo en el colegio, siempre llaman. Por ejemplo, si hay una reunión, entramos y viene la mediadora para ayudar, para explicar. Hay mucho árabe.”*

#### **4.7. Respecte cap a l'equip educatiu**

Existeix una percepció estesa entre les famílies que han participat en l'estudi amb el fet que bona part de l'alumnat actual és poc respectuós amb l'equip docent. Aquesta observació reflecteix la preocupació d'algunes famílies sobre la disciplina i el comportament de l'alumnat en l'entorn educatiu. No obstant això, és important contextualitzar aquesta percepció dins d'un marc generacional, és a dir, no significa necessàriament que l'alumnat de Catalunya sigui menys respectuós, sinó que aquesta generació es comporta de manera diferent en comparació amb generacions passades.

#### **4.8. Distribució de l'alumnat en situació de vulnerabilitat a centres de diferent naturalesa**

Algunes persones participants destaquen que, per tal de mitigar la segregació escolar, el sistema educatiu català distribueix a l'alumnat en situació de vulnerabilitat en centres de diversa naturalesa. Tot i això, s'observa que quan l'alumnat migrat amb baixos recursos econòmics és assignat a centres concertats on hi ha alumnat amb un nivell socioeconòmic més alt, sovint aquest es pot sentir exclòs o inferior en comparació als seus companys i companyes perquè la seva família no pot assumir econòmicament certes despeses (p.e. certes sortides o viatges amb l'escola). A més, alguns centres concertats prioritzen objectius educatius com, per exemple, el domini de l'anglès, objectius que no solen ser prioritaris per alumnat que ha arribat fa poc temps a Catalunya, per qui serà prioritari aprendre català i castellà.

## 5. Formes de participació de les famílies en els centres educatius en el país d'origen

El present apartat descriu la participació de les famílies migrades als seus països d'origen. Incloure les diferents percepcions de les persones que han participat en l'estudi és clau per tenir una comprensió més profunda i matisada de les complexitats que s'interseccionen. Així doncs, situar-nos als països d'origen i conèixer el subjecte que participa, les diferents formes amb les quals s'expressa la participació i en quins espais aquesta es dona serveix per:

1. Contextualitzar culturalment: les formes de participar de les famílies en l'educació en els seus països d'origen proporciona un context cultural necessari, a més d'ajudar a entendre els valors i pràctiques educatives que aquestes famílies porten amb elles quan migren a Catalunya.
2. Reconèixer totes les veus i diversitats d'experiències de les famílies que han participat en l'estudi.
3. Identificar diferències i similituds amb el sistema educatiu català, ja que aquestes poden influir en les expectatives de les famílies migrades sobre com involucrar-se en l'educació dels seus fills i filles.
4. Identificar barreres potencials a la participació en el nou context educatiu així com elements facilitadors que poden ser aprofitats per millorar la inclusió i participació en les escoles i instituts de Catalunya.
5. Desenvolupar, des dels centres educatius, estratègies més efectives per fomentar la participació: a partir del coneixement de les pràctiques de participació anteriors es poden traçar iniciatives que siguin respectuoses amb les cultures i perspectives de les famílies migrades i, quan correspongui, les incorporin dins del centre educatiu.

Cal matisar que, segons la família i el país d'origen analitzat, les experiències de participació en els centres educatius varien. Això es deu a la diversitat de contextos culturals, socials i educatius de les famílies consultades. A més, val a dir que bona part de les famílies entrevistades exposen la seva experiència al lloc d'origen des de la mirada d'un infant o adolescent, és a dir, de quan eren alumnes, amb la qual cosa, certes percepcions en relació amb com participen les famílies als seus països d'origen ha pogut evolucionar al llarg dels anys i, en conseqüència, no necessàriament defineixen la participació de totes les famílies als centres educatius dels seus països.

A grans trets, les persones que participen en l'estudi transmeten que les seves famílies estaven bastant implicades (per implicació s'entén valor a l'educació, contacte amb el centre i participació en aquest) pel que fa a la seva educació en el seu país d'origen quan elles n'eren alumnes. De fet, les persones de Romania que han participat perceben una major participació (en comparació amb Catalunya) per part dels seus progenitors tant en l'àmbit acadèmic com personal a les escoles del seu país d'origen. Algunes famílies del Pakistan comparteixen aquesta percepció i afegixen que la implicació familiar que es donava al país d'origen va patir un daltabaix quan van migrar a Catalunya, principalment per la barrera lingüística existent (*Apartat 6. Formes de participació de les famílies migrades i/o racialitzades a Catalunya*).

### 5.1. Coneixement i relació amb l'equip directiu

Les persones que han participat en l'estudi no han fet cap comentari de manera espontània relacionat amb l'equip directiu i/o el paper d'aquest en el seu país d'origen, només l'han esmentat quan s'ha demanat expressament per aquest. Així i tot, donat que bona part del funcionament d'un centre depèn del lideratge i visió de l'equip directiu, les aportacions de les persones participants relacionades amb la visió o idea de l'escola s'inclouen en aquest apartat.

En general, es percep que la societat en els països d'origen (tal com s'ha descrit en l'apartat de *context i comunitat educativa*) delega més autoritat a les escoles.

Aquest reconeixement de les famílies als centres educatius es manifesta de diferents formes. Per exemple, les persones participants en l'estudi de les comunitats del Marroc i Pakistan, coincidint amb aquesta idea que l'espai de l'escola imposa un respecte, exposen que generalment les famílies no hi acudeixen de manera habitual.

Les persones de Romania consultades comparteixen aquesta idea del valor que s'atribueix a l'escola. Per exemple, si hi havia una notificació de l'escola, la família havia de respondre de manera obligatòria i immediata.

Pel que fa al Senegal, les persones participants coincideixen en 2 aspectes:

- Es denoten diferències importants segons si les famílies vivien en entorns urbans o rurals i diferències en la manera de participar segons el nivell educatiu de les famílies. Així doncs, segons les aportacions de les famílies participants, a mesura que el nivell educatiu és més alt, les famílies participaven més en el seu lloc d'origen. Per aquelles mares que no tenien estudis (fins i tot que eren analfabetes) el sistema educatiu era quelcom desconegut, amb la qual cosa no s'implicaven gaire perquè consideraven que no tenien res a aportar o oferir al sistema. És a dir, en cap dels casos s'esmenta una falta d'interès en l'educació dels fills i filles.
- La xarxa de suport al país d'origen també és clau. D'aquesta manera, en alguns casos, algunes persones participants del Senegal (també participants del Marroc) exposen que a causa de la seva extensa jornada laboral, eren altres familiars qui s'ocupaven del dia a dia amb l'escola dels fills i filles.

### 5.2. Reunions informatives i/o de seguiment amb l'equip docent

Pel que fa a les reunions de seguiment o informatives amb l'equip docent, algunes famílies relaten diferències entre el país d'origen i Catalunya pel que fa a la periodicitat d'aquestes i l'espai on tenen lloc.

Per una banda, la majoria de persones entrevistades perceben que als seus països d'origen hi havia més contacte (és a dir, reunions amb més freqüència) entre equip docent i famílies.

Els espais informals de relació i contacte entre família i professorat també s'assenyalen com a facilitadors per aquesta comunicació. Segons s'esmenta, en el cas del Marroc, la comunicació en espais informals amb els docents permeten un contacte més enllà de l'espai de l'escola perquè aquesta es fa efectiva dins del barri o entorn (al carrer, a la mesquita, al mercat, etc.). És a dir, les relacions socials de proximitat -normalment el mestre o la mestra viu a prop- facilita coincidir en diferents espais i, en conseqüència, fer un traspàs d'informació i seguiment del fill i filla amb el professorat sense que s'hagi de formalitzar una entrevista. Per tant, algunes persones esmenten que la seva família parlava amb el professorat, però que aquestes no es donaven dins de l'escola.



*“... Recordo que el meu pare tenia entrevistes amb els professors, però no anaven a l'escola, l'entrevista es feia a la mesquita, es feia al carrer ...”*

En l'àmbit formal, l'experiència d'alguna participant marroquina com a alumna descriu que les escoles generalment no més establien contacte amb les famílies quan existia un problema explícit (p.e. un conflicte per temes de comportament amb un altre company o situacions greus d'absentisme). Això s'explicaria, segons diuen, perquè hi ha un respecte cap a la “institució” i perquè les famílies consideren que el professorat “sempre té raó”.

A més, alguna persona recorda que el tema d'estudis es delegava a algun familiar com el germà gran (ja que la seva mare no tenia estudis) i que les entrevistes amb els pares dins l'escola se succeïen només en cas que hi hagués conflictes ‘greus’.

Al Senegal, en canvi, segons les percepcions de les persones que han participat en l'estudi es dona un contacte usual entre famílies i tutors o tutores. Aquest imaginari es construeix perquè a l'escola pública aproximadament cada 2 o 3 mesos el tutor de l'alumnat truca a les famílies per a fer seguiment del nivell educatiu del fill o filla i per donar indicacions i recomanacions sobre com poder ajudar-lo des de casa. A més, al Senegal, en cas que els progenitors no puguin assistir a l'escola hi ha d'acudir un altre familiar. (p.e. tiets, germans, etc.).

*“Allí cada dos meses te llama el profesor. Tenemos casi casi siempre noticias. Siempre te llama el profesor”.*

No obstant això, alguna persona diu que no totes les famílies al Senegal participen igual, que, tal com s'esmenta al llarg d'aquest estudi, depèn en bona part del seu nivell educatiu, del valor que es dona a l'educació o de les jornades laborals de les famílies.

A Romania, les persones que han participat també perceben una major periodicitat de reunions amb l'equip docent en comparació amb Catalunya perquè durant la primària s'acostuma a tenir el mateix tutor o tutora. Aquest fet es valora positivament per les famílies perquè permet crear una relació més propera i teixir llaços de confiança entre famílies, tutors i alumnat.

Pel que fa als rols de gènere val a dir que les persones consultades per aquest estudi consideren que, a Romania, els pares i mares participaven de manera equitativa en les tasques de seguiment educatiu del fill o filla. No obstant això, la mediadora intercultural indica que les mares participen més en el dia a dia de l'escola i que els pares tendeixen només a participar quan es donen situacions considerades més transcendents.

A Pakistan hi ha percepcions diferenciades respecte quina és la participació de les famílies. Per una banda, alguna persona considera que la comunicació dels centres educatius amb les famílies al Pakistan era inferior que la que tenen els centres educatius actualment a Catalunya.

No obstant això, les persones que van ser alumnes a Pakistan i després a Catalunya, consideren que els seus pares assistien a més reunions allà en comparació amb les que després van fer a Catalunya i que, a més, les reunions es donaven amb més freqüència. És a dir, la percepció que tenen és que la implicació de les seves famílies a la vida educativa al Pakistan era superior.

A més, també es relaten experiències al Pakistan que exposen que les famílies podien apropar-se als centres a parlar amb els tutors o tutores tot i que fos en espais més informals, és a dir, sense que hi hagués una reunió o entrevista programada o formalitzada. En cas que les famílies no poguessin fer una reunió presencial, perquè vivien fora de la ciutat, per exemple, el professorat les trucava per telèfon (sigui per informar-les o fer seguiment educatiu dels fills i filles).

*“Tu podies venir en qualsevol moment a l'institut per parlar amb els professors si tu tens algun dubte o alguna cosa així. Però, en concret hi havia reunions de professors i pares i allà sí que els teus pares han d'anar allí per parlar sobre el tema de estudis.”*

En definitiva, les percepcions de les persones participants sobre la comunicació amb l'equip docent són diverses segons país d'origen, havent-hi també diversitat dins de cada grup. No obstant això, hi ha alguns punts en comú. En la majoria de contextos es destaca la importància en les formes i la freqüència del contacte.

### 5.3. Participació a l'AFA

#### Senegal

Des dels anys 1970, i especialment a partir del 1990, l'Estat senegalès va regular i promoure la participació de pares i mares d'alumnes a través de la figura institucionalitzada de les associacions amb l'objectiu d'augmentar la taxa d'escolarització. Les associacions de pares d'alumnes (*Associations de Parents d'Élèves*) es van constituir en primer lloc a Dakar, i després es van estendre a la resta del país. Segons Coly (2014), la promoció de la participació activa de pares i mares no ha resultat fàcil, ja que abans de la independència, el model educatiu al Senegal s'havia sostingut en la separació estricta entre família i escola i en el menyspreu als pares que eren construïts en els discursos institucionals com a incapaços, a causa de la seva falta d'alfabetització i educació formal. Actualment, les escoles públiques compten amb associacions de pares d'alumnes (APE), malgrat que diferents estudis exposen que el funcionament de molts d'ells afronta múltiples dificultats i irregularitats (ibid).

En cada centre educatiu públic, una assemblea general escull el consell de pares que dirigiran l'APE. A la pràctica (i allà on funcionen) les APE i els seus membres duen a terme papers molt importants en el funcionament quotidià de l'escola (seguiment absentisme habitual, sosteniment de menjadors escolars, etc.). No obstant això, cal destacar que moltes APE topen amb problemes per a promoure una participació àmplia: les famílies en situació de pobresa rarament s'hi involucren i poques famílies participen en les eleccions de les APE, especialment com més grans són els seus fills i filles (Sarr, 2020).

Segons les persones que han participat en l'estudi, l'APE faria també tasques de seguiment educatiu de l'alumnat a escala general. Per tant, a través de l'associació es fa una funció de traspàs de les necessitats i demandes de les famílies a l'equip docent i directiu. Concretament, és la figura del president qui es posaria en contacte amb l'escola i després faria traspàs a les famílies.

#### Romania

Múltiples estudis investiguen la relació entre diverses característiques socioeconòmiques de les famílies, així com de l'organització de l'escola i la participació activa d'aquestes en els centres educatius. Per una banda, diversos d'aquests

estudis assenyalen que un element predictor de la participació activa de pares i mares a l'escola de Romania és una posició econòmica benestant (Damean, 2011; Marin & Bocoş, 2017). Tot i això, cal assenyalar que, quan s'inclou la variable de l'activitat d'organitzacions de pares i mares d'alumnes, el nivell econòmic de les famílies o el pressupost de l'escola esdevenien factors sense capacitat predictiva (Damean, 2011).

Segons exposen les persones participants en l'estudi, les associacions de famílies formen part del centre educatiu a Romania, és a dir, el director de l'AFA és el director de l'escola. Les famílies trien un delegat que, juntament amb el director, dirigeix les activitats de l'AFA. A més, els tutors i tutores tenen un rol important dins l'AFA perquè a través d'aquests es comuniquen amb l'escola.

### Marroc

D'acord amb la literatura, pràcticament tots els centres educatius públics marroquins actualment compten amb associacions de pares i de tutors d'alumnes (APTE) (Moumen, 2017). A grans trets, les seves funcions i capacitats van orientades a la participació en la presa de decisions pel que fa a centre educatiu, gestió administrativa, pedagògica i financera (Koukouch, 2022).

Tot i això, a la pràctica les APTE desenvolupen un paper de caràcter logístic (manteniment d'equipaments, compra de mobles, pagament d'activitats de dinamització o sortides, etc.) (Moumen, 2017). A més, les associacions de pares i tutors s'enfronten a molts reptes per poder funcionar de forma efectiva, per exemple: la manca de comunicació amb famílies perquè bona part d'aquestes desconeixen les capacitats de les APTE, baixa adhesió de la majoria de famílies amb les APTE i falta de provisió de suport financer per part de l'Administració Pública.

### Pakistan

Al Pakistan, s'han format un alt nombre d'associacions de pares, mares i professors: el 1990 el govern del Pakistan va fer obligatòria la constitució d'aquestes associacions a tots els centres educatius públics (Ahmad, 2010). No obstant això, diferents estudis (Amir, 2004; Safdar, 2006) argumenten que moltes existeixen només sobre paper i que d'altres no són funcionals, ja que estan integrades per grups poc representatius. Malgrat això, la literatura també apunta que, allà on aquestes associacions operen sense anomalies, aquestes s'encarreguen de difondre informació a famílies i de recollir

material per tal de facilitar al professorat l'exercici de les seves tasques. En conjunt, es considera que el bon funcionament d'aquestes associacions ha contribuït a reduir l'absentisme dels mestres i a millorar l'equipament de les escoles.

Cap de les persones participants en el present estudi esmenten haver participat en les AFA a Pakistan.

### 5.4. Participació en altres activitats o esdeveniments del centre educatiu

Al Senegal, les mares participants exposen que participaven en activitats en moments puntuals. Per exemple, a les festes que organitzava l'escola, normalment celebracions de caràcter religiós, les famílies eren convidades a veure com els fills i filles realitzaven algun espectacle i menjaven plegats.

A Romania es percep que existeix una major participació de les famílies a les activitats de l'escola. Aquesta participació s'ha de contextualitzar dins la República Socialista de Romania (1965-1989) perquè segons les percepcions, durant aquesta etapa s'exigia a les famílies estar més implicades de tot el que tenia a veure amb l'educació dels infants. En concret, les famílies participaven en la preparació i celebració de festes a l'escola (p.e. durant Nadal, el Dia de la mare, Dia de la dona, d'entre d'altres) on realitzaven una sèrie d'activitats: creació de poemes, d'indumentària tradicional del poble o regió, feien regals als mestres, etc.

*“...Sí, mis padres participaban, todos los padres participaban, era como obligación digamos...”*

Al Pakistan, segons les aportacions dels i les participants, la participació de les famílies en activitats de les escoles era molt simbòlica, pràcticament es reduïa a participar en celebracions puntuals (p.e. Dia de la Independència). A més, es prioritzava la participació de les famílies de l'alumnat amb més bons resultats acadèmics, per tant, no totes les famílies tenien la mateixa rellevància en aquest tipus d'activitats.

## 6. Formes de participació de les famílies migrades i/o racialitzades a Catalunya

Per participar en un centre educatiu s'entenen múltiples maneres. Així doncs, l'imaginari de què és participar, els espais i el temps en què aquesta participació es dona i les dificultats que es viuen a l'hora de fer-ho, poden variar segons la comunitat migrada que s'observa, el centre educatiu en qüestió o els eixos (nivell socioeconòmic, estructura familiar, nivell d'estudis, la racialització, etc.) que travessa la família que participa.

En general, s'observa com les persones migrades que han participat en l'estudi atorguen a l'educació dels seus infants un gran valor i transcendència. Així i tot, perceben que les famílies de la seva comunitat els costa participar en les escoles i instituts de Catalunya on estan escolaritzats els seus fills i filles. La percepció de manca de participació té diverses causes i raons que es desenvolupen de manera més exhaustiva en l'apartat *7 Barreres a la participació de famílies migrades*.

Amb tot, el present apartat inclou les aportacions de les persones entrevistades i de les mediadores interculturals durant el treball de camp. Aquestes descriuen quina és la seva percepció respecte qui participa en els centres educatius i en quins espais es materialitza aquesta participació.

### 6.1. Consideracions inicials

Abans d'entrar amb qui participa i en els àmbits o espais en els quals aquesta es dona cal fer 3 consideracions prèvies. Aquestes consideracions, especificades a continuació, són rellevants i determinen qualsevol de les subdimensions que s'analitzen en aquest apartat:

#### 6.1.1. La participació es pot donar en espais formals i informals

En primer lloc, s'ha de distingir entre els espais formals i informals de participació. Ambdós espais (que no són excloents entre si) generen mecanismes a través dels quals les famílies poden implicar-se en la vida escolar dels seus fills i filles o en la presa de decisions del centre i ambdós espais són essencials per tal de garantir una educació més participativa i inclusiva.

Els **espais formals** de participació són estructures regulades per normatives que faciliten la implicació activa de les famílies en els processos educatius. Aquests inclouen:

- **Consell Escolar:** és un òrgan de govern del centre educatiu on estan representats professors, alumnes, mares i pares, personal d'administració o altres serveis i l'equip directiu. Les famílies participen a través dels seus representats que es voten en eleccions.
- **AFA/ AMPA:** és l'organització que representa els interessos de les famílies del centre educatiu. Aquestes organitzen activitats, promouen projectes i col·laboren amb el centre. Les AFA poden organitzar-se en comissions que són grups específics per treballar en diferents aspectes (p.e. comissió de festes, comissió d'extraescolars, etc.).
- **Reunions amb el tutor o tutora:** són trobades periòdiques entre les famílies i tutors de l'alumnat per fer traspàs del rendiment acadèmic i del comportament dels fills i filles, així com per establir estratègies conjuntes de suport.
- **Delegades de famílies de grup-classe:** en alguns casos, des del centre educatiu es demana una organització interna de les famílies de cada grup classe a través de la figura de delegades. Aquestes funcionen de pont (relació bidireccional entre escola i famílies) per l'organització i comunicació de diferents temes.

Els **espais informals** són menys estructurats i no estan regulats per normatives específiques, però són igual de rellevants per a la participació i col·laboració de les famílies. Per exemple:

- **Comunicació no formal amb el professorat:** són interaccions més espontànies com ara converses a la recollida de l'alumnat, correus electrònics o reunions improvisades per tractar temes específics, etc.
- **Trobades informals o socials amb altres famílies:** fa referència a espais de trobada entre famílies com ara festes escolars, jornades de portes obertes, activitats extraescolars, acompanyament i recollida de l'alumnat, festes d'aniversari, etc.
- **Grups de WhatsApp o xarxes socials:** grups creats per les famílies per mantenir-se informades o coordinades respecte a activitats i esdeveniments escolars, compartir informació, etc.

- Voluntariat i col·laboració en activitats: és la participació de les famílies com a voluntaris en excursions, activitats lúdiques, tallers, etc., organitzats per l'escola.
- Espais i suport de cura entre famílies: suport per acompanyar i buscar els infants a l'escola o altres activitats, com les extraescolars, cuidar-los fora de l'escola com una estratègia de conciliació, entre altres.

### 6.1.2. Diferències de participació entre centres d'educació primària i secundària

Un altre aspecte que cal considerar és la distinció segons si els centres educatius als quals es refereixen les famílies són centres **d'educació primària** o **d'educació secundària**.

A grans trets, s'observa com a mesura que va augmentant el nivell educatiu dels fills i filles, les famílies tendeixen a implicar-se i participar menys en les dinàmiques dels centres educatius. En primer lloc, pel fet que es va reduint la freqüència i les oportunitats de participar dels esmentats espais informals, és a dir, a mesura que els infants i adolescents creixen, cada cop acostumen a tenir més autonomia a l'hora de desplaçar-se al centre educatiu i a les extraescolars (en cas que el centre n'ofereixi). A més, se li ha de sumar que els instituts convoquen menys a les famílies que les escoles de primària perquè les han de menester menys (p.e. festes escolars, voluntaris per acompanyar a certes activitats, comunitats d'aprenentatge). En definitiva, les famílies a la secundària esdevenen aparentment més prescindibles.

Malgrat que la participació en els espais formals no hauria d'anar a la baixa durant la secundària -ja que les reunions amb els tutors/es o el consell escolar i les AFA són també presents durant aquesta etapa- sí que s'observa que les famílies són menys actives i que el centre educatiu fa menys esforços per a mantenir la participació i involucrar a les famílies.

El treball de camp amb famílies migrades confirma aquesta hipòtesi. A més, malgrat que no sempre és així -tal com se'n parla en més detall en el següent apartat- també s'expressen més crítiques per part de les famílies sobre la relació amb l'equip docent i l'equip directiu dels instituts on estan escolaritzats els seus fills i filles.



### 6.1.3. Subjecte: qui participa

Quan s'analitzen els discursos de qui participa sorgeixen dimensions que s'interseccionen entre elles. Aquestes determinen que, malgrat que totes siguin persones migrades i/o racialitzades, la seva forma de participar en els centres educatius a Catalunya és heterogènia.

#### Biaix de gènere

A grans trets, quan s'analitzen les diferències per gènere sobre la corresponsabilitat de cures i de criança dels fills i filles, s'observa que són les dones qui habitualment tenen un rol més actiu que els homes pel que fa a l'educació dels seus infants en el dia a dia. D'acord amb l'experiència i coneixement de l'aFFaC, això es dona independentment del país d'origen de les famílies. En aquest sentit, l'Agència de Salut Pública de Barcelona indica que, donada la divisió sexual de les cures en la nostra societat, són les dones qui tenen més probabilitats de patir de manca de temps. A més, entre els homes aquesta no s'associa a cap indicador de salut, mentre que entre les dones sí que es relaciona amb problemes de salut (Artazcoz et al., 2021).

Tot i això, quan s'aprofundeix en els rols de gènere en l'educació dels fills i filles en les comunitats migrades a Catalunya s'observa com, **en alguns casos, de les comunitats analitzades que no tenen el castellà ni el català com a primera llengua, són els pares homes qui tendeixen d'entrada a participar abans que les mares en els centres educatius** quan es tracta de les reunions de seguiment anuals o les reunions informatives a l'inici de curs perquè aquests tendeixen a sobrepassar la barrera lingüística abans que les mares. Això s'explica pel fet que els pares homes tendeixen a fer el procés migratori a Catalunya abans que les seves dones i, majoritàriament, la resta de la família arriba per reagrupament familiar un temps -o anys- més tard. Aquesta última idea es dona amb famílies del Senegal, el Marroc i Pakistan.

No obstant això, aquesta implicació paterna en cap cas es pot considerar prevalent en totes les famílies migrades que han participat en l'estudi. Són diverses les famílies que qüestionen la implicació paterna pels següents motius:

- a) En el cas d'algunes famílies, quan les dones ja s'han establert al país on han emigrat, aviat assumeixen un rol actiu en l'educació dels fills i filles.

- b)** Una gran part de les persones participants expressen que els pares homes són els qui tendeixen a incorporar-se al mercat laboral abans i els que tenen jornades laborals més llargues, amb la qual cosa disposen de menys temps o de la flexibilitat horària necessària per a poder assistir a les reunions i activitats que desenvolupen les escoles i instituts.
- c)** Tot i que alguns homes tendeixen a superar la barrera lingüística abans que les mares, en molts casos la fluïdesa amb el castellà o català es redueix al vocabulari que utilitzen en el seu àmbit laboral i, per tant, aquest fet no suposa comprendre i comunicar-se a la perfecció amb el personal educatiu.
- d)** Determinats espais de participació estan encara molt feminitzats (p.e. les AFA, les reunions d'inici de curs, les activitats impulsades en les comunitats d'aprenentatge, entre altres). Algunes persones participants ho atribueixen al fet que els homes es poden sentir 'intimidats' per la presència predominant de dones o perquè tenen horaris laborals incompatibles.
- e)** Una de les mares comparteix que el seu pare mai no es va involucrar en la seva educació. Per aquesta raó, ella ha intentat revertir aquest antecedent familiar implicant a la seva parella home amb l'objectiu que hi hagi corresponsabilitat parental i que aquest col·labori en l'educació dels seus fills i filles a Catalunya.
- f)** Tot i que algunes famílies expressen que no és la mare qui manté el contacte del dia a dia amb l'escola per la barrera lingüística existent, consideren que pel fet que aquesta passa habitualment més temps amb el fill o filla caldria indagar en la mirada materna.

Algunes persones que participen en l'estudi originàries del Pakistan són crítiques amb algunes persones de la seva comunitat. Consideren que, tot i que existeixin barreres que dificulten la participació, hi ha mares migrades que ni tan sols saben quin és el nom de l'escola dels seus fills i filles perquè deleguen el rol de persona referent amb el centre educatiu al seu marit home -tot i que a la pràctica elles passin més temps amb els infants i, en conseqüència tinguin més informació-.

El biaix de gènere en la participació de les dones migrades es relaciona amb un canvi de rol de les mares als centres educatius quan fan un procés migratori, per tant, es narra una diferència sobre quin és el seu paper a Catalunya en comparació amb el paper que desenvolupen al seu lloc d'origen. Segons es comenta, el rol de la mare com a contacte directe

amb el centre educatiu dels infants patiria un daltabaix en arribar a Catalunya per la barrera lingüística existent, així com per necessitats familiars més bàsiques que s'han de cobrir en el nou territori sense la xarxa familiar de suport que es tenia en el país d'origen. Per tant, algunes dones migrades perden espais d'interacció i decisió pel que fa a l'educació dels seus fills i filles.

*“Yo perdono a mi madre. Ella sufrió mucha depresión [...]. Ella era una mujer muy activa en Pakistán [...]. Y cuando llegamos aquí [...] ella tuvo que hacer cosas que ella ni quería, ni se imaginaba.”*

A aquest fet se li ha de sumar que, sovint, quan s'ha de donar una informació rellevant respecte a l'alumnat, des dels centres educatius es truca directament al pare. Així i tot, més que un protocol per part de les escoles respecte a quin progenitor dirigir-se sovint és pel fet que es té com a primer número de contacte el del pare en detriment del de la mare o que han conegut amb anterioritat al pare.

### Rol i estructura familiar

Les estructures familiars de les persones que s'han consultat per l'estudi també es veuen determinants a l'hora d'entendre qui participa.

D'acord amb els resultats, en el cas de les famílies migrades del Pakistan, són els germans i germanes grans -principalment les dones- les que assumeixen un rol important o, en alguns casos, fins i tot el principal, a l'hora de representar la família de l'alumne davant els centres educatius.

Això es dona, segons el que expressen, perquè majoritàriament l'alumnat traspasa la barrera lingüística abans. Per tant, els fills i filles més grans de les famílies migrades tendeixen a conèixer -per la seva experiència i adaptació- millor que els seus progenitors el sistema educatiu català i les dinàmiques del centre educatiu. En conseqüència, sovint els germans i germanes grans actuen com a mediadors entre els seus pares i l'escola (ajudant a traduir comunicacions o assistint directament a les reunions), supervisant i donant suport escolar als seus germans petits o, fins i tot, ajudant les seves famílies a accedir a recursos educatius extracurriculars.

Cal considerar també que, a partir del testimoni d'algunes persones que han donat la seva visió com alumnes migrades, a causa de les dificultats de les seves famílies a l'hora de poder-se comunicar amb els centres educatius, van haver d'autoresponsabilitzar-se de la seva educació. A més, s'afegeix que, fins i tot alguns mestres o professors es dirigien directament a l'alumnat -tot i ser menors d'edat- en comptes d'interpel·lar als seus progenitors.

*“...Muchas veces incluso los profesores nos responsabilizaban a nosotros, menores de edad. Nos decían: Lleva esta notificación a tus padres porque intentamos comunicarnos con ellos, pero tu madre no entiende cuando le llamamos...”*

Finalment, també es cospa com l'estructura familiar monomarental també condicionaria la participació als centres educatius, ja que la participació per aquestes famílies es fa encara més difícil considerant la major pobresa de temps que poden patir.

### Biaix per nivell d'estudis

Si bé una de les raons d'emigrar és un futur millor pels seus descendents, aquelles famílies migrades que tenen un nivell educatiu alt tendeixen a valorar més l'educació i considerar-la crucial per al futur dels seus fills i filles. A banda del valor a l'educació, el nivell d'estudis es tendeix a relacionar amb disposar de més coneixements i recursos per a ajudar als infants amb les tasques escolars o tenir més predisposició per buscar informació addicional que pugui ser d'ajuda, per exemple, cercant recursos fora de l'escola o traçar estratègies per comunicar-se de manera efectiva amb professorat i altres membres de la comunitat educativa.

El nivell d'estudis també afecta en les expectatives que tenen cap als fills i filles i, en extensió, condiciona la motivació per a participar en l'escola o institut.

Alguna persona consultada pel present estudi també esmenta que el nivell educatiu està condicionat per la zona des de la qual es migra. És a dir, si les famílies que emigren provenen de zones industrialitzades i de ciutats més grans és més probable que tinguin un nivell educatiu més elevat i, en conseqüència, participin de manera més activa als centres educatius de Catalunya.

Finalment, alguna persona comparteix que el nivell d'estudis pot influir en la por o el respecte cap al centre educatiu que tenen algunes famílies, el desconeixement de com funciona el sistema educatiu de Catalunya o el que s'espera d'elles (pel que fa a grau i forma d'implicació).

*“...si me preguntan algo y yo no sé contestar o no sé hablar, pues mejor no voy...”*

### Altres

Hi hauria altres elements que també crearien biaixos en la participació. D'entre aquests, el treball de camp pel present estudi recull els següents:

- El caràcter o personalitat de la persona influiria en les formes d'introduir-se en espais que generalment estan ocupats o representats per persones considerades 'autòctones' o per relacionar-se amb altres famílies i amb el personal educatiu.
- Tenir fills i filles que estan escolaritzats en el centre educatiu des de fa anys permetria crear un vincle amb el centre. S'observa que quan s'escolaritza en el mateix centre el segon fill o filla, la participació de les famílies migrades consultades augmenta perquè ja hi ha hagut una presa de contacte i relació amb l'equip directiu i docent amb anterioritat.
- Aspectes culturals relacionats amb les formes de comunicar-se podrien estar alterant i condicionant la manera de participar de les famílies migrades i racialitzades. Per exemple, s'esmenta com al Senegal es percep com una falta de respecte mirar als ulls a persones que jeràrquicament es consideren superiors (com el mestre). Per tant, des de la perspectiva etnocèntrica, s'interpreta una falta d'educació allò que és un tret cultural de respecte.

*“Mira'm als ulls. Con esto se asusta a mis hijos. Nosotros por cultura no miramos directamente a los ojos.”*

- L'associacionisme d'un poble tendeix a ser més majoritari als territoris on hi ha més persones d'aquella comunitat. Per tant, és habitual que les expressions més formals de participació -tal com nosaltres les entenem- siguin més presents. Això es fa palès quan s'entrevisten famílies migrades que tenen fills i filles a escoles on la seva comunitat és molt nombrosa que, juntament amb una direcció disposada a la inclusió, aquestes estan més organitzades i participen més (p.e. comunitats marroquines a alguns centres).

### 6.2. Àmbits i espais de participació en els centres educatius de Catalunya

#### 6.2.1. Coneixement i relació amb l'equip directiu

Segons el Decret 102/2010, de 3 d'agost<sup>2</sup>, l'autonomia de centre és un dels principis organitzatius del sistema educatiu que es reconeix en els àmbits pedagògics, organitzatius i de gestió de recursos humans i materials i que es concep com un instrument per flexibilitzar el sistema educatiu de manera que els centres puguin adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat i promoure la inclusió.

Alguns equips directius, actuant sota l'esmentada autonomia de centre, poden ser ponts que facilitin la inclusió de famílies migrades. A més, són diverses les persones entrevistades que comenten que la direcció és clau perquè és una figura d'autoritat rellevant per a elles. En aquest sentit, valoren que les direccions tinguin com a objectiu que totes les famílies rebin les orientacions necessàries i que les incentivin a participar en la vida del centre. El paper i formes d'actuar dels diferents equips directius ha estat un aspecte que ha anat emergint durant el treball de camp amb famílies migrades.

Així i tot, sovint els esforços que fan alguns centres educatius per incloure famílies migrades queden al marge de l'obligatorietat i acaben depenent de la voluntat del centre o del compromís de la direcció en qüestió. Això fa que les persones que han participat a l'estudi tinguin relats força dispersos.

<sup>2</sup> <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=545262>

En primer lloc, s'han esmentat estratègies que despleguen els equips directius amb la voluntat d'implicar a les famílies en l'educació dels seus fills i filles. Algunes d'aquestes estratègies són més aviat simbòliques (p.e. estar present a la sortida de l'escola quan van a recollir els fills i filles o explicar aspectes del centre durant la jornada anual de portes obertes).

A banda d'aquestes, d'altres equips tenen una estratègia més planificada que es concreta amb mesures personalitzades per facilitar que les famílies migrades se sentin incloses dins el centre. Per exemple, segons els testimonis de les persones que han participat, hi ha equips directius que convoquen a les famílies migrades novingudes a inici de curs per explicar com funciona el sistema educatiu a Catalunya (com són les aules, quin és el nivell educatiu equivalent al país d'origen, etc.), envien missatges de veu en la llengua de les famílies migrades (p.e. en àrab a través de mediadors interculturals), tradueixen la documentació necessària de l'escola en diferents llengües, feliciten les famílies musulmanes durant el Ramadà o promouen festes interculturals dins l'escola.

*“La directora está en la puerta y envía audios en árabe a las familias...”*

A més, algunes direccions també fan altres accions que van més enllà de l'espai educatiu, com ara vincular a les famílies que no parlen català a classes, donar suport a la tramitació de documents de Serveis Socials, etc. Tot i això, cal matisar que bona part d'aquestes accions de suport es fan perquè algunes d'aquestes famílies són socioeconòmicament vulnerables.

Amb tot, les persones entrevistades coincideixen que l'equip directiu esdevé un element clau a l'hora de facilitar que les famílies se sentin incloses i participin de manera activa a les escoles i instituts.

### 6.2.2. Reunions informatives i de seguiment amb l'equip docent

En general, les famílies migrades expressen satisfacció -tot i que no en tots els casos- pel que fa a la relació amb l'equip docent en els centres educatius de Catalunya, especialment durant l'educació primària. Quan es mostren satisfetes es deu al fet que consideren que les reunions periòdiques que es fan amb l'equip docent del fill o filla permeten fer un traspass d'informació efectiu i fer un seguiment sobre el seu rendiment acadèmic i sobre el seu comportament. Tot i que és poc freqüent, alguna persona diu que no és necessari formalitzar cap reunió per poder parlar amb el professorat perquè hi ha una relació propera i freqüent.

*“... Aquesta escola està oberta en qualsevol moment que hi vagis, tant el professorat com el director. Hi ha molta flexibilitat per a treballar amb ells, ni tan sols has de demanar una hora en concret...”*

Les famílies també es mostren satisfetes amb els esforços que fa el cos docent per tal que la barrera lingüística no sigui un impediment a l'hora d'entendre les seves indicacions. D'entre els recursos que el cos docent utilitza per facilitar l'entesa, s'esmenta el traductor simultani o acudir al professorat que domina l'anglès perquè faci d'interlocutor amb les famílies. Tot i que no tots els centres educatius en tinguin, en alguns casos s'esmenta la presència de la mediadora intercultural com a intermediari que permet la comunicació.

*“...Los profesores sí que hacen todo lo que tienen en sus manos para intentar transmitir las cosas de la mejor manera posible, usan traductor si hace falta, o si pueden recurrir al inglés. O sea que de parte del profesorado sí hace el esfuerzo para acercarse...”*

També es valora positivament l'existència d'una *app* de traspàs d'informació del centre educatiu amb la família i, en algun cas, s'esmenta la rapidesa de resposta a través d'aquesta. Aquestes *apps* serveixen per poder intercanviar missatges amb el tutor o tutora i altres persones de l'equip docent i directiu, però també per realitzar gestions bàsiques o tenir a l'abast informació general del centre (horari, activitats que s'ofereixen, notícies d'actualitat, etc.). Segons han esmentat les famílies que fan ús d'aquestes aplicacions, aquestes serien una bona eina perquè els permet traduir de manera autònoma i simultània la informació del centre. Així i tot, exposen que l'*app* no hauria de ser l'únic canal de comunicació amb les famílies perquè no totes les persones tenen les competències digitals i els dispositius tecnològics per a fer-les servir.

Malgrat que a primària les famílies valoren positivament la relació amb el cos docent, a la secundària les mostres de satisfacció de les famílies migrades amb el professorat van a la baixa i són més les famílies que diuen tenir-hi menys contacte i relació, situació que els preocupa. Això és degut, en bona part, perquè els espais informals de relació amb la comunitat educativa es redueixen durant la secundària on les famílies són menys presents als centres educatius i aquest traspàs d'informació en espais no reglats (p.e. a la recollida) no es dona.



Respecte a la relació amb l'equip docent, un altre aspecte que es comenta és que les reunions de traspàs amb les famílies a secundària s'haurien de fer abans d'acabar el trimestre o el curs escolar. Es considera que el moment en el qual es comunica el rendiment acadèmic o comportament del fill i filla a les famílies és clau per saber com actuar i què fer, és a dir, voldrien tenir contacte amb el professorat amb antelació per poder ajudar els seus fills i filles.

Algunes persones participants en l'estudi consideren que un aspecte negatiu que afecta la percepció cap al cos docent és la rigidesa horària de les reunions. La falta de flexibilització de les reunions dificulta que les famílies hi puguin assistir, sobretot quan són famílies amb poca xarxa familiar o de suport i amb jornades laborals estrictes i extenses.

Generalment, es copsen comentaris positius sobre l'equip docent. No obstant això, algunes famílies exposen queixes explícites relacionades amb aquest tant a primària com a secundària. La percepció negativa del professorat condicionaria la predisposició de les famílies a l'hora d'implicar-se i participar en el centre perquè es generen elements de desconfiança. La majoria de queixes o comentaris negatius s'agrupen en cinc grans motius:

- a) Consideren que l'equip docent d'entrada té menys expectatives cap a l'alumnat de famílies migrades o racialitzades i això fa que no motivin a les seves famílies per tal que aquestes l'ajudin des de casa. *“Los padres tienen que esforzarse más, es verdad, pero claro si el tutor no te motiva como padre y tú no tienes motivación en casa tú no puedes motivar a tu hijo.”*
- b) Consideren que l'equip docent no fa els suficients esforços perquè el seu alumnat, sobretot quan aquest és migrat, tingui el reforç educatiu que les famílies consideren que necessita. Algunes de les mencions fan referència al fet que és el professorat, per tenir una visió més detallada de les dificultats de l'alumnat, qui hauria de donar més suport educatiu en cas necessari o vincular a l'alumnat als recursos òptims.
- c) Consideren que el professorat no és proper amb les famílies (p.e. no es presenten a l'inici de curs) o no sempre dona solucions per pal·liar la barrera lingüística.
- d) Consideren que el professorat no està capacitat a l'hora de prevenir i frenar situacions d'assetjament que es donen entre alumnes dins l'aula.

- e) Una persona expressa que el tutor només trucava a la família per manifestar queixes respecte al comportament del seu fill generant desconfiança entre les parts fins al punt de canviar el fill de centre educatiu. Una altra experiència que s'exposa és que es percep que el centre educatiu no compleix amb tota la normativa (p.e. avisar als pares en cas que hi hagi un accident) i, en conseqüència, les famílies es neguen a col·laborar amb el centre educatiu perquè perceben una manca de transparència.

### 6.2.3. Participació en l'AFA

La participació de les famílies migrades a les AFA és fonamental tant per a la seva estructura interna com per a la comunitat educativa en general.

Tot i que una part de les famílies consultades no saben el que és una AFA, la majoria de les persones que participen en l'estudi saben què són les AFA i coneixen quina tasca desenvolupen. Com s'ha explicat en la metodologia, algunes de les persones que han participat en l'estudi tenen o han tingut un rol dins de l'AFA. Per exemple, han estat membres de la junta de l'AFA, han inclòs a altres mares migrants a l'AFA, etc. D'altres persones són sòcies de l'AFA perquè assumeixen la quota i se'n beneficien d'algunes activitats i recursos que aquesta proporciona.

Aquestes persones que participen -sigui de manera directa o indirecta amb l'AFA- consideren que les AFA desenvolupen un paper fonamental donat que són el pont entre famílies i escola. A més, algunes d'elles donen suport a les famílies migrades més enllà de l'escola: per exemple, vinculen a les famílies a cursos per treure el carnet de conduir, ajuden amb tràmits burocràtics (p.e. per demanar ajudes a serveis socials o per aconseguir la nacionalitat espanyola).

La participació de famílies migrades dins l'AFA no segueix un patró comú. De fet, aquesta participació varia notablement segons el centre educatiu, segons la població i, tal com s'ha esmentat abans, segons l'equip directiu en qüestió. D'aquesta manera, d'acord amb els resultats del treball de camp es poden classificar els motius perquè les famílies migrades NO participen en l'AFA en 5 grans grups:

**a) Famílies que desconeixen què és l'AFA:**

Algunes de les famílies migrades no saben amb certesa el que és l'AFA o per quines persones es conforma (p.e. alguna persona creu que l'AFA està integrada per personal de l'equip docent o de l'equip directiu).

El desconeixement respecte a l'AFA no és únicament sobre les persones que la formen, sinó que, a través de les seves aportacions, algunes famílies evidencien no saber quines funcions i activitats aquesta desenvolupa, o d'altres famílies només esmenten una de les diverses accions o activitats que les AFA realitzen (p.e. només la relacionen com un agent que promou les activitats extraescolars o que dona material a l'inici de curs).

*“Yo al principio no sabía ni que significaba AMPA. He estado años antes de saberlo porque no tenía ninguna información...”*

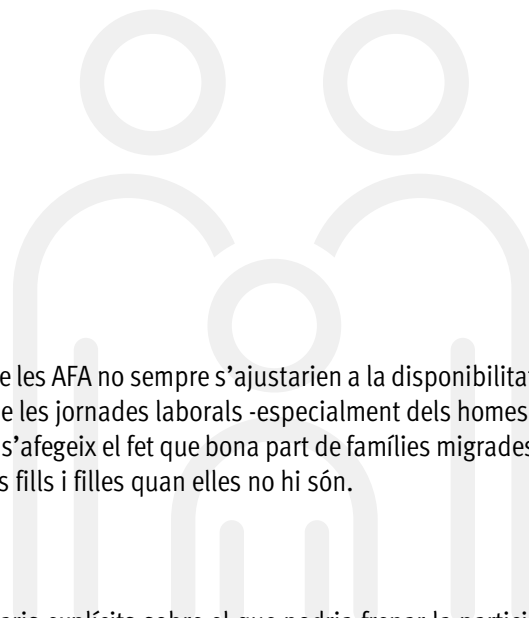
Tot i que és poc habitual, algunes persones esmenten no haver estat notificades o informades de les activitats que realitzava l'AFA del seu centre educatiu.

**b) Famílies amb manca d'interès a participar en les activitats proposades:**

Per una banda, es copsa com una part de les famílies migrades, tot i conèixer les activitats i funcions que desenvolupen les AFA, diuen no tenir interès en les activitats i accions que aquestes desenvolupen. En canvi, quan s'ha demanat a les famílies per quines activitats els podria interessar, algunes d'elles manifesten interès en la promoció de tallers o cursos de català i castellà i reforç escolar.

De tota manera, alguna persona entrevistada considera que perquè hi hagi interès a participar en les activitats que s'impulsen des de l'AFA és necessari demanar quins són els interessos i les necessitats de les famílies.

Per altra banda, i en relació també a la falta d'interès, alguna família es mostra satisfeta amb com i quan és la seva participació en el centre educatiu i, en conseqüència, no veu cap necessitat d'incrementar la seva participació en el centre educatiu i d'associar-se a l'AFA.



### c) Famílies amb manca de temps o dificultats per conciliar:

Els horaris de les reunions i altres convocatòries que es fan des de les AFA no sempre s'ajustarien a la disponibilitat horària de les famílies. Són vàries les persones que esmenten que les jornades laborals -especialment dels homes, però també d'algunes dones- dificulten poder assistir-hi. A més, s'afegeix el fet que bona part de famílies migrades no tenen una xarxa de suport que pugui ocupar-se de la cura dels fills i filles quan elles no hi són.

### d) Famílies que no se senten representades per les AFA:

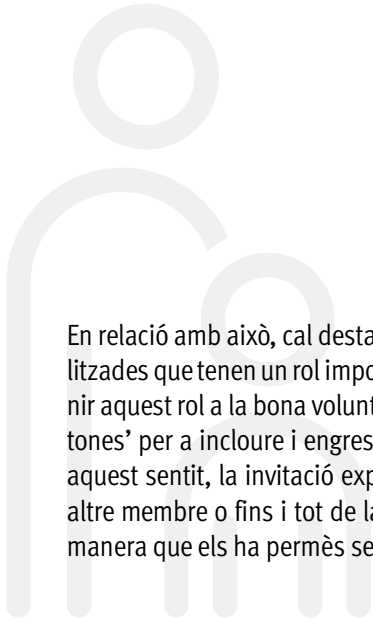
A banda dels fets que ja s'han esmentat, sí que trobem comentaris explícits sobre el que podria frenar la participació de les famílies migrades a les AFA. D'entre aquests trobem el fet que no hi hagi altres persones migrades o racialitzades que en formin part i, més en concret, que no hi hagi persones del mateix país d'origen o de la mateixa religió. El fet de no veure 'iguals' en aquest espai estaria desincentivant la participació.

### e) Famílies que se senten discriminades:

Algunes famílies també consideren que l'AFA no és útil i que existeix un rebuig d'aquesta cap a les famílies migrades, principalment quan aquestes estan racialitzades o no parlen el català. Aquestes actituds de rebuig (com mirades lascives o certs comentaris de superioritat) es donen també cap a les famílies que són catalanes, però que estan racialitzades.

*“Yo en el AMPA no quiero entrar porque ya te miran desde la puerta, ni te escuchan...”*

A més, s'observa una tendència a personalitzar l'AFA amb un grup i un perfil de persones homogeni –persones blanques–, per tant, algunes famílies consultades perceben que l'AFA no fa esforços per obrir-se i integrar famílies migrades o racialitzades.



En relació amb això, cal destacar que les persones migrades o racialitzades que tenen un rol important dins l'AFA atribueixen el fet de tenir aquest rol a la bona voluntat de les famílies considerades 'autòctones' per a incloure i engrescar a totes les famílies a participar. En aquest sentit, la invitació explícita a ser part de l'AFA per part d'un altre membre o fins i tot de la direcció del centre es descriu com la manera que els ha permès ser part de l'AFA i participar activament.

*“Yo he entrado en el AMPA por una autóctona que está en el AMPA y porque su marido me ha animado mucho. El entró en el AMPA y nos abrió la puerta.”*

#### **6.2.4. Relació amb altres famílies dels centres educatius**

Pel que fa a la relació amb la resta de famílies del centre educatiu, en primer lloc, cal destacar que es percep una diferència important en funció de si és un centre d'educació primària o d'educació secundària. Els moments informals de recollida dels fills i filles i les activitats que impliquen participació són clau perquè les famílies es coneguin i interaccionin. Per això, en els instituts, la relació entre famílies sol disminuir perquè les famílies passen menys temps als centres educatius.

Les persones consultades per Participació a l'Origen diuen tenir una relació cordial amb les famílies de la seva escola, però en general aquesta no traspasa de saludar-se quan coincideixen.

S'observa que les famílies migrades i racialitzades que formen part d'una escola on hi ha persones del seu mateix origen o semblant tendeixen a tenir una relació més propera entre elles. Ho atribueixen a sentir-se més acompanyades i poder sostenir-se en cas de no entendre algunes informacions (sobretot per la barrera lingüística existent). De vegades, es formen xarxes de suport en la cura dels infants entre les famílies d'un mateix origen, ja que no sempre disposen de la xarxa familiar amb la qual comptaven en el país d'origen.

En aquesta línia, a banda de tenir més facilitat de relació amb famílies del mateix país d'origen, algunes de les famílies migrades esmenten tenir més relació amb altres famílies migrades (p.e. de Llatinoamèrica o especialment de cultures musulmanes) que no pas amb famílies considerades 'autòctones', ja que consideren que és més fàcil sentir-se com un igual i perquè les famílies blanques es relacionen preferentment entre elles. No obstant això, tot i ser excepcional, alguna família consultada mostra reticències amb el fet que el seu fill es relacioni amb alumnat d'altres famílies migrades perquè considera que hi ha aspectes culturals diferenciadors i que això pot perjudicar el comportament i actitud del fill a l'escola.

Tot i que els discursos de les famílies migrades s'han enfocat sobretot amb experiències positives de relació amb altres famílies, es cospa alguna experiència de discriminació directa pel fet de tenir un nom 'diferent' o tenir la pell negra. Altres situacions de discriminació es cospen en altres situacions i espais: no es motiva a formar part del Consell Escolar ni es notifica de les eleccions. Això implica que, tot i l'alt percentatge de famílies migrades en alguns centres, aquests col·lectius no tinguin representació i percebin que la resta de famílies les estan avaluant permanentment per ser migrades o estar racialitzades.

*“...Los españoles nos apartan directamente. Siempre seremos madres de extranjeros...”*

### 6.2.5. Participació en altres activitats o esdeveniments del centre educatiu

Els centres educatius, a través de l'impuls des de direcció, l'equip docent o les AFA, generalment duen a terme activitats puntuals que permeten la participació de les famílies. Aquestes activitats poden ser de celebració de dates festives (p.e. Nadal o carnaval), de clausura (activitats de final de curs o de final de trimestre) o d'altres activitats que tinguin una iniciativa en concret.

D'acord amb els resultats del treball de camp, no hi ha un patró comú que reproduïxi quin és el comportament i participació de les famílies migrades en aquests esdeveniments. Algunes persones que han format part de l'estudi exposen no haver participat de les activitats extraordinàries que el centre educatiu del seu fill o filla organitza; d'altres, en canvi, no només hi han participat sinó que han tingut un rol actiu i impulsor d'aquestes.

Diverses persones migrades o racialitzades esmenten que el centre educatiu ha fet activitats per donar a conèixer la seva cultura a la comunitat educativa, com per exemple seria la celebració del Eid el Fir (final del Ramadà) o festes d'interculturalitat.

*“...Cuando se termina el Ramadán, o durante la fiesta del cordero, la directora hace fiestas en el colegio. Cada madre trae algo de comida, estamos con las familias, con los niños vestidos, con música, cantamos, etc.”*

### 6.2.6. Altres figures que faciliten la participació

S'anomenen per part de les persones entrevistades altres figures que han estat importants per a elles en algun moment o etapa de l'escolarització dels seus fills i filles i que les han ajudat a participar i a sentir-se part del centre educatiu. Més en concret se'n destaca: el conserge, orientadora de l'aula d'acollida, un tècnic de l'oficina municipal d'escolarització, professors d'extraescolars, figura TIS o la secretària de l'escola.

Es comenta que aquestes figures han permès i han facilitat la participació de famílies migrades als centres, sigui diluint certes barreres comunicatives o lingüístiques, informant directament de certes activitats que es realitzen o motivant-les a participar dels diferents espais de representació.

Especialment, la figura de mediador intercultural s'ha anomenat diverses vegades per part de diferents famílies migrades com un agent que facilita la seva participació i que és clau a l'hora d'establir una comunicació eficient entre famílies i centres educatius. Així i tot, alguna persona ha posat en relleu que és un recurs que no sempre està a l'abast de tots els centres educatius i que caldria que s'estabilitzés i professionalitzés aquestes figures.

*“..Si parlem de recursos, si tenim unes escoles d'alta complexitat, és feina de l'administració buscar i tenir un mediador. Aquesta gent té el dret a disposar de persones [mediadores] perquè entenen millor la seva cultura i l'aportació sempre és benvinguda...”*

## 7. Barreres a la participació de les famílies migrades

### 7.1. Cobertura de necessitats

Segons la piràmide de necessitats humanes de Maslow (1943) les persones tenen necessitats que s'organitzen jeràrquicament en els següents nivells: 1) fisiològiques 2) de seguretat 3) amor i sentit de pertinença 4) estima i 5) autorealització. Les persones necessiten prioritzar les més urgents abans de poder satisfer la resta.

En primer lloc, és necessari cobrir necessitats fisiològiques, com l'accés a aliments, aigua, calor i descans. Per exemple, en arribar a un nou país, les famílies migrades acostumen a concentrar-se en trobar un lloc adequat per a viure i un lloc de feina que els permeti disposar del que sigui necessari per a la seva vida diària. Només un cop aquestes necessitats s'hagin satisfet suficientment, les persones poden començar a considerar altres aspectes.

El segon nivell de la piràmide es refereix a la seguretat, que implica viure en un entorn lliure de violències i tenir una rutina estable. Per les famílies migrades, aquest nivell pot significar adaptar-se a un nou entorn, obtenir la documentació necessària per regularitzar la seva situació administrativa (que pot allargar-se anys) i assegurar un entorn segur pels seus fills i filles. Per exemple, una família que acaba d'arribar tendirà a estar més pendent d'obtenir permisos de residència que a participar activament en la vida comunitària.

El tercer nivell té en compte les relacions interpersonals com les amistats i altres xarxes socials. En el cas de les famílies migrades s'interpreta amb la necessitat de teixir xarxes de suport i amistats que permetin desenvolupar un sentiment de pertinença al nou territori on han migrat.

En el quart nivell de la piràmide de Maslow, se cerca enfortir l'autoestima i el prestigi personal. Per exemple, quan les famílies migrades aconsegueixen establir-se econòmicament, comencen a enfocar-se en el desenvolupament personal i professional, com accedir a una educació o capacitació laboral que millori la seva situació. Finalment, el nivell més alt de la piràmide és l'autorealització, que es refereix a assolir el màxim potencial personal.

En definitiva, abans d'exigir la participació activa de les famílies migrades en la vida comunitària, és fonamental que



puguin satisfer primer les seves necessitats bàsiques i de seguretat. Només quan aquestes estan suficientment cobertes es poden començar a abordar aspectes més avançats de la seva inclusió i desenvolupament.

## 7.2. Capital humà

L'educació, els recursos i les oportunitats disponibles per les famílies tenen un impacte significatiu en la seva participació en diversos contextos, fins i tot en l'educatiu (Turney & Kao, 2009). Diverses persones participants en l'estudi coincideixen que les famílies amb un major nivell educatiu tendeixen a participar de manera més activa en les activitats educatives dels fills i filles. Aquest major grau d'educació no només els proporciona habilitats i coneixements per a sostenir el desenvolupament acadèmic dels infants, sinó que també els facilita la comprensió del sistema educatiu.

## 7.3. Barrera lingüística

D'acord amb la literatura, la majoria de les persones migrades consideren que la llengua és la barrera més gran a l'hora de participar en la comunitat educativa (Samadi, 2021; Fatima & Jabeen, 2023). A més, les famílies migrades quan arriben a Catalunya es troben amb una dificultat afegida: per una banda, han d'aprendre català, ja que és la llengua vehicular del sistema educatiu i el seu coneixement és necessari per acompanyar en l'aprenentatge als seus fills i filles i facilitar la seva inclusió. Però, per altra banda, l'aprenentatge del castellà també és necessari per a les famílies a l'hora de realitzar tràmits estatals, així com l'obtenció de la nacionalitat o el carnet de conduir. Aquesta situació representa per moltes persones una doble preocupació perquè no sempre disposen del temps, els recursos o la motivació suficient per aprendre ambdues llengües de manera simultània.

*“Es un problema porque no todos los padres tienen tiempo para aprender el catalán y el castellano a la vez. Claro y para los padres que han aprendido el castellano y no han tenido necesidad de aprender el catalán significa un problema a la hora de hacer los deberes.”*

Per això, bona part de les persones participants consideren necessari prioritzar l'aprenentatge d'una llengua sobre una altra en funció del context i les necessitats específiques de cada família. Per exemple, algunes persones participants romaneses mencionen que tenen més facilitat amb el castellà gràcies a la similitud lèxica amb el romanès, l'exposició prèvia a les telenovel·les en aquest idioma, el context laboral on es desenvolupen, entre altres. No obstant això, algunes persones consideren que la societat no sempre accepta que s'aprengui o es parli una llengua abans que l'altra, per exemple, una mare marroquina comenta que va experimentar discriminació a l'escola per parlar castellà abans que català.

A més, no parlar o no sentir-se còmodes parlant alguna de les dues llengües condiona la motivació a l'hora de participar en els centres educatius, ja que algunes famílies expressen sentir-se insegures a l'hora de fer certes aportacions, demanar informació, etc.

Adicionalment, es comenta que alguns centres educatius no tenen en compte les opinions ni els suggeriments de les famílies migrades que no parlen cap de les dues llengües oficials. Això reflecteix una tendència a infantilitzar aquestes famílies, subestimant la seva capacitat d'aportar coneixements valuosos independentment de l'idioma que parlin.

En aquesta línia, s'adverteix que quan només un dels dos progenitors parla la llengua local es crea una relació de dependència respecte a l'altre membre de la parella (sigui en l'àmbit educatiu o en altres aspectes quotidians).

Les famílies també mostren preocupació per com la barrera lingüística afecta als fills i filles. Segons expressen, mentre que en l'àmbit formal com l'escola o l'institut se'ls exigeix el català dins l'aula, les interaccions socials informals (també dins l'escola o institut) tendeixen a ser en castellà. Les famílies consultades indiquen que això dificulta el procés d'aprenentatge dels infants i adolescents i que repercuteix negativament en els seus resultats acadèmics.

*“Yo no domino el idioma, pero esto no significa que no sepas nada. De hecho, te das cuenta cuando hablas con ellos que a lo mejor tú sabes más cosas, pero se piensan que eres inculta. Duele mucho y si tú no tienes fuerzas de seguir, te retiras.”*

En definitiva, per la majoria de les persones, la barrera idiomàtica representa el principal obstacle en la seva participació a les escoles o instituts dels seus fills i filles. Una de les entrevistades racialitzades menciona que, a l'hora d'intentar participar en l'AFA ha experimentat discriminació per no dominar el català, a més de per la seva condició racial.

### 7.4. Discriminació

#### 7.4.1. Racialització

El racisme es manifesta de diferent forma segons quin sigui el país d'origen de la persona que el pateix. Les entrevistades racialitzades de pell negra han experimentat la discriminació de manera diferent a la resta de les participants. Fins i tot, les dones amb ascendència del Senegal o Gàmbia, però nascudes a Catalunya han patit discriminació dins del sistema educatiu.

*“A mí por ser negra me metieron en la clase de aquellos que no estudiaban, claro, yo ahí me sentía superdotada. No encajaba para nada.”*

Aquestes dones afirmen haver patit discriminació durant la seva etapa escolar, tot i haver nascut a Catalunya, ja que l'etiqueta d'estrangeres mai s'ha difuminat. A més, han tornat a experimentar situacions de discriminació com a mares en el sistema educatiu i comenten que els seus infants també ho pateixen. Això és coincident amb la literatura existent que fa palès que les famílies migrades racialitzades topen amb més barreres per participar en l'educació dels fills i filles que les famílies blanques o percebudes com a blanques. D'acord amb la literatura, les famílies autòctones racialitzades presenten una menor participació que les no racialitzades (Turney, K. & Kao, G., 2009).

A més, el racisme estructural dins de les institucions desincentiva la participació de les famílies migrades. Per exemple, en un primer moment, l'anàlisi dels darrers resultats de les proves PISA es va centrar -d'entre altres aspectes- en la idea que l'augment de l'alumnat estranger havia empitjorat els resultats -argument que ha sigut desmentit amb les dades-. En aquest context, algunes famílies entrevistades destaquen la perillositat d'aquests discursos polítics marcats de prejudicis i que poden calar dins la comunitat educativa.

### 7.4.2. Prejudicis

Diverses persones participants del Senegal i el Marroc han expressat la seva preocupació en relació amb el prejudici existent que les famílies migrades no comprenen el que se'ls comunica o tenen una manca d'educació i coneixement. Aquest estigma sovint condueix a que no es tingui en compte la seva opinió en la presa de decisions del centre educatiu.

A més, s'observa que part de la comunitat educativa sosté estereotips cap a les famílies migrades, considerant que aquestes no tenen interès a treballar o que depenen d'ajudes i prestacions públiques. Aquestes percepcions limiten la inclusió i la participació espontània de les famílies migrades en la comunitat educativa.

*“Se piensan que por ser negra una ya no lo entiende y decían: “Han dado esta ayuda a esta persona”. Cuando la mayoría trabajamos.”*

Un dels testimonis del Marroc comparteix la seva experiència personal destacant que se sent etiquetat per la comunitat local com una persona que no es preocupa pel futur educatiu dels seus fills i filles. A diferència d'això, posa en relleu com ell i altres famílies migrades planifiquen el seu projecte migratori amb l'objectiu de proporcionar un millor futur educatiu i oportunitats pels fills i filles.

Finalment, la visió monocultural –considerar a totes les persones d'un país com iguals en termes culturals- també genera prejudicis entorn de les famílies que són part del sistema educatiu.

### 7.4.3. Aporofòbia

Una de les mares racialitzades observa que existeix una doble moral en el tracte cap a les persones negres en la societat local. Ella comenta que, mentre que les persones negres que han assolit l'èxit professional i social són respectades, aquelles que són migrades i fan feines més precàries són tractades de manera despectiva. Aquest testimoni posa en relleu com l'estatus socioeconòmic i la percepció d'utilitat determinen el respecte i la dignitat atorgats pels individus. És a dir, la discriminació no només es basa en el color de pell sinó també en la classe social i el tipus de treball que desenvolupen les persones migrades racialitzades.

## 7.5. Falta de comprensió cap a les diferències culturals

Part de les persones entrevistades senegaleses comenten que els professors assenyalen a l'alumnat senegalès d'ir-respectuós per no mirar-los als ulls quan es comuniquen amb ells. Aquest fet evidencia un desconeixement del claustre envers la cultura d'origen del seu alumnat, ja que aquest comportament es deu a un costum cultural on, les persones més joves, no miren als ulls en senyal de respecte.

*“Yo antes no hablaba, era súper callada, pero eso es por vergüenza y por cultura. Para nosotros, mirar de frente a los ojos ya es algo fuerte. Por cultura no miramos directamente a los ojos, bajamos la mirada por respeto.”*

Així mateix, s'ha de tenir en compte la diversitat religiosa i com aquesta pot variar depenent de l'educació o la zona (urbana vs. rural) de la que vinguin. Per exemple, algunes famílies practiquen de manera més estricta les doctrines religioses que altres famílies. Això pot suposar un obstacle a l'hora d'assistir a certes reunions.

## 7.6. Escassetat d'informació

Algunes famílies consultades consideren que no tenen tota la informació relacionada amb el funcionament del sistema educatiu i que, malgrat que en els darrers temps els centres educatius i l'administració pública han incrementat els seus esforços per a publicar tota la informació en línia (facilitant-ne la difusió), encara hi ha famílies que es queden al marge perquè existeix una bretxa digital que condiona l'accés i el domini de la tecnologia.

*“Hablan mucho a través de emails, y no todos estamos acostumbrados a los emails y al Internet. Me gustaría que se pudiera ver a los tutores presencialmente.”*

A banda d'això, les persones entrevistades consideren que les escoles i instituts celebren poques reunions informatives amb les famílies. En general, la majoria de les persones participants manifesten tenir espais reduïts en el temps i massa formalitzats per poder parlar amb els tutors/es o amb l'equip directiu sobre dubtes que tinguin sobre el sistema educatiu o sobre l'evolució dels seus fills i filles.

Alguna mare d'origen senegalès ha compartit experiències on el centre educatiu no informa les famílies quan hi ha un incident on estan involucrats els seus infants. Aquesta manca de traspàs d'informació genera desconfiança i, en conseqüència, que les famílies no tinguin la voluntat de col·laborar amb l'escola.

### 7.7. Dificultats de conciliació

Segons la majoria de les persones participants, l'horari laboral dificulta poder involucrar-se activament en el sistema educatiu dels fills i filles, ja sigui per assistir a reunions o per a participar en altres activitats. A més, la manca de flexibilitat laboral, l'esgotament derivat de les llargues jornades laborals i l'escassetat de temps lliure són barreres significatives per les famílies per a poder ajustar-se als horaris de participació requerits per les escoles i instituts.

*“Yo no soy una de las personas que pueda decir que viene mucho al cole para implicarme y así porque trabajo, y además tengo cuatro niños que implican mucho trabajo.”*

### 7.8. Manca de xarxa de suport

Moltes famílies migrades comptaven amb una xarxa de suport consolidada en el seu país d'origen, principalment integrada pels familiars, els quals ajudaven en la cura i educació dels seus infants, proporcionant-los-hi el suport necessari. En canvi, algunes famílies quan migren perden aquesta xarxa de suport i poden tenir dificultats per trobar qui cuidi als fills i filles mentre treballen.

A més, la pèrdua d'aquesta xarxa de suport pot generar estrès addicional a les famílies migrades perquè han de procurar mantenir l'estabilitat laboral alhora que se'ls exigeix participar com un actor dins de la comunitat educativa.

*“Hay niños que van, los apuntan a refuerzo y tienen aquí a los abuelos, a los tíos que los ayudan... Pero mucha gente extranjera está aquí sola. No tienen ni tíos, ni madres, ni nadie. Estamos solos aquí y tú vas a trabajar. A lo mejor ellos -los españoles-, tienen a sus tíos, a sus abuelos...”*

En aquest sentit, la participació de les famílies en el sistema educatiu es pot veure afectat pel capital social que posseeixen (Turney, K & Kao, G, 2009). Les famílies que posseeixen un major capital social tendeixen a estar millor posicionades per involucrar-se activament en l'educació dels fills i filles. Aquestes xarxes no només proporcionen suport emocional i pragmàtic en la cura dels infants, sinó que també faciliten l'accés a la informació i als recursos educatius.

## 8. Estratègies per a la inclusió de famílies migrades

Aquest apartat descriu les propostes que s'han construït a partir de les veus de les famílies i les persones mediadores interculturals que han participat en les diferents fases de l'estudi amb l'objectiu de millorar els espais de participació de les famílies migrades en els centres educatius.

En primer lloc, cal considerar que el racisme i la islamofòbia repercuteixen en les relacions que es donen dins a les escoles i instituts. Per tant, aquesta qüestió s'ha de treballar de manera transversal tant dins com fora dels centres educatius, educant des de la comprensió i el respecte a les diferències.

Pel que fa al sistema educatiu, al llarg de l'estudi es fa evident que l'equip directiu del centre esdevé un element clau a l'hora de facilitar que les famílies migrades i racialitzades se sentin part de la comunitat educativa i participin en els centres educatius dels seus fills i filles. Tot i això, el rol de facilitador de l'equip directiu depèn de la seva voluntat i de les seves formes subjectives d'actuar, a més de la intersecció amb els interessos i accions d'altres actors (equip docent, AFA, administració pública, etc.).

Aquestes formes d'actuar tenen com a conseqüència la inclusió, assimilació o exclusió de les famílies dins el sistema educatiu.

La voluntat o 'bona intenció' dels diferents equips i centres s'ha de transformar en una proposta formalitzada dins el sistema educatiu català que no depengui únicament dels professionals de cada centre. En aquest sentit, es veu necessari elaborar, des del Departament d'Educació i Formació Professional un **pla d'acollida** que esdevingui l'eix vertebral per acompanyar a les famílies novingudes d'altres països a tots els centres educatius. Aquest pla s'ha de fer des d'una mirada antiracista i, per tant, s'ha de construir juntament amb persones migrades i racialitzades d'orígens diversos. L'objectiu és incloure a les famílies des de la seva diversitat, respectant les seves legítimes diferències i donar el suport i acompanyament necessaris per a fer-les partícips dins la comunitat educativa.

Es proposa generar un pla fonamentat en el disseny participat i amb unes accions definides que tinguin en compte els diferents nivells educatius i la diversitat d'actors. Amb aquest punt de partida, el Departament d'Educació i Formació Professional hauria d'acompanyar els centres educatius per a dotar-los dels recursos i eines per tal que el pla es faci efectiu i que contempli les adaptacions necessàries tenint en compte la realitat educativa del centre educatiu en qüestió.



A continuació es classifiquen una sèrie de propostes des de la mirada de cada actor.

### 8.1. Famílies migrades i racialitzades

- Cal evitar homogeneïtzar les comunitats migrades i racialitzades, tenint en compte les diferències dins dels propis col·lectius. No contemplar la diversitat interna dels col·lectius propicia fer associacions errònies. De la mateixa manera que les famílies són diverses, també ho són les seves formes i espais de participació. No atribuir qualsevol manifestació o absència de participació en una falta d'interès de les famílies.
- Cal considerar que, abans de participar en el sistema educatiu, les famílies migrades han de satisfer altres necessitats a l'hora de viure en un nou país (tal com s'ha explicat a partir de la piràmide de Maslow en *l'apartat de Barreres del context educatiu a la Participació de les famílies migrades*). Per tant, els centres educatius no poden pretendre que les famílies tinguin d'entrada el temps i els espais per a participar de la mateixa manera que la resta.
- Expressar queixes o necessitats requereix temps. Per tant, cal acompanyar i encoratjar les persones migrades a expressar les seves necessitats i les dificultats que puguin tenir perquè això pot ser clau a l'hora de reduir problemàtiques de cohesió social.
- Promoure l'empoderament de les famílies a l'hora de participar en els centres educatius. Alguna mediadora intercultural considera que cal ocupar espais i rols i, des d'aquesta posició, transformar la mirada actual. Aquest empoderament interpel·la a l'esforç i lluita de la pròpia comunitat per formar part d'aquests espais de representació tenint en compte el racisme estructural existent.
- Incorporar a famílies – de diferents gèneres i orígens culturals– de la mateixa comunitat migrada que vulguin participar com a referents per a famílies novingudes podria ser de gran ajuda en aquest procés.
- Incloure referents i experiències d'orígens diversos a l'hora d'explicar a les famílies i a l'alumnat temes importants del sistema educatiu, en les diferents etapes educatives i especialment en moments de transició per tal de motivar a l'alumnat a continuar amb l'educació postobligatòria. A més, el relat i testimoni d'exalumnes i famílies serviria també com una estratègia per prevenir l'abandonament escolar prematur.

- Mirada cap al futur: facilitar que les comunitats migrades s'organitzin i debatin de manera col·lectiva el paper que volen tenir com a comunitats a Catalunya.
- Establir contacte i teixir llaços amb col·lectius migrats que ja han intentat facilitar la participació de les famílies en l'educació dels fills i filles amb anterioritat i que disposen de coneixement i experiència.

*Bones pràctiques: Es relaten bones experiències que s'han realitzat, p.e. per part de ECOP (Estudiants Catalans d'Origen Pakistanès): xerrades amb famílies per explicar el sistema educatiu a la seva comunitat, suport acadèmic a l'alumnat en moments de transició educativa; de la CASC (Coordinadora d'associacions senegaleses de Catalunya): programa per a prevenir l'abandonament escolar dels infants dels membres de la comunitat senegambiana amb estratègies de comunicació amb les famílies que utilitzen les llengües nacionals i missatges d'àudio, entre d'altres (Bayo, 2020).*

### 8.2. Centre i equip directiu

- Treballar l'antiracisme i la perspectiva de la interculturalitat als centres educatius: per una banda, es proposa fer formacions a totes les persones que treballen amb l'alumnat i amb les famílies perquè coneguin el context, l'origen de les comunitats amb qui treballen, quines concepcions clau tenen aquestes de la vida, quines formes de relacionar-se, etc.
- Treballar amb la diversitat implica tenir una visió més àmplia (que no es redueixi només a fer formacions).
- Impulsar actuacions socioeducatives que considerin les famílies com un actor rellevant (p.e. jornades compartides, comunitats d'aprenentatge, etc.). Aquestes actuacions faciliten que les famílies participin en espais lectius, estableixin contacte amb altres membres de la comunitat educativa i famílies, puguin entendre millor com funciona l'educació en aquest nou context i, alhora, se sentin rellevants en la trajectòria educativa dels seus fills i filles (independentment de quin sigui el seu nivell educatiu).

*Bones pràctiques: algunes famílies del Marroc que formen part de les comunitats d'aprenentatge valoren positivament compartir moments dins l'aula amb els seus fills i filles a través de grups interactius, tertúlies dialògiques, etc.*

*D'entre altres activitats que pot impulsar el centre educatiu i que conviden a les famílies dins l'horari lectiu -i en extensió propicien la participació d'aquestes- es destaca l'experiència d'una mare del Marroc que valora positivament les jornades compartides, la qual considera que entrar dins l'aula del fill/a i que aquest li ensenyi el que fa i el que aprèn és important per a ella.*

- Comprendre i desplegar estratègies per apropar-se a les famílies tenint en compte els seus contextos i necessitats com a família dins i fora de l'escola. Pensant en l'inici de curs, alguns aspectes rellevants a desenvolupar serien: la benvinguda de l'equip directiu i docent, coordinar l'explicació del funcionament del sistema educatiu i del centre i què s'espera de les famílies en aquest sentit, entre altres.

*Bones pràctiques: algunes famílies del Senegal exposen que la directora de la seva escola fa un recull per donar a les famílies a l'inici de curs, que inclou indicacions bàsiques sobre el centre (horari, dates destacades, serveis que ofereix el centre, responsabilitats i deures de les famílies, etc.). En aquesta línia, un pare d'origen pakistanès valora positivament que a l'inici del curs dels seus fills i filles, el director de l'escola l'hi expliqués com eren les classes a Catalunya i els nivells equivalents del sistema educatiu de Catalunya amb el Pakistan.*

*Per altra banda, es recull com una bona pràctica l'estratègia d'un centre educatiu que cada 4 anys pregunta als diferents actors els somnis que es tenen com a comunitat educativa. Els somnis que sorgeixen són el punt de partida a l'hora de desenvolupar les activitats de l'escola amb les famílies (p.e. classes d'àrab per l'alumnat que ho desitgi), i aquesta iniciativa repercuteix positivament en diferents dimensions amb les famílies i l'alumnat.*

- Organitzar reunions abans o a l'inici del curs escolar per posar en comú el que pot oferir el centre educatiu i les expectatives de les famílies (p.e. explicar quins recursos existeixen, quines limitacions té el professorat, etc.). En aquesta línia, es recomana que, si l'alumnat té dos progenitors o figures familiars, participin ambdues a les reunions amb el centre.
- Flexibilitzar les reunions amb l'equip directiu per adaptar els horaris a les necessitats de les famílies, així com facilitar les consultes telefòniques.

- Treballar la identitat amb l'alumnat des d'una mirada antiracista, intercultural i feminista: la construcció de la identitat pot ser difícil, especialment durant la infantesa i l'adolescència. Aquest procés es complica per a l'alumnat migrant o racialitzat, on conflueixen diferents cultures.
- Promoure i/o coordinar amb la xarxa comunitària (centres cívics, casals, etc.) classes de reforç educatiu per oferir suport acadèmic i emocional a l'educació secundària, especialment per a alumnat nouvingut o alumnat amb necessitats educatives. L'equip docent, pel seu coneixement sobre els aspectes que l'alumnat necessita reforçar o aprofundir, hauria de participar en el disseny d'aquests espais.
- Considerar i difondre les dates culturals i religioses principals de les diferents comunitats educatives del centre. Per exemple, així com hi ha direccions que feliciten a les famílies musulmanes pel Ramadà –un aspecte molt valorat per les famílies-, caldria treballar perquè també l'alumnat i les altres famílies coneguessin què significa aquesta celebració pels seus companys/es musulmans. Això s'hauria de fer extensiu a altres comunitats tenint en compte les diversitats religioses del centre. Aquestes consideracions propicien que les persones se sentin reconegudes des de la seva diversitat.
- Incloure i tenir en compte altres entitats i associacions del teixit comunitari per a facilitar la inclusió de famílies migrades.

### 8.3. Equip docent

- Formar l'equip docent sobre els contextos educatius i culturals del seu alumnat per a poder treballar de manera integral els prejudicis existents amb l'alumnat racialitzat i migrant.
- Augmentar la diversitat en el cos docent: la incorporació de professorat d'orígens diversos “pot influir positivament en l'alumnat, en la mesura que aporta perspectives úniques basades en les experiències de vida, cultures i antecedents del professorat que poden ser transmises a l'alumnat i, a més, aquest pot identificar-se amb el professorat

amb qui aprèn” (Comissió Europea, 2024, p. 84). D’acord amb l’informe Eurydice, hi ha països com Irlanda, Alemanya i Finlàndia que han desenvolupat polítiques educatives per promoure la contractació de professorat d’origen migrant. Per a fer-ho possible, cal modificar algunes polítiques públiques i fer alguns canvis normatius.

- Animar, motivar i engrescar l’alumnat: l’acompanyament per part de l’equip docent, especialment del tutor/a, es considera fonamental perquè hi hagi una confiança mútua entre alumnat, equip docent i família i, en conseqüència, augmenti la participació.
- Cercar estratègies per animar i incentivar que l’alumnat continuï els seus estudis, en comptes de comentaris i actituds desmotivants per part de l’equip docent, sobretot a secundària. D’acord amb l’evidència, Lafuente (2022) indica que la millora acadèmica i altres factors personals i socioafectius, gràcies a programes que intervenen sobre les expectatives del professorat envers el seu alumnat, es donen sobretot en l’alumnat en situació de més vulnerabilitat socioeconòmica, racialitzat (es parla de “minories” ètniques) i d’origen migrat. L’autor recomana programes on el professorat tingui un rol actiu per decidir els canvis a fer a l’aula, que contemplin la retroalimentació personalitzada i amb avaluació externa de l’alumnat.
- Tenir la iniciativa a l’hora d’apropar-se a les famílies del grup classe a l’inici de curs: els tutors/es són qui haurien de tenir una predisposició d’escolta activa amb les famílies, animar-les i motivar-les a fer front a les pors que aquestes puguin sentir. En aquest sentit, l’equip docent hauria de tenir un tracte més proper d’entrada amb les famílies, això generaria més confiança entre centre educatiu i famílies i propiciaria un canal de comunicació més eficaç i una major col·laboració.
- Fer reunions de seguiment entre el tutor/a i les famílies amb més periodicitat i oferir més flexibilitat horària a les famílies perquè puguin estar al cas de l’evolució educativa del l’infant. L’objectiu de les reunions ha de ser més preventiva en detriment de reactiva, especialment quan l’alumnat tingui una necessitat que requereixi treballar conjuntament (sobretot a la secundària).

## 8.4. AFA i famílies

- Considerar que, independentment del fet de ser una persona migrada, no es pot esperar que totes les persones participin de la mateixa manera i en els moments que el sistema ho exigeix: tenir en compte la progressivitat de la participació, començant amb formes de participació més simples i avançant gradualment.
- Defugir de postures assimilacionistes –on la persona ha de canviar la seva forma de ser per adaptar-se al país d’acollida– a través de les quals es pretén absorbir les minories per part de la cultura hegemònica. Les AFA haurien de contribuir a reconèixer les propostes i les diferents formes de participar de les famílies.
- Reflexionar de manera col·lectiva des de l’AFA per identificar prejudicis i discriminacions cap a famílies migrades.
- Incorporar persones d’orígens diversos a les AFA.
- Comptar amb el suport de professionals de l’educació i la diversitat (p.e. la TIS com suport per a tràmits administratius) si s’escau com punt de contacte i de referència en el cas que hi hagi una barrera idiomàtica.
- Cercar estratègies des de l’AFA per a evitar que la inseguretat d’algunes famílies per no dominar bé la llengua vehicular els impedeixi participar.
- Apropar-se a les famílies migrades i convidar-les a participar: les AFA han de cercar estratègies per a informar i apropar a les famílies, considerant la seva diversitat. En aquest sentit, conèixer els contextos culturals de les famílies nouvingudes és important per tal de millorar la forma de convidar-les a formar part de l’AFA i tenir en compte les seves visions.

*Bones pràctiques: Un pare d’origen marroquí exposa la importància de trobar un interlocutor capaç de motivar, sensibilitzar i donar a entendre el valor de la participació. D’aquesta manera es va aconseguir que a la seva escola un nombre elevat de pares d’origen migrant ajudessin a preparar l’escenari de l’escola per la festa de Nadal.*

- Iniciar el contacte amb les famílies migrades explicant el sistema educatiu català i per què són rellevants les AFA dins d'aquest context. També cal explicar amb detall i de manera clara quines funcions i accions desenvolupen les AFA.
- Conèixer les necessitats i preocupacions que tenen les famílies. Les AFA han de crear espais de reflexió i creació col·lectiva com a comunitat educativa. També cal trobar espais segurs on demanar a les famílies perquè no participen (p.e. quins temes els interessa, què dificulta que hi participin, etc.)
- Crear i desenvolupar activitats com a AFA que considerin les necessitats i interessos de totes les famílies. Pel disseny d'aquestes activitats es proposa fer una diagnosi a través de formularis o altres formes de recollida d'informació.

*Bones pràctiques: hi ha exemples d'algunes escoles que, a través d'escoltar les necessitats de les famílies han promogut activitats com ara bé: curs de nacionalitat espanyola, carnet de conduir, cursos d'informàtica, conversa en català i, fins i tot, matemàtiques (perquè la manera d'ensenyar aquesta matèria en alguns països és diferent).*

- Tenir en compte la multiculturalitat per tal de promoure el respecte mutu en espais no lectius, com les celebracions, les activitats socioeducatives, les extraescolars i el menjador escolar.

*Bones pràctiques: festes interculturals del centre educatiu on cada comunitat ha portat menjar del seu país. Promoure la celebració del final de commemoracions religioses importants per la comunitat educativa com el Ramadà, l'Eid el Fitr (s'ha contextualitzat la tradició, s'han fet activitats durant la tarda, etc.). A més, des del centre educatiu s'ha regalat llet i dàtils a les famílies musulmanes per rompre el dejuni. Relacionat amb la postura de multiculturalitat davant celebracions de caràcter religiós, concretament amb el Ramadà, a Catalunya també es valoren altres actuacions que s'han impulsat des dels equips directius: donar una targeta de felicitació a les famílies durant la celebració.*

- Promoure el diàleg informat amb les famílies a l'hora de tractar la coeducació i considerant la diversitat religiosa: sense diàleg, com exposen les famílies, els falsos rumors sobre temes complexos (p.e. la sexualitat) floreixen i dificulten la comprensió entre les diferents parts.

## 8.5. Llengua i mediadors/es interculturals

La falta de domini de la llengua és un element clau quan s'analitzen quines són les dificultats de les famílies tant a l'hora d'apropar-se als centres educatius com de ser considerades per part d'aquests com un interlocutor vàlid. Aquesta problemàtica s'accentua quan s'han d'aprendre dues llengües (català i castellà). És per això que es remarca la importància de la inversió amb el català a l'hora de trobar eines que incentivin el seu ús i protecció i així donar suport a les famílies perquè puguin entendre progressivament tot el que passa al centre. Es proposa:

- Trobar estratègies per a motivar a les famílies a aprendre la llengua vehicular alhora que es procura que des de l'inici de curs tinguin tota la informació i comprensió necessària del sistema educatiu i del desenvolupament dels seus fills i filles. No entendre el català en un inici no pot ser un motiu per no poder saber com evoluciona l'infant.
- Disposar de mediadores interculturals que, a banda de fer les traduccions, comprenen i interpreten claus culturals i que coneixen quines són les barreres per a la participació. Es necessita més inversió perquè els centres que ho necessitin puguin comptar amb aquesta figura a més de dotar-la de major estabilitat laboral. Això facilitaria que les famílies de diferents orígens i amb dificultats a l'hora de comunicar-se puguin participar amb les mateixes condicions que la resta de famílies. A més, les mediadores culturals haurien de treballar conjuntament amb el professorat per adaptar les estratègies de comunicació en els espais d'interacció amb famílies i ser presents a les reunions d'inici de curs perquè les famílies disposin de tota la informació.
- Difondre els espais estandarditzats d'aprenentatge de la llengua com el Centre de Normalització Lingüística o altres espais de la xarxa comunitària que ofereixen aquest aprenentatge.
- Facilitar espais adaptats per les famílies dins dels centres educatius perquè aprenguin la llengua vehicular. Els cursos estandarditzats no sempre s'ajusten a la diversitat de les famílies i algunes poden quedar excloses.



*Bones pràctiques: alguns centres educatius fan classes de català adaptades i obertes a tota la comunitat educativa on, famílies, escola i l'administració pública es coordinen per adaptar les classes d'acord amb les seves necessitats (p.e. grups de conversa, tallers interactius, etc.). Especialment es proposa ensenyar el vocabulari i expressions que utilitza el centre educatiu per a comunicar-se amb les famílies. En aquesta línia, alguna persona que ha participat en l'estudi recomana el projecte Vincles impulsat per Òmnium Cultural en col·laboració amb l'aFFaC on l'aprenentatge oral pren rellevància en detriment de l'escriptura.*

- Disposar de diccionaris de les llengües de les comunitats migrades, com l'urdú al català, entre altres.
- Acompanyar i complementar la immersió lingüística en català de l'alumnat nouvingut per tal que, a més del suport lingüístic necessari, aquest pugui seguir el curs escolar amb la màxima normalitat. A més, cal garantir una xarxa de suport i un espai de socialització segur perquè l'alumnat pugui entendre de manera progressiva com funciona la societat on comença a viure. El model d'aules d'acollida accelerada es veu, en un principi, com una bona iniciativa; no obstant això, cal esperar la seva avaluació integral.
- Donar certa flexibilitat als infants que no dominen la llengua perquè puguin adaptar-se i no es quedin enrere.

## 9. Conclusions

El context educatiu dels països d'origen determina certes concepcions i pràctiques que condicionen la participació de les famílies en els centres educatius a Catalunya. Les famílies migrades consultades valoren l'exigència acadèmica, el respecte a la figura del professorat, el valor social atribuït a l'educació segons si és de naturalesa pública o privada, les formes i espais d'interacció entre els actors de la comunitat educativa o la disciplina que s'exerceix des dels centres com a aspectes del sistema educatiu als seus països d'origen.

Alguns d'aquests aspectes esmentats es comparen amb el context educatiu català i se'n perceben diferències importants, com el nivell d'exigència, la disciplina i el respecte de l'alumnat cap a l'equip docent, les relacions entre les famílies l'equip directiu i del professorat, entre altres. Les valoracions al respecte depenen de la comunitat analitzada i de la persona en qüestió. No obstant això, del sistema educatiu de Catalunya, les famílies entrevistades han mostrat preocupació per les expectatives del professorat sobre l'alumnat de famílies migrades i, en canvi, valoren especialment certes figures dels centres educatius que els han donat suport dins de l'escola. També aprecien quan s'inclouen les seves formes de viure, tradicions i creences religioses en el dia a dia del centre.

Les formes de participació de les famílies en els centres educatius als seus països d'origen són heterogènies, on la diversitat territorial (país i territori rural/urbà), social, cultural i el nivell educatiu influeixen en les seves pràctiques i expectatives. En primer lloc, és important considerar que en general es percep un major respecte a les escoles dels seus països d'origen que a Catalunya i, per tant, els centres esdevenen espais on les famílies només s'apropen quan hi són convidades de manera explícita. Esmenten que, per diferents raons, la xarxa de suport i altres familiars que tenien en els seus països d'origen podien donar suport educatiu als fills i filles i fins i tot en casos particulars estar encarregats de les interaccions amb el professorat. El contacte entre les famílies i el professorat en comparació amb Catalunya era diferent: algunes tenien reunions amb més freqüència, d'altres el tutor o tutora estava amb l'alumnat més cursos escolars seguits o bé es donaven interaccions amb el professorat en espais informals i de proximitat on es podia parlar del desenvolupament dels seus fills i filles. També esmenten que el contacte formal, més enllà de les reunions programades de l'escola amb la família existia quan hi havia un problema explícit o en la preparació i celebració d'activitats o esdeveniments del centre en dates importants.

Quan s'analitzen les formes de participació de les famílies migrades a Catalunya s'adverteix que les estratègies que desenvolupa l'equip directiu per apropar-s'hi són clau. També donen importància a les reunions informatives i de segui-

ment amb l'equip docent que són preventives i valoren els esforços d'aquest per a facilitar la comunicació (flexibilitzar els horaris, utilitzar recursos com mediadors interculturals, *apps* de traducció). També aprecien les aplicacions mòbils de comunicació entre família i escola (quan no són l'únic canal informatiu), els espais per donar a conèixer la seva cultura a la comunitat educativa i els professionals i famílies que en algun moment les han ajudat a sentir-se part del centre per participar en aquest.

La participació de famílies migrades dins l'AFA no segueix un patró comú. Tot i que la majoria de les persones entrevistades coneixen què són les AFA (li donen valor i fins i tot hi han pogut participar) hi ha famílies que desconeixen la seva existència, d'altres que no tenen interès a participar-hi, apel·lant una manca de temps per a les activitats proposades o dificultats de conciliació, i d'altres que no se senten representades o que directament se senten discriminades per les persones que conformen les AFA.

Pel que fa a les interaccions amb altres famílies, les famílies migrades i racialitzades tendeixen a tenir una relació més propera amb famílies d'orígens similars. Tot i que els discursos de les famílies migrades s'han enfocat sobretot en experiències positives de relació amb altres famílies, es cospa alguna experiència de discriminació amb famílies autòctones o d'altres orígens.

Encara que les famílies migrades vulguin participar i ser part de la comunitat educativa, existeixen barreres socials i estructurals que ho dificulten. S'han detectat com a barreres el nivell d'estudis, la manca de cobertura de necessitats bàsiques i de seguretat, la barrera lingüística, la discriminació que pateixen dins de la comunitat educativa, la falta de comprensió cap a les diferències culturals, l'escassetat d'informació sobre el funcionament del centre educatiu com del sistema en general i les dificultats de conciliació amb els horaris i activitats del centre.

Per tant, avançar com a país implica analitzar críticament les nostres formes d'inclusió en el sistema educatiu i crear les eines necessàries per aprofundir en una educació inclusiva en igualtat de condicions, sigui quin sigui el centre educatiu. En aquest sentit, tot i que hi ha centres educatius que treballen perquè les famílies d'orígens diversos s'hi sentin part, això no és una realitat estesa. Encara hi ha barreres estructurals i socials que exclouen aquestes famílies de les seves comunitats educatives, on el racisme és present com en altres esferes de la nostra societat. Per això, és necessària una política pública a Catalunya que promogui la co-creació d'un **Pla d'acollida antiracista per a les famílies nouvingudes d'altres països en el sistema educatiu.**

Per altra banda, malgrat que fa anys que l'aFFaC treballa la interculturalitat amb les AFA, aquesta és la primera vegada que realitza un estudi de recerca en aquesta direcció i, per tant, encara queda camí per recórrer. D'acord amb la naturalesa metodològica de l'estudi, no es pretén descriure com participen totes les famílies migrades en els centres educatius de Catalunya, sinó que es tracta d'un estudi qualitatiu que ha aprofundit en alguns col·lectius migrats específics i, fins i tot, amb famílies amb característiques particulars.

Participació a l'Origen és una aproximació que des de l'aFFaC considerem necessària tenint en compte que existeixen aquestes barreres estructurals i socials que dificulten a les famílies migrades participar de la mateixa manera en el sistema educatiu que les autòctones no racialitzades. Amb tot, l'objectiu d'aquesta indagació és generar coneixement sobre pràctiques i concepcions de participació d'aquestes famílies en els seus països d'origen i a Catalunya.

No obstant això, aquesta recerca és un punt de partida, ja que considerem convenient continuar la investigació amb famílies d'altres orígens. A més, cal conèixer des de la pràctica i l'experiència dels equips directius i docents quines són les barreres que consideren que dificulten la participació de famílies migrades i les bones pràctiques que observen i executen tant en l'àmbit nacional com internacional. Aquestes dues dimensions són fonamentals per a donar més solidesa a un potencial Pla d'Acollida per a famílies novingudes d'altres països.

Finalment, com aFFaC creiem que uns dels grans aprenentatges d'aquesta investigació ha sigut la metodologia emprada. Sense la visió sostinguda durant tot el procés per part de les mediadores interculturals, les formes que hem desenvolupat per apropar-nos a les famílies durant les entrevistes, el treball amb diferents àrees de l'entitat i, fins i tot, el reconeixement i intercanvi de les nostres reflexions com a persones migrades per a crear aquesta proposta d'investigació, els resultats d'aquesta recerca no haurien sigut possibles.

## Bibliografia

- Ahmad, I., & Bin Said, H. (2013). Role of school principal in promotion of school home relationship: Case of government secondary schools in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 115-124.
- Ahmad, S. M. (2010). *A sociological study of parent-teacher relations in public secondary schools in Pakistan* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Amir, I. (2004). Parent-teacher bodies rendered ineffective. Report in *Dawn newspaper*, p.4, 31 January.
- Anzaldúa, Gloria E. (1987), *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books.
- Artazcoz, L., Cortès-Franch, I., Arcas, M. M., Ollé-Espluga, L., & Pérez, K. (2024). Time poverty, health and health-related behaviours in a Southern European city: a gender issue. *Journal of epidemiology and community health*, jech-2023-220750. Advance online publication. <https://doi.org/10.1136/jech-2023-220750>
- Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya aFFaC (2024). *Participació*. [15 de juny de 2024]
- Banc Mundial. (2022). *School enrollment, preprimary* (% gross). Gender Data Portal.
- Basch, L., Glick Schiller, N., Szanton Blanc, C. (1994). *Nations Unbound: New Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and the Deterritorialized Nation-State*. New York: Gordon and Breach Publishers.
- Bayo, S. (2020). *La escolarización en la comunidad Senegambiana en Cataluña: Una mirada desde las dinámicas culturales y políticas de acogida*. CASC.
- Bereményi, B. A. (2010). Trajectòries migratòries i integració de la infància romanesa del Vallès Occidental. *EMIGRA Working Papers*, 127.
- Brandmiller, C., Dumont, H. & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63.
- Camelia, S., Vladimir-Aurelian, E., & Cătălin, D. R. (2014). The impact of decentralization on the Romanian school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 69-76.
- Cannella, G. S., & Manuelito, K. D. (2008). Feminisms from unthought locations: Indigenous worldviews, marginalized feminisms, and revising an anticolonial social science. *Handbook of critical and indigenous methodologies*, 45-59.

- Charlier, J.-É. (2002), Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Éducation et sociétés*, n° 10, p. 95-111.
- Chaves Martínez, V. (2019). Davis Angela. Mujeres, raza y clase, (Madrid: Ediciones Akal, 3ª Edición, 2016, 2a reimpression, 2019), 239. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 23(23). <https://doi.org/10.22267/192323.69>
- Chehami, J. (2016). Les familles et le daara au Sénégal. *Afrique contemporaine*, 257(1), 77-89.
- Cloquell, A., Lacomba, J. (2016). El transnacionalismo revisitado: Aportes y límites de una teoría del alcance intermedio para el estudio de las migraciones. *Revista Española de Sociología*, 25 (2), 227-240
- Coly, A. (2014). *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal: pour une nouvelle définition de la politique éducative: Le cas de la Casamance* (Doctoral dissertation, Limoges).
- Comissió Europea/EACEA/Eurydice (2024). *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicacions de la Unió Europea.
- Consell Europeu. (2023). *Third Evaluation Report on Romania. Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages*.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez
- Damean, D. (2011). Determinants of parent involvement in romanian schools. *The New Educational Review*, 23(1), 35-51.
- Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya (2022.a). *Escola i families. Departament d'Educació i Formació Professional (gencat.cat)* [15 de maig de 2024]
- Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya (2024). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres Convivència i clima escolar* [15 de maig de 2024]
- DeVault, M. L. (1990). Talking and listening from women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis. *Social problems*, 37(1), 96-116.
- Diaw, A. F. (2017). *Migraciones y programas de asistencia a la migración senegalesa a Cataluña: inmigración y retorno*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Duneier M (1999) *Sidewalk*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Education International. (2020). *Morocco: Report highlights inequities caused by increased privatisation of education*.
- El Atti, B. (2023). *After decades of French-centered education, Morocco vows a future with more English and Tamazight*. The New Arab [30 de maig de 2023]
- Enomoto, J. L., & MacKenzie, D. K. (2018). Native knowledge in a time of rising tides. *Routledge handbook of postcolonial politics*.
- Fatima, S. A., & Jabeen, S. (2023). Socio-cultural and religious issues faced by Pakistani migrants in Spain. *Pakistan Journal of Social Research*, 5(01), 40-51.
- Geleta, E. B. (2014). The politics of identity and methodology in African development ethnography. *Qualitative Research*, 14(1), 131-146.
- Goldston, J. (2006). Public interest litigation in Central and Eastern Europe: Roots, prospects, and challenges. *Human Rights Quarterly*, 28, 492-527. doi: [10.1353/hrq.2006.0018](https://doi.org/10.1353/hrq.2006.0018)
- Govern del Pakistan i United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017). *Situation Analysis of Children in Pakistan 2017*.
- Govern del Pakistan. (2018). *Pakistan Education Statistics 2016-17*. 25th Annual Publication since 1992-93. National Education Management Information System.
- Haraway, D. (1987). A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Australian Feminist Studies*, 2(4), 1-42.
- Hernández, M. G., Nguyen, J., Casanova, S., Suárez-Orozco, C., & Saetermoe, C. L. (2013). Doing no harm and getting it right: guidelines for ethical research with immigrant communities. *New directions for child and adolescent development*, 2013(141), 43-60. <https://doi.org/10.1002/cad.20042>
- Huet-Gueye, M., De Leonardis, M. (2009), L'école publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non)-scolarisation et des expériences éducatives des enfants. *International Review of Education*, n° 55, p. 367-391.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2023). *Idescat. Població estrangera a 1 de gener. Per països. Catalunya* [15 de juliol de 2024]

- Jaimes, M. A. (1992). La raza and indigenism: Alternatives to autogenocide in North America. *Global Justice*, 3(2-3), 4-19.
- Kao, G., & Turney, K. (2009). Barriers to school involvement : Are immigrant parents disadvantaged ? *The Journal of Educational Research*, 102(4), p. 257-271.
- Koukouch, A. (2021). Le système scolaire marocain: En l'absence de l'engagement familial, l'école publique, demeure «sélective» et «méritocratique» si ce n'est pas «exclusive». *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*.
- Koukouch, A. (2022). Le dispositif d'APTE au primaire: de l'institutionnalisation à l'opérationnalisation, cas des régions ruro-montagneuses du Haut Atlas Oriental marocain. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 8(8), 192-200.
- Lafuente, M. (2022). ***Són efectius els programes que intervenen sobre les expectatives del professorat envers el seu alumnat? Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa.*** Fundació Bofill i Ivàlua.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre mondial ? *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, p. 143-166.
- Lewandowski, S. (2011). Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar: vers un éclatement des normes éducatives ? *Autrepart*, n° 59, p. 37-56.
- Lewis, D. (1973) Anthropology and colonialism. *Current Anthropology* 14(5): 581-602.
- Lipson, J. G., & Meleis, A. I. (1989). Methodological issues in research with immigrants. *Medical Anthropology*, 12(1), 103-115. doi:10.1080/01459740.1989.9966014.
- Louis, R. P. (2007), Can You Hear us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research. *Geographical Research*, 45. p.130-139.
- Marhine, H. (2020). Les reformes du systeme educatif marocain et leurs enjeux.14-7, (5)1, معارف تربوية, (Fr). <https://revues.imist.ma/index.php/connaissances-pedagogiques/article/view/4147> استرجع في من
- Marin, D. C. (2017). *Factors Which Influence the Involvement of the Family in Their Children's Education at the Beginning of the Romanian Primary Education*. Online Submission.
- Marphatia, A. A.; Edge, K.; Legault, E. & Archer, D. (2010). *Politics of participation: parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda*. The Improving Learning Outcomes in



Primary Schools (ILOPS) Project | Research report on parental participation. Funding: The William and Flora Hewlett Foundation in partnership with the Bill & Melinda Gates Foundation.

- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Massey, D. S., & Capoferro, C. (2004). Measuring undocumented migration. *International Migration Review*, 38(3), 1075–1102. doi:10.1111/j.1747-7379.2004.tb00229
- Mies, M. (1993). *Towards a methodology for feminist research*. Hammersley.
- Moguerou, L. (2002). L'enfance à Dakar. Itinéraires négociés entre “investissement” et “productivité immédiate”, communication au colloque International *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours*, Dakar, 9-13 décembre, AIDELF, n° 11, p. 1051-1065.
- Moumen, Z. (2017). Implication Parentale dans la Scolarité des Enfants au Maroc: Place et Rôle pour les Associations des Parents et des Tuteurs D'élèves? *al-Manārah lil-Dirāsāt al-Qānūniyah wa-al-Idāriyah*, 14(5283), 1-10.
- Nasser, A., Kyriazi, T., Paris, C. M., & Ahmad, M. (2018). Impact of identity politics on education in Pakistan: A comparison between Balochistan and Punjab. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(3), 280-294.
- Naz, L., Lodhi, A. S., & Tsegai, D. W. (2020). Parents' Perception of Education and Choice of Childhood Activities: Evidence from Pakistan. *The Pakistan Development Review*, 335-355.
- Nguyen, C. L. Saetermoe, & C. Suárez-Orozco (Eds.), Frameworks and Ethics for Research with Immigrants. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 141, 43–60.
- Nisar M (2010) Education, religion and the creation of the subject: different educational systems in Pakistan. *Pakistania: A Journal of Pakistan Studies* 2(1): 46–61.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. In *Doing Feminist Research*, ed. Helen Roberts, 30-61. London: Routledge and Kegan Paul.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2023). *Eliminación del trabajo infantil y el trabajo forzoso en las cadenas de valor del algodón, textil y confecciones: un enfoque integrado*. Resultados del proyecto CLEAR Cotton. Notas de la OIT
- Ouassak, F. (2023). Pour une écologie pirate. Et nous serons libres: Paris, *La Découverte*, 2023, 198 p. DARD/DARD, (2), 160-160.

- Paget, M. A. (1983). Experience and knowledge. *Human Studies*, 6 :67-90.
- Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora : la triple discriminación*. Ciencias Sociales, n.º 36. Migraciones, proyecto editorial. Barcelona: Anthropos
- Pattnaik, J., & Srirarm, R. (2010). Father/male involvement in the care and education of children: History, trends, research, policies, and programs around the world. *Childhood Education*, 86(6), 354-359.
- Pellegrini, C. (2019). *Language Teaching in State Schools in Morocco: Multilingual Literacies and the Conflicting Making of National and Cultural Identity*. European Educational Research Association.
- Pierson, C., & Odsliu, M. (2012). Perspectives and trends on education in Romania: a country in transformation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(12), 5-13.
- Qureshi, J. I. (2009). Migració del poble pakistanès. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 109, 42-49.
- Rosenthal, K., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Safdar, Q. (2006). Home School Relationships: Challenges for Teachers and Head Teachers in Pakistan. *Journal on School Educational Technology*, 2(2), 18-28.
- Samadi, F. E. M. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles i filles i filles* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Sarr, M. (2020). *“Aller à l'école”: Croyance et mobilisation familiale en milieu populaire au Sénégal* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).
- Skeggs B (1997) *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage.
- Smith, D. E. (1987). *The Everyday World as Problematic: a Feminist Sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Solé Puig, C. (1994). *La Mujer inmigrante / Carlota Solé*. Instituto de la Mujer.
- Spivak, G. C. (1998) *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Orbis Tertiu

- Suárez-Orozco, C., & Carhill, A. (2008). Afterword: New directions in research with immigrant youth and their families. In H. Yoshikawa & N. Way (Eds.), *New Directions for Youth Development*: No 121. Theory, practice, and research (pp. 87–104). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suiu, A. (2016). Socio-economic activities, religious presence and urban visibility. The case of Romanian migrants in Catalonia. *Lucrările Seminarului Geografic "Dimitrie Cantemir"*, 42, 145-156.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253–258. doi:10.1111/j.1547-5069.2001.00253.
- UNESCO (2021). El apoyo parental al aprendizaje. *Participación de los padres*. [15 de setembre de 2024]
- Urean, C. A. (2017). An Overview of the Romanian Education System. *Annals-Economy Series*, 3, 146-153.
- Villalón, L.A., Bodian, M. (2012). Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal, édité au nom du programme « *Afrique : pouvoir et politique* », CAS/LASDE/ODI, Floride/Niamey/Londres, [www.institutions-africa.org](http://www.institutions-africa.org).
- Zaidi S (2013) *Madrassa education in Pakistan: controversies, challenges and prospects, centre for International and strategic analysis*. Report no. 3, 4 March. Haslum: Centre for International and Strategic Analysis. Disponible en: [http://strategiskanalyse.no/publikasjoner%202013/2013-03-04\\_SISA3\\_Madrassa\\_Education\\_-\\_Syed\\_Man-zar\\_Abbas\\_Zaidi.pdf](http://strategiskanalyse.no/publikasjoner%202013/2013-03-04_SISA3_Madrassa_Education_-_Syed_Man-zar_Abbas_Zaidi.pdf) [12 d'abril 2014]

## 10. Annexos




### 10.1. Marc teòric metodològic

Aquest apartat de revisió de la literatura aborda els **debats i reptes metodològics** que persones investigadores decoloniales i feministes han identificat a l'hora de dur a terme recerca amb persones migrants, del Sud Global, de pobles indígenes i amb dones. Reconeixent que les diferents disciplines d'investigació social han estat també construïdes a través de la jerarquització colonial i de gènere del món, diferents persones investigadores han qüestionat els mitjans a través dels quals els enfocaments, assumpcions i mètodes de recerca reproduïen desigualtats i relacions d'extractivisme amb els subjectes d'estudi, i han buscat i defensat propostes per a la conducció de recerca no-extractiva, propostes diverses amb un debat metodològic important. En aquesta revisió, se sintetitzen diferents crítiques i propostes que l'aFFaC ha seleccionat per a fer una recerca més justa i d'importància pel projecte Participació a l'Origen.

#### 10.1.1. Introducció: l'antropologia com a ciència colonial i fonament de la recerca qualitativa moderna



L'antropologia va néixer com a ciència europea per a l'estudi de les cultures i societats colonitzades. Les relacions colonials van estructurar i fer possible les relacions dels antropòlegs amb les persones que estudiaven i van ser també el fonament de les assumpcions epistemològiques de l'antropologia. Nocions acadèmiques disciplinàries com la distinció entre un subjecte investigador objectiu i "l'objecte" de la recerca, malgrat tractar-se de persones, s'originaren en aquest context i contribuïren a replicar relacions de colonialitat a través de la recerca qualitativa (Lewis, 1973). Així, inicialment l'antropologia va avançar ancorada en la noció que els homes europeus tenien el dret de descriure, interpretar i jutjar les vides de les comunitats colonitzades. Consegüentment, la recerca i coneixement sobre les cultures i societats colonitzades es va construir a través d'un únic prisma, que va codificar com a ciència les males interpretacions que ara s'han denominat en els debats acadèmics com a "error eurocèntric" en la construcció de la ciència (Jaimes, 1992).



Amb la descolonització i l'avenç del feminisme en l'acadèmia, entre les disciplines qualitatives es va anar fent lloc la idea que, donat que les disciplines van ser concebudes per actors de poder hegemònics, la recerca social no podia ser rigorosa sense abordar qüestions de poder (Cannella & Manuelito, 2008).

### 10.1.2. Posicionalitat

L'etnografia postcolonial ha qüestionat la validesa del coneixement que aspira a ser "objectiu". Així, l'etnografia postcolonial va establir com a criteri necessari per a la recerca rigorosa, transparent i que aspirés a la credibilitat, l'examinació crítica i en detall de la **posició socioeconòmica, política i cultural** dels investigadors (Duneier, 1999, Skeggs, 1997). L'antropologia i l'etnografia postcolonials van ser determinants per canviar el rumb de les disciplines qualitatives i, des d'aleshores, bona part d'aquestes inclouen la reflexió i exposició del "jo" com a part inextricable de tota recerca vàlida (Geleta, 2014).

### 10.1.3. Reptes per a la recerca no-extractiva amb persones migrades

L'estudi de les poblacions migrades a l'Europa contemporània sovint ha replicat les lògiques de l'antropologia colonial: essencialitzant a les persones segons la seva pertinença a grups "culturals" diferents, i sense interrogar si el coneixement propi dels investigadors no pertinents als grups estudiats no requeria cap complement per a produir recerca rigorosa sobre les poblacions migrades (Ouassak, 2023).

Enfront d'això, la recerca qualitativa crítica ha teoritzat i ha buscat implementar un model de recerca amb col·lectius migrats diferents. Des d'aquesta perspectiva, s'ha exposat la necessitat i importància de no només analitzar comparativament les comunitats migrades amb altres comunitats també migrades o amb la comunitat d'acollida, sinó també de les que es donen dins del mateix grup estudiat. Com indiquen Hernández et al. (2013:47) en la seva guia metodològica per la recerca ètica amb comunitats immigrants, cal evitar "les comparacions que redueixen els individus amb passat migratori a grups demogràfics simplistes. Els autors també estableixen com a necessari per a produir **representacions respectuoses** i tan fidels a la realitat com sigui possible, estudiar el **context** internacional, històric, social, polític i cultural de les comunitats investigades prèviament a la recerca, entenent que "qualsevol procés d'escolta competent depèn de

diferents formes de coneixement de fons” (DeVault, 1990). En aquesta línia, cal revisar els projectes de recerca per assegurar que no s’agafa el país d’origen com l’equivalent directe d’una identitat i/o experiència “ètnico-cultural”.

Així mateix, la recerca qualitativa crítica emfatitza que els projectes de recerca han de passar per un procés d’escrutini de les seves assumpcions implícites qüestionant si aquestes són apropiades i autèntiques i buscant un equilibri entre, per una banda, l’establiment d’una conversa entre perspectives externes a la comunitat estudiada i, per altra banda, les perspectives internes o més properes a aquesta comunitat (Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Aquest treball servirà també per validar que els conceptes i idees triades per estructurar la recerca tenen validesa a través de diversos contextos culturals i socials.

Per mantenir aquesta conversa o observació conjunta de perspectives, a part de l’aprenentatge previ del context multidimensional de les comunitats estudiades, Suárez-Orozco & Carhill recomanen consultar i/o incloure persones o xarxes amb aquestes **perspectives i posicionalitats internes** per validar el rigor i adequació de la recerca. Per aquest propòsit, Thurmond (2001) i Lipson & Meleis (1989) també defensen i detallen l’ús de la triangulació amb múltiples perspectives teòriques i fonts i mètodes de recol·lecció de dades; o les entrevistes en profunditat semiestructurades, que permeten a les participants aportar context, justificació i altra informació annexa a la seva resposta.

Per altra banda, la socialització de les persones migrades en un context de capitalisme global es va construir en connexió entre les vivències i concepcions del país d’origen i el territori actual, que no s’acaba una vegada s’arriba al “país d’acollida”, ja que les vivències d’abans i les actuals (també les digitals) a ambdós territoris van generant noves formes de socialització i d’entendre el món.

Aquesta perspectiva hereva dels estudis postcolonials s’anomena **transnacionalism** (Cloquell & Lacomba, 2016). D’acord a Basch et. Al (1994;7) es refereix a “el conjunt de processos pels quals els immigrants creen i mantenen relacions socials multidimensionals que vinculen les societats d’origen amb les de destinació. Aquests processos transnacionals afavoreixen que avui dia molts migrants construeixen camps socials que travessen fronteres geogràfiques, culturals i polítiques”. Per tant, indiquen Cloquell i Lacomba (2016:233), les metodologies tenen el repte “d’integrar determinants macro i micro en l’anàlisi i desenvolupar una estratègia que plasmí la complexitat del **transnacionalism**”, en el sentit de considerar la socialització com una retribució continua entre les relacions que es donen en ambdós territoris.

Finalment, cal precisar que aquest enfocament de recerca no requereix l'ús de mètodes qualitius necessàriament, malgrat que aquests són especialment aptes per una recerca d'aquestes característiques. Si bé els següents instruments no s'han utilitzat en aquest projecte, les etno-enquestes i l'ús de mètodes mixtos que doti els enfocaments quantitius de context i de conceptes vàlids poden també produir recerca rigorosa i respectuosa per i amb comunitats migrades (Massey & Capoferro, 2004; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008).

#### 10.1.4. Contribucions metodològiques de la recerca feminista

En consonància amb les premisses de la recerca ètica amb persones migrades, la recerca del projecte Participació a l'Origen també beu de les contribucions metodològiques de la recerca feminista per tal de consolidar una proposta d'investigació no-extractiva. En especial, la recerca proposada s'ancora en l'enfocament i pràctica de la posició o perspectiva de dona (Smith, 1987). La posició de dona, com enfocament teòric i epistemològic de recerca, no implica assumir que “totes les dones comparteixen una mateixa posició o perspectiva, sinó que implica insistir sobre la importància de rastrejar les **implicacions de les diferents situacions en què les dones (i altres) es troben en activitats organitzades socialment**” (DeVault, 1990:97). Múltiples autores han fet recerca dins del paradigma de la posició de dona, substituint idees universalistes de “la dona” pel reconeixement de dones específicament situades en constel·lacions de diversos sistemes de poder (p.e. Haraway, 1987, Mies, 1993).

També dins de la tradició de recerca feminista, Oakley (1981) ha qüestionat les vies a través de les quals la investigació convencional replica les assumpcions, els valors i les pràctiques d'invisibilització patriarcal. Segons Oakley, el mètode convencional d'entrevista és un paradigma masculí que fonamenta la validesa en la seva producció de coneixement en el rebuig de trets tradicionalment vistos com a femenins, tals com l'emoció o la intimitat. En contraposició a aquest model, Oakley (1981) i DeVault (1990) proposen un procés d'entrevista en què l'investigador no cerca mantenir una posició d'indiferència o distància respecte a les persones entrevistades i, per això, respon preguntes en cas necessari, expressa sentiments, etc. És a dir, entendre l'entrevista com una **relació humana entre dos subjectes amb valors, perspectives i situacions contextuais pròpies**.

Com a exemples de pràctiques adoptades dins del paradigma de recerca feminista, es pot mencionar de nou a DeVault (1990) i la seva recerca sobre les estratègies i significats amb què les dones organitzen els treballs domèstics. D'acord amb DeVault, el llenguatge és una construcció humana que s'ha creat també dins d'estructures de poder i, en conseqüència, certes activitats convencionalment atribuïdes a dones, o a altres grups invisibilitzats no compten amb termes prou adients per expressar-se. Per tal d'estudiar aquestes activitats, DeVault (1990) assenyalava la importància d'escoltar i documentar les converses considerades informals o de poca importància, així com estructurar les entrevistes sobre **descripcions d'activitats quotidianes**, en lloc d'imposar fonts o conceptes considerats universals o importants des de l'acadèmia, com pot passar amb el concepte de “participació” en aquesta investigació.

### 10.1.5. Enfocament interseccional

Quan es parla de la participació de persones migrades o racialitzades als centres educatius de Catalunya parlem de persones afectades per l'encreuament de diversos eixos de desigualtat i, per tant, requereix un enfocament interseccional.

En un primer moment i en general, el tractament de les discriminacions era monofocal, és a dir, s'abordava un únic eix de desigualtat (especialment el de raça en el cas anglosaxó o els Estats Units i el de gènere a Europa). Progressivament, es va prenent consciència que les realitats són diferents quan coincideixen amb altres eixos de desigualtats.

Són diversos els antecedents d'interseccionalitat: feminismes perifèrics, de frontera o dels marges on autores com Spivak, G.C (1998) amb el text de *Poden parlar els subalterns?* o Angela Davis (1981) amb *Mujer, raza y clase*, Gloria Anzaldúa (1987) amb la publicació de *La frontera, la Nueva Mestiza* o Kimberlé Crenshaw (1989) que reivindica que les experiències de discriminació de les dones negres en el context del moviment dels drets civils als Estats Units no es poden entendre únicament des del feminisme o l'antiracisme.

Amb tot, l'increment dels moviments migratoris permet visibilitzar desigualtats i diversitats dins el mateix col·lectiu que incentiven que les polítiques públiques s'hagin d'adaptar a noves realitats.



A l'Estat espanyol, la progressiva arribada de dones migrades va començar a posar damunt la taula que aquestes tenien desavantatges amb relació a altres dones, especialment arran de la Llei d'Estrangeria del 1985<sup>3</sup> que establia que si aquestes arribaven per reagrupament familiar no tenien dret al treball. Això dona com a resultat més sensibilització. El llibre de *La mujer inmigrante* de Carlota Solé (1981), va ser uns dels primers estudis que recollia l'eix de desigualtat per origen o raça afegit al fet de ser dona a Espanya.

Seguint en aquesta línia, la publicació de *Mujer inmigrante y trabajadora* de Sonia Parella (2003) també posava en relleu diversos eixos de discriminació més enllà del fet de ser dona i utilitzava un enfocament múltiple en detriment del, fins aleshores, enfocament monofocal.

Kimberlé Crenshaw va ser la jurista americana que va crear el concepte d'interseccionalitat. Segons Crenshaw (1991), l'encreuament de diferents eixos de desigualtat podia tenir un element estructural en la vida de les persones. El seu llegat i la visibilització de les estructures de poder que es donaven en el centre de la societat va ser clau a l'hora d'entendre que certes situacions de discriminació no eren fruit d'una suma de desigualtats -que és el que es treballava amb l'enfocament múltiple- sinó que, cadascuna d'aquestes desigualtats interseccionava d'una manera diferent en cada situació personal i en cada grup de persones i creava una situació específica. Per tant, les diferents formes de discriminació i opressió se superposen i interactuen entre si generant fenòmens interconnectats que es reforcen mútuament.

Segons l'enfocament interseccional, davant la problemàtica que es pretengui abordar s'haurà de prioritzar un eix de desigualtat sobre d'un altre. En aquest cas, si es prioritza el tema d'origen segons la primera nacionalitat obtinguda, s'hauran de tenir en compte diverses variables: p.e. situació administrativa de la persona, racialització, pertinença a un grup ètnic, coneixement de la llengua, prejudicis cap a la religió, nivell d'estudis, etc. Això dona com a resultat que, a banda de les derivacions del mateix eix d'origen, s'hagi de considerar com actuen altres eixos sobre aquest. La combinació d'això, ens dona una situació d'actuació específica per la problemàtica definida.

---

3 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12767>

### 10.1.6. Metodologies indígenes: una proposta per a la recerca orientada a l'acció

Incrementalment, persones investigadores pertanyents o originàries de comunitats indígenes estan produint literatura acadèmica sobre enfocaments metodològics basats en principis de recerca indígena, contribuint als debats sobre pràctiques i principis de recerca no-extractiva, sobretot quan els investigadors no formen part de les comunitats estudiades i/o quan es troben en una posició de poder marcadament diferent (p.e. Enomoto & MacKenzie, 2018).

En aquesta línia, Louis (2007) recopila un seguit de principis per a la recerca no-extractiva derivada de metodologies indígenes. En primer lloc, Louis destaca el principi de la **representació respectuosa**: escoltar atentament les idees dels altres sense insistir a fer que les idees i hipòtesis pròpies prevalguin, i validant i educant-se en altres formes de coneixement indígena (p.e. oral, espiritual, dansa) (Enomoto & MacKenzie, 2018). En segon lloc, d'acord amb el principi de l'apropiació recíproca, la recerca ha de ser vista com una redistribució de beneficis i càrregues. En aquest sentit, la comunitat estudiada també ha de beneficiar-se de la recerca, que s'hauria d'adaptar per tal de ser **útil als objectius de canvi social propis de la comunitat**. A més, els investigadors haurien de compartir amb les comunitats participants la recerca feta per altres sobre els temes investigats, per tal que aquests poguessin aprendre i també **rectificar** aquella informació que no fos correcta o rigorosa. Consegüentment, aquest intercanvi, i tot el procés de recerca conjunta, s'ha de fer en una llengua i vocabulari que les persones estudiades puguin comprendre, a la vegada que s'han d'adaptar els mètodes i entorns de recerca a les necessitats, preferències i maneres de fer d'aquestes persones. Finalment, tot investigador hauria d'avaluar els efectes adversos a diferents nivells que participar en la recerca podria implicar pels participants. Com a tercer principi, Louis (2007) argumenta que l'inici de la recerca ha de partir d'un acord entre investigadors i participants que contingui drets i regulacions que facin constar els participants no com a objectes de la recerca sinó com a **subjectes col·laboradors**, que expliciti de forma clara i entenedora els objectius i futurs usos de la investigació i que consideri els impactes de la recerca.

## 10.2. Revisió de literatura sobre els contextos educatius de Pakistan, Senegal, Marroc i Romania

### 10.2.1. Senegal

#### Context educatiu

Des de la dècada dels 1990, el Senegal ha promogut dos grans eixos en la seva política nacional d'educació: la promoció activa de l'educació universal de base i la descentralització de la seva gestió, incloent en aquesta darrera la implicació de les famílies (Lange, 2003). A tall de context, el Senegal exhibeix una taxa d'alfabetització entre adults del 58% que, si es desglossa per gènere, evidencia una alfabetització un 22% inferior de les dones en comparació als homes (Banc Mundial, 2022). D'altra banda, la despesa governamental del Senegal en educació és del 5,6% del seu PIB (Banc Mundial, 2022), aconseguint així una mitjana de nou anys previstos d'escolarització, malgrat ser-ne deu els d'obligat compliment (de 6 a 16 anys). Pel que fa a l'educació preprimària, que es considera altament contributiva a l'èxit educatiu dels infants, la taxa d'escolarització a aquest nivell del Senegal és del 18% (Banc Mundial, 2021).

#### ***El Senegal: un país marcat per la diversitat d'operadors educatius***

Actualment, el paisatge educatiu del Senegal es caracteritza per l'àmplia varietat d'operadors educatius. Per una banda, l'Estat opera una xarxa d'educació pública arreu del país que, si bé és de matriculació gratuïta a primària, sí que requereix que les famílies abonin altres despeses com pagaments per a la realització d'exàmens, la millora de l'escola, uniformes o llibres de text. La necessitat de cobrir aquests costos segueix constituint una barrera d'accés per a moltes famílies de baixos ingressos que, segons indiquen Marphatia et al. (2010), sovint les força a prendre decisions sobre quants dels fills i filles escolaritzar.

L'escola pública al Senegal és hereva del model imposat durant la colonització francesa i, encara avui, la població s'hi refereix com a l'escola "francesa" o "moderna" (Charlier, 2002). Per la voluntat que aquesta escola tingué durant l'etapa colonial de promoure la cristianització dels fills i filles, l'escola pública, d'acord amb l'autor, no compta amb molt bona reputació.

Per altra banda, el Senegal té una xarxa àmplia, principalment urbana, d'escoles privades que ofereixen ensenyament formal, majoritàriament per a les elits i classes adinerades. La xarxa privada més important és la catòlica, seguida per la laica, la franco-àrab i la protestant. Aquestes xarxes ofereixen majoritàriament ensenyament que resulta en diplomes obtinguts en francès o anglès i que són més valorats al mercat laboral (Chehami, 2016). Pel que fa a la qualitat de les diferents xarxes pública i privada d'ensenyament formal, d'acord amb la recerca de Villalón i Bodian (2012), destaca la xarxa catòlica privada, seguida per la pública i després per la laica.

A part de l'ensenyament formal, al Senegal, una part important d'infants i adolescents s'escolaritza totalment o parcialment en xarxes no-formals. Entre aquestes, s'hi troba l'escola comunitària de base, que busca assegurar l'alfabetització de base universal. No obstant això, la major part de l'oferta no-formal respon a un ensenyament ofert en àrab i enfocat a l'aprenentatge de l'Islam. Dins d'aquesta branca, hi conviuen l'escola àrab i la *daara*. L'escola àrab competeix amb l'ensenyament formal primari i secundari, ja que combina el currículum de l'escola formal en anglès o francès i un ensenyament religiós musulmà en àrab (Chehami, 2016). La *daara* (escola en wòlof), en canvi, es focalitza a l'ensenyament corànic en àrab. Estudis apunten que un 50% dels infants de 6 a 12 anys s'escolaritzen simultàniament a l'escola pública i a la corànica, i que un 10% ho fa únicament a la *daara* (Huet-Gueye & De Léonardis, 2009). La *daara* ha atret un volum notable de recerca donades les pràctiques de la mendicitat i els càstigs físics com a mètodes d'ensenyament, i del treball dels alumnes a les propietats dels mestres de les *daara* com a forma de contribució o pagament.

Per a l'àmplia majoria de famílies d'ingressos baixos, l'elecció de l'escola va condicionada a diferents factors. La barrera econòmica ja mencionada és un dels arguments trobats per estudis d'investigació, que propicien la participació en la *daara*, de cost menor o més flexible (Chehami, 2016). Addicionalment, cal notar que el rebuig provocat per la missió evangelitzadora de l'escola francesa es manté avui en forma de recel, i és un altre dels motius que les famílies esgrimeixen per inscriure els fills i filles a la *daara*. Així, Lewandowski (2011:49-50) indica que certs pares musulmans consideren que l'escola pública és “incapaç, no solament de proporcionar feina, sinó d'instruir i d'educar”.

### Família i escola al Senegal: relació i participació

#### **Percepcions mútues entre família i escola**

El valor i percepcions que les famílies senegaleses tenen sobre l'escola al Senegal són àmpliament variades. Moguerou (2002) afirma que la majoria de famílies no adinerades tenen en comú que les decisions que prenen amb relació als seus

fills i filles, persegueix que allò en què inverteixi el seu temps i energia, tingui un retorn per a la família. D'acord amb Moguerou (2002) la ponderació dels *beneficis* més que individual pel fill o filla, es fa tenint en compte el bé i els interessos del grup familiar sencer. Així, certes famílies creuen en la importància de l'educació per assegurar la prosperitat de la família i hi invertiran. En canvi, altres que no hi creuen, poden percebre l'escolarització com un obstacle enfront de la seva necessitat o voluntat de posar als seus fills i filles a treballar en poc temps (Sarr, 2020).

D'acord amb Sarr (2020), la reticència enfront l'escolarització completa és més profunda amb relació a les filles, fet especialment pronunciat en entorns rurals. Això es reflecteix en la càrrega de treballs domèstics que assumeixen les nenes i noies, i per la prevalença d'abandonament escolar per raó de casament: el 2017, el 89,3% de nenes i noies que abandonaren l'escola en entorns rurals ho feren per casar-se (USAID, 2017).

Per altra banda, Coly (2014) indica que moltes famílies perceben com a opaques les orientacions pedagògiques, l'organització i el reglament intern de les escoles, i se'n mantenen doncs allunyades. Marphatia et al. (2010) també evidencien que molts directors d'escola no creuen que les famílies tinguin ni la capacitat ni els recursos necessaris per a ser una influència positiva en l'educació dels seus fills i filles.

### Les associacions de pares d'alumnes al Senegal

#### ***Estructura i funcionament de les associacions de pares d'alumnes***

Des dels anys 1970, i especialment a partir del 1990, l'Estat senegalès va regular i promoure la participació de pares i mares d'alumnes a través de la figura institucionalitzada de les associacions amb l'objectiu d'augmentar la taxa d'escolarització. Les associacions de pares d'alumnes (Associations de Parents d'Élèves) es constituïren primerament a Dakar, i després s'estengueren a la resta del país. Segons Coly, (2014), la promoció de la participació activa de pares i mares no ha resultat fàcil, ja que abans de la independència el model educatiu al Senegal s'havia sostingut en la separació estricta entre família i escola, i en el menyspreu als pares que eren construïts en els discursos institucionals com a incapaços, a causa de la seva falta d'alfabetització i educació formal.

Actualment, les escoles públiques compten amb associacions de pares d'alumnes (APE), malgrat que diferents estudis exposen que el funcionament de molts d'ells enfronta múltiples dificultats i irregularitats (ibid).

En cada centre educatiu públic, una assemblea general escull el consell de pares que dirigiran l'APE, que tindrà el mandat de (a) representar els pares enfront dels centres educatius i actuar en el seu nom, (b) participar en les reunions dels comitès de gestió, de classe, de disciplina, de selecció de l'alumnat i de direcció, i (c) de transmetre la informació als pares dels alumnes, entre altres.

Les APE s'organitzen en unions departamentals, que al seu torn s'estructuren en unions regionals i, en l'àmbit nacional, moltes són membres de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES).

### ***Les APE: el seu rol a la pràctica i obstacles a la participació***

A la pràctica, i allí on funcionen, les APE i els seus membres tenen un paper molt important en el funcionament quotidià de l'escola. Així, els membres de les APE s'encarreguen de donar seguiment als casos d'absentisme habitual entre l'alumnat, posant-se en contacte amb les famílies per entendre la situació i buscar una solució conjunta. A més, les APE sovint sostenen els menjadors escolars: assumeixen els salaris dels cuiners, i s'ocupen del transport de queviures. En alguns pobles, les mares de diversos alumnes sovint assumeixen el rol de cuineres per al menjador escolar de forma gratuïta. En paral·lel, Coly (2014) documenta que, en casos on l'escola no comptava amb edifici, les APE han liderat la construcció de refugis temporals. Finalment, les escoles també demanen a les APE que participin en tasques d'eliminació d'herbes silvestres o de talar arbres. Així, d'acord amb l'estudi de Coly (2014), les famílies que participen en les APE hi dediquen una quantitat substancial de temps.

No obstant això, cal destacar que moltes APE topen amb problemes de promoure una participació àmplia: les famílies en situació de pobresa rarament s'hi involucren i poques famílies participen en les eleccions de les APE, especialment com més grans són els seus fills i filles (Sarr, 2020).

A més, en diverses ocasions membres de les APE no saben ni llegir ni escriure, cosa que dificulta el seu accés a la informació sobre el funcionament dels centres educatiu i als reglaments pertinents a les APE. Coly (2014) també denota que en múltiples APE, el consell elegit espera en va durant molt temps un enviament per part de l'Estat amb les seves acreditacions i especificacions de funcions. Cal destacar que molts anys escolars comencen sense pressupost de funcionament, la qual cosa porta a una situació recurrent en els centres educatius de talls d'electricitat i d'aigua.

### **Associacions de mares d'alumnes**

La investigació de Sarr (2020) documenta que, en general, al Senegal la participació en l'escola és major entre mares que entre pares. En aquest context, a principis dels 2000 van aparèixer les primeres associacions de mares d'alumnes (AME), on no solament participen mares, sinó que també tietes, germanes grans o altres dones interessades. Les AME, que funcionen a nivell de primària, tenen l'objectiu de promoure l'escolarització massiva de nenes i noies, la seva continuació al llarg de l'etapa educativa, el foment d'una participació major de les dones en la gestió de les escoles, i en el combat contra la violència i la discriminació contra les dones.

### **La migració senegalesa a Catalunya**

La comunitat senegalesa és el catorzè grup migrant més prominent a Catalunya (Idescat, 2022). Actualment, 25.322 senegalesos viuen al territori català, dels quals només un 24,2% són dones. La masculinització de la migració senegalesa a Catalunya il·lumina els patrons de migració del país cap a Europa, on la migració s'entén com a projecte familiar, que requereix una gran inversió grupal, per a millorar el nivell de vida del col·lectiu i que inicien homes (Diaw, 2017).

Pel que fa a la infància, d'acord amb el cens de 2021, 3.815 infants i adolescents d'entre 0 i 15 anys de nacionalitat senegalesa residien a Catalunya (Idescat, 2021).

## **10.2.2. Pakistan**

### **Context educatiu del Pakistan**

Al sud de l'Àsia, el Pakistan es diferencia marcadament de la resta de països de la regió en termes d'alfabetització: amb una taxa nacional del 58% el 2019, el Pakistan se situa entre els països amb una alfabetització d'adults més baixa del subcontinent (Banc Mundial, 2023). A més, l'analfabetisme no és homogeni, sinó que afecta especialment a les dones. D'acord amb el Banc Mundial, la bretxa de gènere en aquest àmbit és del 22,8%.

L'alfabetització va estretament lligada amb l'educació i, segons la UNESCO, al Pakistan els nens i nois superen numèricament a les nenes i noies en tots els nivells educatius. A 2019, la mitjana d'anys d'escolarització se situava als 8,7 anys, i la diferència prevista entre nens i nenes era d'1,1 anys d'escolarització més per als infants de gènere masculí (Banc Mundial, 2020).

Juntament amb la bretxa de gènere, la UNESCO també assenyala que el Pakistan té actualment la segona població major d'infants d'entre 5 i 16 anys fora de l'escolarització del món: un 44% de la població pakistanesa d'aquest grup d'edat i, en nombres absoluts, uns 22,8 milions d'infants i adolescents. En aquest context, cal ressaltar que el Pakistan compta amb una taxa de despesa governamental en educació sobre el total del PIB del 1,7%, notablement inferior a la mitjana de països d'ingrés mitjà baix mundial del 4,3,2% (Banc Mundial, 20212).

D'acord amb el que assenyala el mediador intercultural nascut al Pakistan que participa en aquesta recerca, “molts d'aquests nens i nenes no van a l'escola perquè la pobresa és tal que treballen com a mà d'obra infantil per ajudar als seus pares per sobreviure. Els nens acostumen a treballar a les fàbriques, botigues, de repartidors, etc. Mentre les nenes fan sovint de minyones a casa de les famílies benestants”. Això es corrobora amb els informes de la OIT (2023) i de l'UNICEF amb el Govern del Pakistan (2017). Així mateix, aquest últim informe indica que a més del treball infantil, hi ha altres formes d'explotació com la responsabilitat penal -l'edat mínima és de tan sols 10 anys per ser tractats com adults al sistema penal- i el matrimoni infantil -on la incidència també és alta i sobretot en el món rural i amb les famílies amb menys recursos socioeconòmics.

### ***Model educatiu i desigualtat econòmica***

Al Pakistan, les diferents xarxes educatives reflecteixen i reproduïen desigualtats socioeconòmiques existents. Actualment, hi conviuen la xarxa pública, la privada – part de la qual és d'elit-, i l'escola religiosa o madrassah. L'any 2016-2017, dels infants i adolescents d'entre 5 i 16 anys en escolarització formal, 69,3% (163.430) ho fan a la xarxa pública i un 30,7% (72.470) a la privada (Govern del Pakistan, 2018). Pel que fa a la madrassah, també el 2016-2017 s'hi van escolaritzar 32.272 alumnes. No obstant això, no es compten amb dades sobre les edats dels alumnes i tampoc es pot diferenciar entre alumnes escolaritzats únicament a la madrassah, dels alumnes que han assistit a l'escola corànica així com a la xarxa formal.

Les escoles privades eduquen les classes altes del país, a qui ofereixen una educació de més qualitat, amb un currículum emmirallat en el de països occidentals, i on aprenen anglès (Nisar 2010).

A l'altre extrem de l'oferta educativa hi ha les madrassah, on s'educa en els ensenyaments de l'Islam en urdú, farsi i/o àrab. D'acord amb Zaidi (2013), les madrassah tenen la voluntat d'educar els seus alumnes lluny de la imposició de la “modernitat” occidental, i acostumen a atraure estudiants de classes baixes, ja que aquests veuen en la madrassah una opció gratuïta d'accedir a l'educació privada.



## Geografies internes de desigualtat

Al Pakistan, les diferents províncies es varen traçar a grans trets de forma que reflectissin els diferents grups ètnics del país. Avui, la província del Punjab és la més pròspera, i la que concentra el 52,94% de la població del país (Divisió de Finances del Pakistan, 2018). A diferència de les altres províncies, al Punjab també s’hi troben les principals institucions governamentals, diplomàtiques i militars, la qual cosa ha consolidat la província com a nucli del poder i de la presa de decisions. A més, el Punjab ha experimentat en els darrers anys un creixement econòmic important, l’expansió de ciutats notablement modernes i qualificades “d’occidentalitzades” i liberals com Lahore, i una quantitat menor de conflictes socials (Nasser et al., 2018).

Això contrasta amb la realitat de la resta de províncies, on els conflictes socials i la pobresa han augmentat, i que són vistes per la majoria de pakistanesos com a més tradicionals o conservadores. Per exemple, la província del Balochistan, la més gran territorialment, és habitada pel 5,93% de la població del país, té una proporció molt alta d’infants escolaritzats a les madrassah, i el 78% de les nenes en etapa educativa de la província no estan escolaritzades. Una realitat similar es viu a la província de Sindh, on aquesta taxa és del 52% dels infants, i d’un 58% pel que fa a les nenes i noies (UNICEF, 2023).

## Les famílies i l’escola: participació activa i relació

### ***Percepcions mútues entre pares, mares, i professorat***

Al Pakistan, la participació parental a l’escola està poc estesa i acostuma a ser superficial d’acord amb la literatura. L’escola entra en contacte amb les famílies sovint per demanar reunions per tal d’informar sobre el progrés de l’infant, per discutir possibles infraccions de l’alumne/a, per requerir el pagament de taxes escolar diverses, o per convidar-los a actes formals. D’acord amb un article escrit per un ex-director d’escola, els pares i mares sovint no cooperen o són poc receptius a aquestes activitats (Safdar, 2006). En canvi, l’autor assenyala que per a celebracions festives, la presència de les famílies és menys reticent i més alegre.

Safdar (2006) també assenyala que molts professors són escèptics sobre la intrusió dels pares, i que és habitual que la relació entre el professorat de l’escola i la comunitat local sigui caracteritzada per la desconfiança.

Ahmad & Bin Said (2013), en el seu estudi sobre la relació entre les famílies i el professorat al Pakistan, indiquen que és habitual per a les famílies de concebre que el seu rol en l'educació sigui merament el d'enviar els fills i filles a l'escola. També argumenten que molts professors evitaven implicar a les famílies, ja que les consideraven analfabetes i no-educades. A més, Pattnaik & Sriam (2010) aporten evidència que pares i mares sovint no assisteixen a activitats escolars a causa de percebre repetidament que no agradaven al personal de l'escola.

Per altra banda, cal destacar que en entorns conservadors, l'exclusió de la dona de la vida pública crea barreres molt difícils d'eliminar per a la seva implicació en l'escolarització de fills i filles (Safdar, 2006). Naz et al. (2020), en la seva recerca sobre les percepcions de pares i mares sobre l'educació, apunten que al Pakistan, el valor que les famílies atorguen a l'educació de nenes i noies es troba condicionat per normes culturals i per valoracions sobre el retorn que tindrà la seva educació. A causa d'una visió que entén que les nenes estaran destinades a fer tasques domèstiques a la casa del marit, sovint les famílies consideren que l'aprenentatge d'habilitats bàsiques com llegir i escriure és suficient. Segons el seu estudi, a part de ser tretes de l'escolarització abans que els fills i filles de gènere masculí, això també comporta que, durant la seva educació, les nenes estiguin més involucrades en el treball domèstic o remunerat.

### ***Associacions de pares i mares d'alumnes i de professors***

Al Pakistan, s'han format un alt nombre d'associacions de pares, mares i professors: el 1990 el govern del Pakistan va fer obligatòria la constitució d'aquestes associacions a tots els centres educatius públics (Ahmad, 2010). No obstant això, diferents estudis (Amir, 2004; Safdar, 2006) argumenten que moltes existeixen només sobre paper, i que d'altres no són funcionals perquè estan integrades per grups molt poc representatius. Malgrat això, aquests estudis també apunten que, allà on aquestes associacions operen sense anomalies, aquestes s'encarreguen de difondre informació a famílies i de recollir material per tal de facilitar al professorat l'exercici de les seves tasques. En conjunt, es considera que el bon funcionament d'aquestes associacions ha contribuït a reduir l'absentisme dels mestres i a millorar l'equipament de les escoles. En especial, Safdar (2006) destaca que diverses escoles privades estan avançant en la participació activa de les famílies a l'escola.

### Recerca existent sobre la relació família-escola de la població migrant pakistanesa a Catalunya

La comunitat pakistanesa és la cinquena població migrant més nombrosa a Catalunya. A 2022, 55.771 migrants pakistanesos residien a Catalunya (Idescat, 2022). D'acord amb un estudi publicat pel CIDOB (Qureshi, 2009) constata que la major part d'aquest col·lectiu migrant provenen de la província del Punjab -on viu més de la meitat de la població i la que es considera com nucli del poder i de la presa de decisions com s'ha descrit abans-. Qureshi, que a 2009 era president de l'Associació d Treballadors Pakistanesos de Catalunya, exposa que això es deu a un major accés dins del Punjab als contactes i informació necessaris per a obtenir un visat, sigui legal o il·legal. Qureshi també afirma que donat el creixement desmesurat del cost de migrar, als últims anys les persones pakistaneses migrants a Catalunya han pogut fer-ho gràcies al suport econòmic d'amics i familiars que ja haguessin migrat a Europa anteriorment.

D'acord amb l'Idescat, només el 31% dels migrants pakistanesos a Catalunya són dones. Fatima & Jabeen (2023) afirmen que això es deu a un procés de migració marcat per la divisió sexual del treball, on els homes migren primer i, subseqüentment, reclamen el reagrupament familiar. D'altra banda, 9.823 infants i adolescents d'entre 0 i 15 anys de nacionalitat pakistanesa vivien a Catalunya d'acord amb el cens de 2021 (Idescat, 2021).

#### ***Percepcions de l'escola a Catalunya***

L'estudi de Fatima & Jabeen (2023) investiga els obstacles socioculturals i religiosos que es troben els migrants pakistanesos a Catalunya. Així, l'estudi indica que, a l'arribada, el desconeixement del català i del castellà genera dificultats als fills i filles de migrants pakistanesos a l'hora d'integrar-se amb èxit al sistema educatiu. En paral·lel, les alumnes pakistaneses sovint han d'afrontar rebuig, estigma i interpel·lació a causa de l'ús del hijab. Els pares entrevistats per a l'estudi assenyalaven especial incomoditat davant de les preguntes fetes pel professorat a les seves filles, referents a si el hijab era una imposició parental.

Posteriorment, l'estudi assenyala que certes pràctiques del sistema educatiu a Catalunya generen incomoditat entre parts de la comunitat pakistanesa, com la participació obligatòria a classes mixtes de natació. Cal destacar que les famílies participants a l'estudi de Fatima & Jabeen, generalment, no consideraven el sistema educatiu a Espanya com a una amenaça per la transmissió de la seva cultura i religió. No obstant això, les famílies percebien una no-presència d'educació en religió islàmica a les escoles, i la llarga durada de la jornada escolar, com a aspectes "amençadors" per a les seves comunitats. Finalment, cal destacar que algunes famílies havien identificat una transmissió diferent de valors sobre allò correcte i incorrecte entre l'escola i elles mateixes.

### 10.2.3. Marroc

#### Context educatiu al Marroc

A 2022, el Marroc va registrar una taxa d'alfabetització d'adults del 77% (Banc Mundial, 2021). Tanmateix, al país nord-africà l'analfabetisme és molt més comú entre les dones i, també a 2022, la bretxa de gènere en l'alfabetització d'adults era del 17%. Al Marroc, l'escolarització obligatòria s'estén dels sis als quinze anys, i és gratuïta. No obstant això, avui dia, la mitjana d'anys previstos d'escolarització al país és de 14,2, sobrepasant per tant els anys d'educació obligatòria. També, és pertinent assenyalar que el Marroc destina un 5,8% del seu PIB en despesa governamental en educació, notablement per sobre de la mitjana mundial del 3,7% (Banc Mundial, 2022).

Malgrat aquestes dades, el sistema educatiu del Marroc també ha atret l'atenció dels investigadors de l'educació per la desigualtat d'accés i de resultats entre les àrees urbanes i rurals del país, i per l'abandonament escolar. Així, l'UNICEF ha documentat que any rere any es registren taxes altes d'abandonament escolar prematur, la qual cosa fa que la taxa d'escolarització fins als 16 anys es situï al 87,6%, i al 61,1% en l'etapa dels 16 als 18 anys. Per altra banda, estudis han assenyalat que el nivell educatiu ofert en entorns rurals és marcadament més baix (Koukouch, 2021). A més, en entorns rurals les dades demostren que la transició de la primària a l'etapa secundària només la completen el 69,5% dels alumnes, i que si es desglossa per gènere, només hi arriba el 21,9% de les nenes i adolescents (UNICEF, 2023). L'abandonament escolar prematur també està vinculat a la situació econòmica de les famílies, ja que aquelles que es troben més desafavorides sovint han de recórrer al treball dels fills i filles per tal d'obtenir ingressos suplementaris, ja sigui traient-los de l'escola abans d'hora o fent-los combinar les dues tasques (Koukouch, 2021).

D'altra banda, el 59,9% dels infants de 3 a 6 anys participen de l'educació pre-primària no-obligatòria (Banc Mundial, 2022). A més, un 84% dels centres d'educació pre-primària són privats, i el 61% d'aquests són escoles d'ensenyament corànic (Education International, 2020).

Addicionalment, el sistema educatiu marroquí també ha rebut crítiques per no haver eradicat pràctiques de càstig físic o vexatori, per l'ús de mètodes pedagògics poc innovadors basats en la memorització, i per la desconexió entre l'ensenyament educatiu i el mercat laboral, que provoca que cohorts d'alumnes surtin del sistema educatiu amb *diplômes chômeurs* (diplomes que generen atur) (Marhnine, 2020). Addicionalment, un tema que ha generat persistents debats

ha estat l'ensenyament lingüístic. Als centres educatius públics, a llengua vehicular és inicialment l'àrab i, a mesura que avancen els cursos, s'introdueix gradualment el francès com a llengua també vehicular. Això és d'especial importància ja que les posicions més qualificades del mercat laboral habitualment requereixen un nivell alt de francès i/o d'anglès, i no d'àrab. Tanmateix, per tal de reduir la desigualtat que genera la segregació del model educatiu en les xarxes pública i privada – ja que a la darrera s'ensenyava principalment en francès i anglès –, el govern del Marroc ha anunciat el 2023 que se substituirà gradualment el francès com a llengua vehicular per l'anglès i, parcialment, per l'amazic.

### La participació al centre educatiu al Marroc

D'acord amb la literatura, actualment, pràcticament tots els centres educatius públics marroquins compten amb associacions de pares i de tutors d'alumnes (APTE) (Moumen, 2017). Al Marroc, les APTE van començar a ser constituïdes a partir del 1958 i, des d'aleshores, la regulació les ha progressivament dotades d'un ventall ample d'obligacions, drets i capacitats dispositives (ibid). A cada centre, un consell gestor de l'APTE que inclou les figures de president, tresorer i consellers és elegit per un mandat de tres anys. Les famílies passen a ser membres de l'APTE un cop paguen una quota anual que normalment es recull a principi de curs escolar, la quantia de la qual és decidida per cada APTE (Koukouch, 2022).

A grans trets, les seves funcions i capacitats van orientades a la participació en la presa de decisions pel que fa a centre educatiu, gestió administrativa, pedagògica i financera. Entre les funcions que tenen jurídicament atribuïdes, destaca la participació en la gestió directa dels establiments educatius públics per mitjà de la presència als consells de gestió i de classes. Aquesta facultat busca fer possible que les APTE puguin millorar els resultats educatius del centre tot participant en el disseny i el seguiment del pla d'acció anual del centre i estan i implicant-se en l'aprovació de l'informe general sobre gestió administrativa i financera dels establiments educatius (ibid).

Per altra banda, les APTE tenen atribuïdes funcions de foment de la participació de les dones a les APTE, incloent-ne la presidència; i també d'organització de campanyes de conscienciació sobre la importància de l'escolarització de nenes i noies, especialment en entorns rurals (ibid).

A més, les APTE es poden federar i, d'aquesta manera, influenciar el disseny de les polítiques educatives. Entre les diferents federacions que s'han format, la més important d'acord amb la recerca produïda en llengua francesa és la Fédération Nationale des Associations des Parents d'Elèves au Maroc (FNAPEM) (Moumen, 2017).

Malgrat aquesta extensa atribució jurídica de competències, a la pràctica les APTE desenvolupen un paper de caire logístic, contribuint al manteniment dels establiments i dels seus equipaments, a la compra de mobles, el pagament de sortides i activitats de dinamització, i/o en treballs de restauració o construcció (ibid).

A més, les APTE enfronten molts reptes per tal d'exercir-les i funcionar de forma efectiva. Primerament, la recerca sobre les APTE indica que el principal desafiament que han de confrontar és la falta de comunicació amb les famílies dels alumnes dels centres. Això és d'especial importància perquè, en l'absència d'aquest contacte, la majoria de famílies desconeixen i no tenen accés a informació sobre les capacitats de les APTE i del lloc que les famílies poden ocupar dins d'elles (Moumen, 2017).

Aquest desafiament se superposa amb un altre: la baixa adhesió de la majoria de famílies a les APTE allí on existeixen. En especial, Koukouch (2022) assenyala que la participació a l'APTE acostuma a estar correlacionada amb ingressos alts i/o amb un nivell elevat d'instrucció dels pares. Finalment, un darrer desafiament és la falta de provisió de suport financer per part de l'Administració pública, cosa que fa que les APTE depenguin de les quotes de les famílies que, com s'ha explicat, no són obligatòries ni estan pre-fixades (Moumen, 2017).

### L'experiència del sistema educatiu català de les famílies d'origen marroquí

La comunitat migrant més gran que viu a Catalunya avui dia és la marroquina. A 2022, hi residien 235.278 persones de nacionalitat marroquina (Idescat, 2022). D'entre ells, segons el cens de 2021, 54.446 tenen entre 0 i 15 anys. Si bé pocs estudis aborden les perspectives de la població marroquina pel que fa a la participació en el sistema educatiu català, la tesi doctoral de Samadi (2021) fa precisament això, investigant qualitativament les visions i experiències de mares marroquines d'alumnes.

L'estudi de Samadi (2021) il·lumina que és comú entre les famílies marroquines que habiten zones altament segregades d'evitar els centres on s'escolaritzen molts immigrants i que són afectades per l'estigma, ja que els preocupa que els centres on acabin els seus fills i filles no ofereixen el mateix nivell acadèmic o contingut curricular que altres centres. En conseqüència, les mares marroquines participen activament de la recerca d'alternatives a aquests centres si sospiten que la qualitat dels seus centres adscrits podria perjudicar els seus fills i filles.

Samadi (2021) investiga en detall els factors que apropen i allunyen les mares marroquines dels centres educatius. En aquesta línia, Samadi identifica com a especialment important la figura i actituds del conserge, en tant que guardes i gestors de la porta d'accés als centres. Així mateix, la recerca assenyala que la voluntat i pràctica d'apropar-se al centre va estretament lligada a dos factors. Primer, a l'actitud dels equips directius i del professorat davant queixes o consultes de mares pertinents a la discriminació sistemàtica i/o a la vexació dels seus fills i filles i filles i filles. En els casos en què mares s'han trobat amb equips professionals són receptius, Samadi apunta que les famílies s'han sentit escoltades i han retornat al centre en múltiples ocasions. Així mateix, per les famílies marroquines immigrants en situació econòmica desfavorable, un altre factor de rellevància era la comprensió i flexibilitat del personal de secretaria del centre a l'hora d'acceptar pagaments endarrerits o fraccionats i de buscar solucions. En canvi, altres mares informaven que, davant de retards en pagaments, el professorat d'alguns centres havia recorregut als fills i filles i filles per tal de fer pressió als pares o, durant les visites de les mares, les havien exposat i desautoritzat davant dels seus fills i filles i filles i filles. D'acord amb Samadi (2021), això havia propiciat una voluntat de romandre lluny de l'escola, i d'involucrar pares i germans, en lloc de les mares mateixes, a l'hora d'assistir a reunions convocades pel centre.

Segons Samadi (2021), les mares d'origen marroquí han adreçat la barrera lingüística per tal de participar efectivament al seguiment escolar dels seus fills i filles i filles i a la relació amb el centre educatiu de maneres diferents. Segons Samadi (2021) les que ja coneixien i/o havien estudiat el francès anteriorment, trobaven l'aprenentatge del català i del castellà més accessible. En canvi, mares sense aquest coneixement o formació prèvia han necessitat més anys d'aprenentatge i sovint no experimenten el mateix grau de confiança en aquestes llengües, fet que fa que algunes sovint vagin acompanyades de terceres persones a les reunions del centre.

### La participació en l'AFA (antiga AMPA)

Entre les mares participants a la recerca de Samadi, algunes d'elles havien participat en les AMPA dels seus centres. Diverses de les que ho havien fet apuntaven que vestir el hijab havia estat per elles un desafiament a l'hora de participar en l'AMPA o tenir càrrecs de representació. Alguna de les participants apuntava haver escoltat comentaris que ridiculitzaven els immigrants, i haver-se sentit més sota escrutini i vigilància que altres membres de les AMPA. En conjunt, Samadi (2021) argumenta que això posa en qüestió la tesi de l'auto-exclusió, i la interpretació d'aquesta com a falta d'interès en la inclusió, començant a delinear altres elements que poden afectar la cohesió social entre persones autòctones i migrants.

Cal destacar que diverses d'elles també explicitaven que participar en les AMPA havia sigut enriquidor, ja que les havia apropat a altres esferes de la societat que desconeixien. Per exemple, una de les mares entrevistades que també es presentà al Consell Escolar explica que quan va entrar al Consell “no entenia, exactament, quina havia de ser la meva funció; m’he trobat, de cop, amb representants de l’ajuntament, de professors, direcció... he començat a entendre moltes coses que des de fora no es veuen ni arriben a les famílies” (Samadi, 2021:283). Així mateix, en la seva anàlisi de les experiències de les mares a l’AMPA i en altres espais de representació dels centres educatius, Samadi (2021:283-284) conclou que la majoria de mares “consideren l’experiència de ser membres dels òrgans representatius de l’escola molt positiva perquè s’han trobat en una posició diferent de la de ser només mares de l’escola; expliquen que ara tenen vot i influència en la presa de decisions i, per tant, perceben un tracte de més consideració per part tant del professorat com de la direcció.

#### 10.2.4. Romania

##### Context educatiu a Romania

Com molts dels països de la Unió Europea, al llarg del segle XXI Romania ha adoptat diverses mesures per a promoure la descentralització de l’educació (Camelia et al., 2013).

Actualment, Romania exhibeix una taxa d’alfabetització entre adults del 98,8%, amb una variació residual si es desglossa per gènere (Banc Mundial, 2021). Pel que fa al sistema educatiu, el país ha estipulat 14 anys d’educació obligatòria, compresa en les etapes d’Infantil, Primària, Secundària baixa i Secundària superior (Eurydice, 2024). No obstant això, amb una despesa pública en educació del 3,3% del PIB a 2021<sup>4</sup> (UNESCO, 2023), Romania és el país amb la taxa més alta d’Abandonament Escolar Prematur de la Unió Europea (15,6% el 2021). Així mateix, el percentatge de persones en etapa d’escolarització secundària que s’escolaritzen a aquest nivell és del 86% (Banc Mundial, 2021). Pel que fa a la taxa d’escolarització pre-primària o infantil no obligatòria dels 3 als 6 anys, a Romania aquesta se situa al 78,2% (Education and Training Monitor, 2022). Finalment, la xarxa d’educació formal pública escolaritza el 99% dels alumnes d’infantil, primària i secundària (Eurostat, 2021).

<sup>4</sup> Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Servicio de descarga masiva de datos UIS.Stat. Consultado el 19 de septiembre de 2023. [api-portal.uis.unesco.org/bdds](http://portal.uis.unesco.org/bdds).



A Romania, la llengua romanesa conviu amb el búlgar, el croat, el txec, l'alemany, l'hongarès, el rus, el serbi, l'eslovac, el turc, l'ucraïnès, l'albanès, l'armeni, el grec, l'italià, el macedoni, el polonès, el romaní, el tàtar, l'ídic i el rutè, que tenen l'estatus de llengües minoritàries. Aquesta àmplia diversitat es reflecteix en certa manera al sistema educatiu on l'ensenyament s'ofereix principalment amb el romanès com a llengua vehicular, menys allà on es concentri una quantitat especificada per llei d'alumnes amb una llengua materna amb estatus de llengua minoritària. En aquests casos, cal assenyalar que aquests darrers alumnes també rebran ensenyament reglat de romanès (Consell Europeu, 2023).

A tall de context, cal destacar la desigualtat persistent però evolucionant que ha patit i pateix la població del poble gitano al país, la qual representa el 8,3% del total de la seva població (1,85 milions). Comparativament, s'estima que viuen 725.000 persones del poble Roma a Espanya (1,57% del total de la població) (Comissió Europea, 2023), i 80.000 a Catalunya (Associació Nacional del Poble Roma, 2022). A Romania, si durant l'etapa comunista (1947-1989) el col·lectiu Roma va ser inclòs en l'educació, l'accés a la salut i el sector laboral formal, els períodes que seguiren van donar lloc a un nou procés de segregació i marginalització (Pierson & Odsliv, 2012). Pel que fa a l'educació, la població d'ètnia gitana a Romania va figurar de forma desproporcionada entre els alumnes escolaritzats en classes especials per a persones amb diversitat funcional mental (ibid). Goldston (2006:509) afirma que el tema de la segregació i patologització de la població gitana havia estat anteriorment considerat com “la incapacitat de pares gitanos de valorar l'educació suficientment” o fins i tot com “un problema biològic de la intel·ligència inferior dels nens gitanos”. Com mostra l'informe de la Comissió Europea de 2015, si bé aquestes posicions han estat objecte de certa revisió, la Comissió subratlla que la població gitana continua tenint un accés molt restringit a l'escolarització en etapa infantil.

### Famílies i escola: els factors condicionant la participació a Romania

Múltiples estudis investiguen la relació probabilística entre diverses característiques socioeconòmiques de les famílies, així com de l'organització de l'escola, i la participació activa d'aquestes en els centres educatius. Per una banda, diversos d'aquests estudis assenyalen que un element predictor de la participació activa de pares i mares a l'escola és una posició econòmica benestant (Damean, 2011; Marin & Bocoş, 2017). Per altra banda, és interessant assenyalar que, quan s'inclou la variable de l'activitat d'organitzacions de pares i mares d'alumnes, el nivell econòmic de les famílies o el pressupost de l'escola esdevenien factors sense capacitat predictiva (Damean, 2011).

Juntament amb aquests estudis, la investigació qualitativa d'Urean (2017) basada en la consulta de membres del professorat, documenta que els professionals de l'educació identifiquen altres elements predictors de poca participació en les escoles i en les associacions de pares i mares d'alumnes. Entre aquests factors, Urean enumera la poca educació d'alguns pares, la joventut de molts d'ells, el fet que molts pares d'infants romanesos viuen durant bona part de l'any a l'estranger i que, davant del prospecte d'una futura migració dels alumnes, els familiars d'aquests perden interès a involucrar-se als centres educatius.

### La migració romanesa a Catalunya i la seva experiència del sistema educatiu català

La comunitat romanesa és avui el segon col·lectiu de nacionalitat estrangera més nombrós a Catalunya, després de la comunitat marroquina. A 2023, la població de nacionalitat romanesa en territori català era de 86.751 persones (un 6,37% respecte del total de la població estrangera), amb una proporció bastant igualada entre dones (51%) i homes (49%) (Idescat, 2024).

Actualment, juntament amb Itàlia, Espanya és un dels principals destins de la població romanesa, que ha augmentat notablement després que el país accedís a l'espai Schengen. La població romanesa, malgrat ser considerada per diferents estudis sobre migració contemporània a Catalunya (p.e. Bereményi, 2010) com a poc endogàmica i amb tendència a la "integració" amb la població autòctona, destaca pels seus esforços de mantenir les seves comunitats religioses unides a través de la constitució de diferents esglésies, tan Ortodoxa, Catòlica Grega, Catòlica Romana, i Protestant com Neo-Protestant (Suiu, 2016). Fet d'importància, ja que la creença i/o afiliació religiosa és àmpliament estesa a Romania, on un 81,9% de la població s'identifica com a cristiana ortodoxa.

#### ***Experiència i percepció del sistema educatiu a Catalunya***

Bereményi (2010) realitza una investigació qualitativa de l'experiència de les famílies romaneses del pas pel sistema educatiu públic dels seus fills i filles i filles al Vallès Occidental, des de la perspectiva de les famílies i des de la del professorat. La seva extensa recerca indica que el professorat exhibeix una opinió molt positiva sobre la trajectòria i resultats educatius dels alumnes romanesos. Nombrosos professors coincideixen a reconèixer l'alta formació acadèmica en matemàtiques, ciències naturals i llengües amb què els alumnes romanesos arriben al sistema educatiu català. Els professors també convergien en pensar que els pares dels alumnes romanesos gaudeixen d'una alta formació, cosa percebuda com poc habitual entre altres grups migrants. Conseqüentment, els professors consideren que això els permet donar suport als seus fills i filles més efectivament.

Així mateix, els professionals de l'educació de diferents centres consultats en l'estudi de Bereményi (2010), apunten que és habitual que pares i mares romanesos participin activament a l'escola en activitats tals com la resolució de conflictes acadèmics i socials.

Per altra banda, des del punt de vista de les famílies d'alumnes romanesos, és d'interès subratllar que diversos coincideixen a considerar que l'educació oferta a Romania és més exigent i de més qualitat que l'oferta al sistema català. Així, múltiples participants de l'estudi consideraven el model educatiu català poc estricte, mancat de figures d'autoritat, amb un baix nivell acadèmic i lent en l'avenç de continguts. Per altra banda, veien positivament la càrrega inferior de deures que rebien els seus fills i filles i filles, el tracte més humà, la millor infraestructura escolar i una major oferta d'activitats de lleure a l'escola. Aquesta valoració, segons Bereményi (2010), fa que sigui comú entre pares i mares romanesos la inversió d'energia i temps en el seguiment escolar dels seus fills i filles i filles i filles.

Finalment, Bereményi també entrevista alumnes d'origen romanès, que expressen de forma general una opinió positiva pel que fa a les aules d'acollida, a causa de la pedagogia comprensiva, el currículum personalitzat i la possibilitat de relacionar-se amb alumnes d'edats i experiències migratòries similars.

### 10.3. Guió d'entrevista de les famílies

**OBJECTIUS:** Aquesta entrevista individual o grupal busca documentar les pràctiques, significats i perspectives sobre la participació parental a l'educació que les persones migrades coneixen dels seus països d'origen. També, té la intenció d'obtenir un coneixement profund sobre l'experiència i percepció de la relació família-escola a Catalunya que tenen persones migrades pakistaneses, senegaleses, romaneses i marroquines, així com d'entendre les seves barreres a la participació, i les vies i maneres en què voldrien implicar-s'hi.

## Presentació

- Presentacions de les membres assistents de l'aFFaC i descripció del treball de l'aFFaC en els àmbits d'inclusió i interculturalitat.
- Descripció del projecte: els seus objectius, les diferents etapes, les raons per les quals es considera important per la justícia social.
- Breu explicació de la dinàmica de la sessió.
- Sol·licitar formularis de consentiment per a l'ús de les dades recollides durant l'entrevista.

## Introducció del/la participant

- Demanar una breu presentació del/la participant que inclogui on van créixer, si van anar a l'escola quan hi eren infants i a quina modalitat d'escola es van formar, quant temps fa que viuen a Catalunya, a què es dediquen, si tenen fills i filles i de quines edats.

## La participació i la relació amb el centre educatiu al país d'origen

- (Segons tinguin fills i filles o no escolaritzats en ambdós països) Parlem de totes les accions o activitats que feies com a mare/pare amb l'escola del teu/teva fill/filla a x. / Quines interaccions tenien el teu pare i la teva mare amb la teva escola a x i en les activitats que s'hi feien?
  - Si parla del pare o de la mare, preguntar després per l'altre progenitor.
- Quina relació tenien els membres de la teva família amb els professors? I amb la direcció de l'escola? I amb les famílies d'altres alumnes?
- Hi havia famílies que tenien una forma de participació o de relació amb l'escola molt diferent? Què diries que ho causava?

### La pràctica i les perspectives sobre la participació en els centres educatius de Catalunya

- Com has triat l'escola/institut on van ara els teus fills i filles? Com descriuries el centre?
- A l'escola actual dels teus fills i filles, quines interaccions tens amb el centre i amb les activitats que s'hi fan?
- Coneixes altres pares i mares del centre? Qui són? Quina relació hi tens?
- Anualment, quants cops entres al centre educatiu actual dels teus fills i filles i per què ho fas?
- Saps si al centre educatiu del teu fill/a hi ha una Associació de Famílies d'Alumnes? Quina és la teva opinió de l'AFA o AMPA, pel que fa a coses bones, coses dolentes i coses a millorar?
- T'agradaria poder participar més, o de manera diferent, en l'organització d'activitats a l'escola o en la presa de decisions? En què t'agradaria participar?
- Què creus que et fa difícil participar-hi? Què penses que seria necessari perquè poguessis participar-hi com t'agradaria?
- Per acabar, què proposaríeu fer per tal que aquest estudi sigui útil? Què proposaríeu fer-ne?

### Cloenda

- Agrair l'assistència i el coneixement aportat.
- Recordar breument els usos que es faran de les dades recopilades a la sessió.





