

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFac



estudio_



PARTICIPACIÓ
A L'ORIGEN

PARTICIPACIÓN AL ORIGEN

1ª edición (original en catalán), noviembre de 2024

Edición traducida al castellano, abril de 2025

Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya, aFFaC

Cartagena 245, àtic

08025, Barcelona

affac@affac.cat

<https://affac.cat>

Autoras: Verónica Robles-Moreno, Aida Arroyo y Juanita Mesa.

Edición y diseño: Lidón Gasull, Emma Santanach, Sofia Rueda-Vilalta, Maria Morrerres y Oriol Espinosa.

Cómo citar este estudio: Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). La participación al 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.

Este documento forma parte del proyecto **Participació a l'Origen** de les **Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC)** financiado por el **Departament d'Igualtat i Feminismes de la Generalitat de Catalunya**.

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFaC

Con el apoyo del Departament d'Igualtat i Feminismes::



«El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la aFFaC,
y no refleja necesariamente la opinión de los financiadores»

Un sincero agradecimiento a Mariona Bonsfills-Clotet, Khadija Sahli, Astou Touré, Angelica Gaina, Hamza Rajà, Rubia Naz y a los equipos de Formación y Dinamización y Territorio de la aFFaC por su valiosa colaboración. Un agradecimiento especial a todas las familias que han compartido sus experiencias, vivencias y visiones, que han sido esenciales para construir este estudio. Sin vuestra implicación y compromiso, este proceso de reflexión colectiva no habría sido posible.

Índice



1. Introducción	12
2. Metodología	14
3. Contexto educativo en los países de origen	21
3.1. Exigencia	21
3.2. Respetto a la figura del equipo docente	22
3.3. Privada vs. Pública	22
3.4. Contacto con el profesorado y el centro educativo	23
3.5. Uniformes como ejemplo que pone en valor la disciplina y/o reduce las desigualdades socioeconómicas	23
4. El contexto educativo en Catalunya	25
4.1. Exigencia	25
4.2. Efecto Pigmalión o profecía autocumplida	26
4.3. Interculturalidad	27
4.4. Jornada escolar y comedor escolar	27
4.5. Relación familias-equipo docente-equipo directivo	28
4.6. Otros profesionales de los centros educativos	28
4.7. Respetto al equipo educativo	29
4.8. Distribución del alumnado en situación de vulnerabilidad en centros de distinta naturaleza	29

5. Formas de participación de las familias en los centros educativos del país de origen	30
5.1. Conocimiento y relación con el equipo directivo.....	31
5.2. Reuniones informativas y/o de seguimiento con el equipo docente.....	32
5.3. Participación en la AFA.....	35
5.4. Participación en otras actividades o eventos del centro educativo.....	37
6. Formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en Catalunya	38
6.1. Consideraciones iniciales.....	38
6.2. Ámbitos y espacios de participación en los centros educativos de Catalunya.....	46
7. Barreras de la participación de las familias migradas	56
7.1. Cobertura de las necesidades.....	56
7.2. Capital humano.....	57
7.3. Barrera lingüística.....	57
7.4. Discriminación.....	59
7.5. Falta de comprensión de las diferencias culturales.....	61
7.6. Falta de información.....	61
7.7. Dificultades de conciliación.....	62
7.8. Falta de red de apoyo.....	62

8. Estrategias para la inclusión de las familias migradas	64
8.1. Familias migradas y racializadas	65
8.2. Centro y equipo directivo.....	66
8.3. Equipo docente	68
8.4. AFA y familias	70
8.5. Lengua y mediadores interculturales.....	72
9. Conclusiones	74
10. Anexos	84
10.1. Marco teórico metodológico.....	84
10.2. Revisión de literatura sobre los contextos educativos de Pakistán, Senegal, Marruecos y Rumanía	91
10.3. Guion de entrevista para las familias	107

1. Introducción

La evidencia internacional demuestra que la implicación parental en la educación es clave para influir positivamente en la calidad educativa del alumnado a lo largo de su trayectoria de aprendizaje y reconoce que la implicación de las familias debe ser una de las partes integrales a desarrollar en las reformas educativas (UNESCO, 2021).

Una de las formas de implicación parental es la participación de las familias en los centros educativos como agentes activos de las comunidades. La aFFaC reconoce que existen barreras estructurales y sociales para la participación efectiva de todas las familias en los centros educativos de Catalunya, especialmente para las familias migradas, racializadas y/o de culturas no hegemónicas. Además, las diferentes formas de participación familiar a menudo no son reconocidas como tales, ya que se llevan a cabo fuera de los estándares de las acciones formales de participación.

Si revisamos los objetivos de la participación de las familias en el sistema educativo, el Departament d'Educació i Formació Professional (2022.a) indica que uno de sus objetivos estratégicos es *“facilitar y promover la implicación de la familia en el seguimiento del desarrollo académico y personal de sus hijos”*, donde su implicación debe promoverse tanto en el proceso escolar y educativo como en su participación en el funcionamiento del centro. Cuando se pone el foco en la participación de las familias migradas, el Departamento (2024:10) afirma que los centros educativos deben *“promover la participación de las familias para favorecer su implicación en el proceso educativo de sus hijos”* y que cada centro es responsable de promover tanto la formación intercultural del profesorado como las competencias interculturales de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la aFFaC (2024) considera que la participación *“es un elemento clave del empoderamiento ciudadano para la transformación social. Fomentar el espíritu crítico implica también promover espacios de participación donde las personas puedan expresar sus inquietudes y donde puedan tomar parte activa en la toma de decisiones”*. Por ello, incide y desarrolla proyectos concretos para que las familias participen en las AFA y se conviertan en agentes clave de sus comunidades educativas.

Desde una perspectiva intercultural y desde 2009, la aFFaC viene desarrollando proyectos para promover la acogida y participación de las familias migradas y racializadas en las AFA. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer.

Además, la aFFaC ha llevado a cabo acciones de formación y revisión interna desde una perspectiva intercultural crítica.

Este hecho ha sido útil para diagnosticar desde la práctica que unas de las numerosas barreras a la participación de las familias migradas es el desconocimiento tanto por parte de las comunidades educativas como de la propia aFFaC del contexto de origen, de las formas y barreras de participación de las familias migradas en los centros educativos de Catalunya. Estas dimensiones del desconocimiento son dialógicas, ya que la migración se entiende como un proceso dinámico y transnacional, que se nutre de las diferentes experiencias y conocimientos tanto en los lugares de origen como en los de llegada y, por lo tanto, necesita ser analizado conjuntamente.

En este contexto, el objetivo de este proyecto de investigación es **generar conocimiento sobre las concepciones y prácticas de participación de las familias en la educación en los países de origen de 4 comunidades migradas en Catalunya -la marroquí, rumana, pakistaní y senegalesa-, en diálogo con sus prácticas y experiencias en el sistema escolar catalán.**

Se han seleccionado estas 4 comunidades migradas porque ninguna de ellas tiene el castellano como lengua oficial, aunque algunas de ellas hayan mantenido algún vínculo histórico o colonial con el Estado español y, además, según la experiencia de la aFFaC, son colectivos importantes en las comunidades educativas para estudiar sus casos en profundidad: la comunidad **marroquí** -la primera comunidad extranjera en Catalunya según nacionalidad, 17,18% respecto al total de extranjeros-, la comunidad **rumana** -la segunda comunidad, con un 6,37%-, la comunidad **pakistaní**, -la séptima con un 4,19%- y la comunidad **senegalesa** -la quinta, con un 1,90%- (IDESCAT, 2023).

Además, el estudio tiene un carácter práctico porque la investigación ha sido diseñada e implementada para mejorar el trabajo de asesoría y acompañamiento que la aFFaC brinda a las AFA con el fin de democratizarlas desde un punto de vista intercultural y antirracista y garantizar los derechos de inclusión social y participación de las familias de diversos orígenes. Por ello, la investigación adopta metodologías no extractivas que incluyen a miembros de las comunidades migradas estudiadas en el diseño, implementación y evaluación de la investigación.

Este informe de investigación presenta los siguientes apartados: la metodología desarrollada, el análisis de los elementos clave del contexto y sistema educativo de cada país y en comparación con Catalunya, las formas de participación de las familias en la educación en el país de origen, las formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en la educación en Catalunya, las barreras a las que se enfrentan las familias migradas y/o racializadas para participar, las propuestas y buenas prácticas que han surgido del estudio y las conclusiones finales. Finalmente, la sección de anexos incluye la revisión teórica metodológica, la revisión bibliográfica de los contextos educativos de los países estudiados y el guion de entrevistas utilizada.

2. Metodología

Tomando en cuenta los debates teóricos sobre metodologías de las ciencias sociales detallados en el [Anexo 1](#), sobre la antropología como ciencia colonial, la posicionalidad de los investigadores y los retos de una investigación no extractiva con personas migrantes, con el aporte de metodologías de investigación feministas e indígenas desde un enfoque interseccional, la presente investigación adopta metodologías cualitativas no extractivas que incluyen a miembros de las comunidades migrantes estudiadas como colaboradores durante todo el proceso de investigación (diseño, implementación y evaluación). Estas tareas son realizadas por las personas que tienen el rol de mediador intercultural con las familias participantes en el estudio.

La investigación tiene un diseño mixto y recursivo, con una orientación narrativa y discursiva que permite interpretar determinados fenómenos a partir de los significados que tienen para las personas implicadas.

1. **Revisión bibliográfica** sobre los contextos educativos de Pakistán, Senegal, Marruecos y Rumanía, y el contexto general y educativo de los colectivos migrantes estudiados en Catalunya. Esta revisión ha sido realizada por la aFFaC y ha sido complementada por mediadores/as interculturales de cada país estudiado en la primera fase de la investigación y en la fase del análisis. Este apartado se encuentra en el [Anexo 2](#).

El perfil de los **mediadores/as interculturales** responde a los siguientes criterios: son personas que se desarrollan como mediadores interculturales en el ámbito social, que tienen vínculos con Marruecos, Pakistán, Senegal y Rumanía, y que tienen experiencia en el sistema educativo de Catalunya. En todos los casos, las personas han nacido en los países de origen estudiados.

2. **El análisis del discurso de familias** de origen marroquí, pakistaní, senegalés y rumano sobre su percepción de los sistemas educativos en su país de origen o en el país de origen de sus padres y en Catalunya, sus formas de participación en la educación de los niños, niñas y adolescentes en sus países de origen y en Catalunya, las barreras que perciben en el sistema educativo catalán para participar y sus propuestas de mejora.

La técnica utilizada para recoger estos discursos es la entrevista semiestructurada a partir de descripciones de

actividades cotidianas de las personas entrevistadas, donde se prioriza la transparencia de la posicionalidad y las perspectivas de las personas investigadoras de la aFFaC, así como la posibilidad de expresar y mostrar sentimientos durante las entrevistas. Además, el formato se adapta en función de las necesidades de los participantes en entrevistas grupales o individuales. El guion de la entrevista se encuentra en el [Anexo 3](#).

2.1. En primer lugar, se realizaron entrevistas individuales con cada mediador/a cultural con el objetivo de recabar su experiencia y garantizar la comprensión del guion de la entrevista antes de aplicarla a las familias participantes.

Participaron un total de **26 personas** residentes en Catalunya, 22 mujeres y 4 hombres, entre noviembre de 2023 y junio de 2024. Para contactar con los mediadores interculturales, nos hemos comunicado con personas que ya han trabajado con la aFFaC en proyectos interculturales o hemos contactado con ellos a través de instituciones de Catalunya que trabajan la interculturalidad. Para contactar con las familias, en la mayoría de los casos, hemos utilizado la técnica de bola de nieve a partir de los contactos de los mediadores/as culturales.

En algunos casos, las entrevistas con las familias se han realizado con la presencia y el apoyo del mediador/a intercultural para traducir las preguntas y respuestas a la lengua materna y dar soporte en la interpretación. La selección de la muestra ha sido intencional de acuerdo con los siguientes criterios:

Rol familiar: se han seleccionado madres y padres nacidos en Marruecos, Pakistán, Senegal y Rumanía con hijos e hijas que cursan o han cursado la enseñanza obligatoria en Catalunya. Siempre que ha sido posible entrevistar a padres hombres, se ha priorizado desde la perspectiva de corresponsabilidad del cuidado en términos de género.

A medida que ha ido avanzando la investigación, y en el caso de Pakistán, se ha incorporado la figura del hermano o hermana mayor por el papel que desempeña como vínculo de unión entre la escuela y la familia. Asimismo, también se ha entrevistado a antiguos alumnos de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

En el caso de Senegal, se entrevista a madres nacidas en Catalunya de padres del Senegal o Gambia y que se identifican como personas racializadas.

Incidencia educativa: Todas las personas participantes tienen o han tenido un papel importante o protagonista dentro de sus familias en la educación de sus hijos o hermanos.

Algunas de las personas entrevistadas trabajan -tanto de forma remunerada como no remunerada- en temas relacionados con la educación. Por lo tanto, no solo se tiene en cuenta su experiencia familiar, sino también sus percepciones basadas en las experiencias de otras familias del contexto próximo.

– La siguiente tabla describe la muestra detallada por comunidades analizadas:



¹ Según Bayo (2020), las comunidades senegalesa y gambiana comparten una historia y una ontología comunes y, por tanto, pueden volver a conectarse como una comunidad.

Pakistán	<p>6 personas: 4 mujeres y 2 hombres</p> <ul style="list-style-type: none">1 mediador intercultural (entrevista individual)2 madres (entrevistas individuales con traducción simultánea del mediador/a cultural)1 padre (entrevista individual)1 estudiante de Formación Profesional (FP) y hermana mayor de un alumno escolarizado (entrevista individual)1 antigua alumna de ESO y actual estudiante de máster universitario (entrevista individual) <p>Todos los participantes nacieron en Pakistán y llegaron a Catalunya hace entre 3 y 29 años.</p> <p>Las madres y los padres entrevistados tienen más de un hijo o hija. Las edades de los niños van desde la infancia hasta la adolescencia. La mayoría están escolarizados en centros públicos, una familia asiste a un centro privado concertado y otra ha tenido la experiencia de pasar de un centro que era privado concertado a uno público. La hermana tiene un hermano menor en la ESO. La antigua alumna hace sus aportaciones desde su experiencia como alumna y como voluntaria y trabajadora con jóvenes.</p> <p>Todas las personas han finalizado la educación obligatoria y algunas tienen estudios superiores. Una persona ha emigrado a otros 2 países antes de llegar al Estado español.</p> <p>El mediador intercultural realiza sus aportaciones a partir de su experiencia como estudiante en Catalunya y como mediador con familias.</p>
-----------------	---

Marruecos	<p>7 personas: 6 mujeres y 1 hombre</p> <p>1 mediadora intercultural (entrevista individual)</p> <p>2 madres (entrevistas individuales, 1 de ellas con la mediadora intercultural)</p> <p>3 madres (entrevista en grupo con la mediadora intercultural)</p> <p>1 padre (entrevista individual con la mediadora intercultural)</p> <p>Los participantes llegaron a Catalunya hace entre 5 y 29 años. Una persona emigró a otro país antes de llegar a Catalunya y otra a Andalucía. La mayoría llegaron siendo adultos, pero una madre emigró cuando tenía 6-7 años. Todas ellas tienen o han tenido a sus hijos e hijas en centros públicos.</p> <p>La mayoría ha terminado la educación obligatoria y algunas tienen estudios superiores.</p> <p>La mediadora intercultural realiza sus aportaciones desde su experiencia como madre en Catalunya y como mediadora con familias.</p>
Rumanía	<p>5 personas: 4 mujeres y 1 hombre</p> <p>1 mediadora intercultural (entrevista individual)</p> <p>1 madre (entrevista individual)</p> <p>3 madres y 1 padre (entrevista en grupo con el mediador intercultural)</p> <p>Las personas han llegado a España hace entre 5 y 20 años. Algunas de estas personas han emigrado previamente a otro territorio del Estado español antes de llegar a Catalunya.</p> <p>La mayoría de la gente tiene más de un hijo/a. Las edades de sus hijos e hijas van desde la infancia hasta la universidad. Todos tienen al menos un hijo/a en la misma escuela pública de Catalunya.</p> <p>Algunas personas tienen estudios superiores.</p>

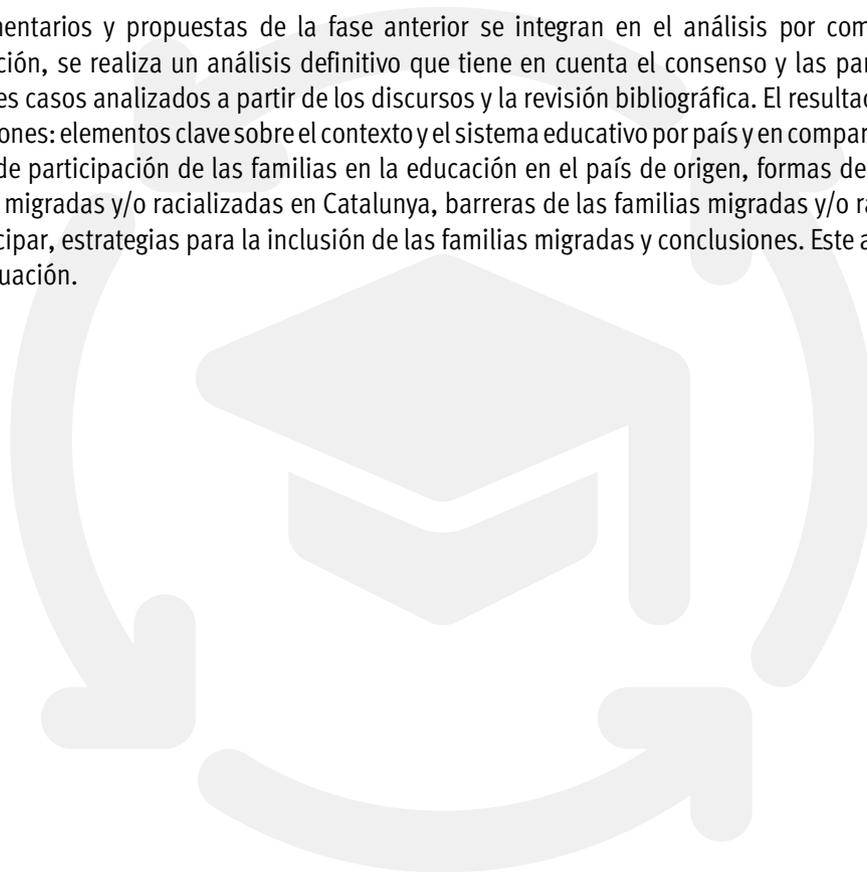
Senegal	<p>8 personas: 8 mujeres</p> <p>1 mediadora intercultural (entrevista individual)</p> <p>1 madre (entrevista individual con la mediadora intercultural)</p> <p>6 madres (entrevista en grupo con la mediadora intercultural)</p> <p>Las 8 mujeres participantes nacieron en Senegal o Catalunya, pero tienen padres senegaleses; por lo tanto, son mujeres migradas y/o racializadas. Una de las madres nació en Gambia, en la frontera con Senegal.</p> <p>De las personas migradas, la mayoría llegó a Catalunya hace más de una década. Las demás nacieron en Catalunya y, por lo tanto, han tenido experiencia con el sistema educativo catalán (como alumnas y como madres).</p> <p>La mayoría de personas tiene más de un hijo/a. Las edades de sus hijos/as van desde la infancia hasta la universidad. Sus hijos/as van a distintas escuelas o institutos públicos.</p> <p>Algunas de las participantes tienen estudios superiores.</p> <p>La mediadora intercultural realiza sus aportaciones desde su experiencia como madre en Catalunya y como mediadora con familias.</p>
Total	26 personas: 22 mujeres y 4 hombres

2.2. Después de transcribir cada entrevista, y con la información categorizada de cada una, el Observatori de la aFFaC genera un primer análisis de discurso y un informe por país con las siguientes dimensiones: la comunidad y el contexto educativo, la participación de las familias en los centros educativos de sus países de origen y la participación en Catalunya, barreras que el contexto educativo catalán tiene a la participación de las familias migradas/racializadas, propuestas de mejora y primeras aproximaciones.

Cada informe se comparte con el mediador/a correspondiente, con las técnicas territoriales de la AFFaC del Territorio (personas que trabajan en contacto directo con las AFA) y con el área de Formación y Dinamización

de la Entidad. Posteriormente, se realiza una devolución de cada comunidad analizada a todas las personas implicadas con el objetivo de hacer una revisión global, profundizar en el análisis y, si es necesario, rectificar información. En esta fase, el papel del mediador/a intercultural es clave para una comprensión más precisa y respetuosa de los discursos, para profundizar en las propuestas de mejora y en los planteamientos desde las perspectivas y posiciones internas.

- 2.3.** Los comentarios y propuestas de la fase anterior se integran en el análisis por comunidades. Con esta información, se realiza un análisis definitivo que tiene en cuenta el consenso y las particularidades de los diferentes casos analizados a partir de los discursos y la revisión bibliográfica. El resultado son las siguientes dimensiones: elementos clave sobre el contexto y el sistema educativo por país y en comparación con Catalunya, formas de participación de las familias en la educación en el país de origen, formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en Catalunya, barreras de las familias migradas y/o racializadas a la hora de participar, estrategias para la inclusión de las familias migradas y conclusiones. Este análisis se desarrolla a continuación.



3. Contexto educativo en los países de origen

El contexto educativo en los países de origen de las familias migradas desempeña un papel fundamental en la configuración de sus percepciones, actitudes y formas de participar en el sistema educativo en Catalunya. En este apartado se analiza cómo las condiciones socioeconómicas, las experiencias educativas, las concepciones sobre la educación, las tradiciones y las diferencias culturales en Senegal, Rumanía, Marruecos y Pakistán influyen en sus expectativas en el sistema educativo catalán. A través de este análisis, se pretende contrastar las características del sistema educativo en sus países de origen con las del sistema catalán, destacando las similitudes y diferencias que condicionan su participación en el entorno escolar.

3.1. Exigencia

La percepción general de los participantes de Senegal y Rumanía es que el nivel educativo en sus países de origen era más exigente que en Catalunya. Destacaron que en sus países se asignaban más deberes en casa y se promovía la competencia entre el alumnado para fomentar mejores resultados académicos. Este planteamiento, según las personas consultadas, fomentaba un mayor esfuerzo y dedicación entre los y las estudiantes.

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

En cambio, entre las personas participantes de Pakistán y Marruecos no existe un consenso claro sobre las exigencias del sistema educativo. Algunas consideran que el sistema educativo de sus países de origen funcionaba adecuadamente, mientras que otros no comparten esta opinión. En particular, las familias marroquíes escolarizadas en

centros públicos están más satisfechas con la educación recibida en Catalunya, quienes destacan la metodología y los recursos disponibles. Las personas paquistaníes, por su parte, valoran las técnicas de aprendizaje en Catalunya, donde se utilizan metodologías más prácticas y menos teóricas que, en su opinión, fomentan el pensamiento crítico de los alumnos.

Por otra parte, varios participantes mencionan que, cuando eran estudiantes (hace algunas décadas), en sus países de origen se utilizaban prácticas más punitivas (más castigos) como método de disciplina. Este enfoque más severo contrasta con las prácticas actuales en Catalunya porque

este método ya no se utiliza. Sin embargo, indican que esta práctica de sus países de origen también ha cambiado y que el castigo ya no está permitido legalmente.

En resumen, las percepciones reflejan una diversidad de experiencias y opiniones sobre los sistemas educativos de sus países de origen, influidas por factores como la metodología de enseñanza, la cantidad de deberes escolares, las técnicas de aprendizaje y las prácticas disciplinarias.

3.2. Respeto a la figura del equipo docente

En el contexto educativo de Senegal, Marruecos, Pakistán y Rumanía, la figura del profesorado es muy valorada y trasciende la enseñanza escolar. En las culturas musulmanas, el profesor es considerado una figura central, que en muchos casos se asemeja a un guía espiritual o a una figura de autoridad parental. Por ello, al profesorado se le atribuye un gran respeto tanto por parte del alumnado como de las familias que condiciona la dinámica educativa. En esta línea, en Rumanía, los tutores/as establecen vínculos estrechos con el alumnado, adoptando roles que pueden asemejarse a una figura familiar.

“Nosotros, como musulmanes, tenemos o damos un gran valor al maestro y al profesor”.

3.3. Privado vs. público

En Marruecos y Pakistán, las personas participantes indican una tendencia a la pérdida de prestigio de la enseñanza pública en favor de la privada. En Marruecos, afirman, esto se debe principalmente a la disminución de la inversión pública en educación, mientras que, en Pakistán, la educación pública se considera un elemento de segregación social en términos socioeconómicos, donde las personas de un nivel socioeconómico superior se diferencian a través de la escolarización privada.

La literatura respalda estas percepciones al señalar que la enseñanza privada en Marruecos se valora más porque ofrece vías más eficaces para acceder al mercado laboral gracias a la enseñanza en francés y/o inglés (Marhine, 2020). En Pakistán, las escuelas privadas que educan a las clases altas se perciben como de mayor calidad y con mejores oportunidades laborales gracias a la enseñanza en inglés (Nisar, 2010).

En Senegal, aunque las personas participantes no hagan ninguna aportación específica, la literatura da cuenta de una desconfianza hacia la educación pública heredada de la colonización francesa y asociada al cristianismo (Charlier, 2022). En consecuencia, hay familias de Senegal que prefieren enviar a sus hijos a escuelas árabes que combinan un currículo formal de educación religiosa musulmana o a la Daaras, que se centran en la enseñanza del Corán en árabe (Chehami, 2016). Este fenómeno de búsqueda de alternativas a la educación pública por motivos culturales, religiosos y de calidad educativa también se observa en Marruecos y Pakistán.

3.4. Contacto con el profesorado y el centro educativo

Los participantes destacan diferentes niveles de interacción entre el profesorado, las familias y el alumnado en sus respectivos países de origen. Aunque se describe a nivel general este punto, por su relevancia, en el apartado de [5 Formas de participación de las familias en los centros educativos en el país de origen](#), se describe con más detalle cuál es la relación de las familias con los diferentes equipos de profesionales de los centros educativos en sus países de origen.

En Rumanía, se observa que los tutores/as acompañaban a los alumnos durante un periodo prolongado de 4 años durante la escuela primaria, lo que facilitaba un contacto más estrecho y continuo con las familias. En Pakistán, en la mayoría de los casos, se percibe una mayor disponibilidad y flexibilidad del profesorado a la hora de interactuar con las familias, lo que permite a las familias solicitar reuniones presenciales o telefónicas en diferentes momentos.

3.5. Los uniformes como ejemplo que pone en valor la disciplina y/o rompe las desigualdades socioeconómicas

En el contexto educativo de los países de origen de las personas participantes, surgen prácticas y percepciones diferentes que reflejan las particularidades culturales y socioeconómicas de cada región. Más concretamente, los sistemas educativos de Rumanía y Pakistán tienen muy integrado el uso de los uniformes escolares para abordar determinadas problemáticas, promover un entorno más equitativo entre el alumnado y demostrar control y disciplina.

Según las personas participantes de estos dos países, los uniformes escolares se utilizaban como estrategia para combatir las desigualdades socioeconómicas entre el alumnado. Con los uniformes se pretende evitar que el alumnado se sienta inferior a sus compañeros y compañeras y mitigar potenciales casos de acoso escolar. Gran parte de las personas entrevistadas mencionan el uso de los uniformes como un aspecto positivo, ya que fomenta la igualdad y reducen las diferencias visibles entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos.

No obstante, no todos los participantes comparten esta visión. Algunos sostienen que el uso de uniformes restringe el libre desarrollo de niños, niñas y adolescentes, limitando su capacidad de expresar su personalidad e individualidad. Además, se afirma que los uniformes pueden utilizarse como medida disciplinaria para mantener el control sobre el alumnado. Por ejemplo, en Rumanía, durante el régimen comunista, los uniformes se utilizaban no solo para promover la igualdad, sino también como medio de control dentro del sistema educativo.

Asimismo, el mediador intercultural de Pakistán resalta la importancia del valor que tiene el ejército para la sociedad pakistaní, motivo por el cual el uniforme escolar buscaría reproducir esta jerarquía.



4. El contexto educativo en Catalunya

4.1. Exigencia

Algunas personas participantes sostienen que la educación en su país de origen es más exigente que en Catalunya. Perciben que, en los centros educativos catalanes, se dedica más tiempo a actividades lúdicas en detrimento del tiempo dedicado al estudio riguroso. Así, algunos participantes consideran, en comparación con su propia experiencia educativa, que el sistema educativo catalán debería poner más énfasis en un enfoque más academicista que fomente la disciplina del alumnado.

“Los niños aquí no estudian, juegan demasiado.”

Por otro lado, los que valoran positivamente la educación en Catalunya, destacan el enfoque práctico que promueve el aprendizaje a través de la experiencia y la aplicación de los conocimientos. Este enfoque contrasta con el método de aprendizaje memorístico más tradicional que algunos participantes experimentaron en sus países de origen. Por esto, creen que esta metodología en Catalunya prepara mejor al alumnado a la hora de adaptarse a un entorno laboral dinámico.

“Me gusta mucho el sistema educativo que hay aquí, que no se trata solo de aprenderlo todo de memoria, sino que hay prácticas, tienes que hacer proyectos y cosas así. Eso te ayuda mucho en el ámbito laboral”

Además, casi todas las personas participantes comparten la preocupación por el impacto de las nuevas tecnologías en la educación y los posibles efectos que pueden tener en la concentración del alumnado en el aula, así como la influencia de estos dispositivos tecnológicos en los resultados académicos. Esta cuestión afecta actualmente tanto en Catalunya como en otros contextos educativos.

4.2. Efecto Pigmalión o profecía autocumplida

El término Efecto Pigmalión se introdujo por primera vez en el estudio “Pygmalion in the Classroom” de Rosenthal y Jacobson (1968). Este concepto se refiere a la influencia directa de la percepción del profesorado sobre el rendimiento escolar del alumnado. Estudios más recientes han demostrado que la percepción del profesorado depende de diversas características de los y las alumnas, como la motivación para estudiar y el comportamiento en el aula. En este contexto, el estudio de Brandimiller, Dumont y Becker (2020) mostró que las percepciones del profesorado tienden a favorecer al alumnado que no tiene antecedentes migrantes. Asimismo, se observó que el profesorado tendía a tener una mejor percepción del género femenino debido a su comportamiento más adecuado en clase, influenciado por los roles tradicionales de género.

“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.”

Estas evidencias se ajustan a las declaraciones de muchas personas participantes, quienes mencionan que los centros educativos y el equipo docente mantienen prejuicios sobre la capacidad del alumnado extranjero y/o racializado. Como consecuencia, estos niños, niñas o adolescentes no se muestran tan motivados para continuar sus estudios y, además, a menudo se les puede asignar una adaptación curricular, una versión adaptada (normalmente simplificada) del currículum estándar establecido por nivel. Esta falta de motivación y la oferta de un currículum menos exigente generarían expectativas autocumplidas, donde las creencias iniciales del profesorado acaban materializándose debido a la falta de estímulos y recursos proporcionados al alumnado extranjero.

Sin embargo, varias de las familias participantes describieron que estas situaciones, que afectaban a sus hijos e hijas, también las habían sufrido ellas cuando eran alumnas (familias que han estudiado en el sistema educativo catalán). Estas discriminaciones han afectado en términos emocionales, además de fomentar reticencias hacia el sistema educativo.

4.3. Interculturalidad

Las formas en que se despliega la interculturalidad dentro del sistema educativo generan opiniones divergentes entre las familias participantes dependiendo de su experiencia. Por un lado, algunas personas se sienten cómodas porque consideran que sus centros educativos respetan sus creencias y tradiciones. Por ejemplo, durante el Ramadán, se menciona que algunos centros flexibilizan sus prácticas en función de las necesidades del alumnado. Sin embargo, otras personas comentan que los centros educativos no siempre tienen en consideración las diferencias culturales del alumnado.

“Me gustaría señalar que, por ejemplo, yo tenía las clases por la tarde y tengo una religión diferente, pero en este nivel sí me respetaban mucho [el Ramadán] y eso sí que lo destacaría como primera cosa.”

La forma de abordar estas cuestiones depende, en gran medida, del equipo directivo del centro en cuestión. Así, encontramos equipos directivos que adoptan un enfoque basado en la asimilación, donde se espera que el alumnado se adapte a la cultura predominante en el centro. Por el contrario, otros centros optan por un enfoque de integración o inclusión, este último promueve la aceptación y la valoración de la diversidad cultural dentro del entorno escolar.

4.4. Jornada escolar y comedor escolar

Las personas participantes de Rumanía valoran la jornada partida en Catalunya porque consideran que se adapta mejor a sus horarios laborales, a diferencia de su país de origen, donde la jornada escolar termina a las 12 del mediodía, dificultando la conciliación familiar. No obstante, algunas personas expresan su preocupación porque esta jornada pueda resultar demasiado extensa y exigente para sus hijos e hijas, afectando a su bienestar y a su capacidad para mantener la concentración durante toda la jornada escolar. Por otro lado, destacan que el comedor escolar juega un papel fundamental (especialmente para las madres) porque les permite reducir significativamente la carga de cuidados diarios.

“Si no fuera por el menjador, 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. Relación familias - equipo docente - equipo directivo

En general, las personas participantes expresan que existen escasas oportunidades para establecer contacto con el equipo directivo o el equipo docente porque las reuniones formales son pocas (principio de curso y una tutoría, generalmente). Además, algunas familias consideran que organizar reuniones adicionales es complicado porque los centros no siempre tienen en cuenta los horarios de trabajo de las familias y, en consecuencia, se muestran poco flexibles para adaptarse.

“Me dio cita para una tutoría dentro de dos semanas, y yo [la hermana mayor] confirmé la asistencia. Pero ese mismo día mi padre tenía otra visita y no pudo venir, así que canceló la cita. No fue hasta hace tres meses que finalmente pudo venir en persona”.

Por el contrario, algunas familias de escuelas con comunidades de aprendizaje -y también de otras- valoran de manera muy positiva la colaboración y coordinación entre familias, equipo docente y equipo directivo.

“[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, si uno hace algo difícil en catalán o algo que no sabías, aprendes con ellos, lo que también me gusta mucho.”

4.6. Otros profesionales de los centros educativos

Algunas personas participantes destacaron la importancia de la figura de la mediadora intercultural, el Técnico de Integración Social (TIS) y la educadora social como facilitadores clave en la incorporación de las familias migradas al entorno educativo. Según dicen, estos profesionales desempeñan un papel fundamental a la hora de actuar como enlaces culturales y lingüísticos entre las familias migradas y el centro educativo. Facilitan una comunicación efectiva, ayudan a resolver conflictos y promueven un mayor entendimiento mutuo entre las partes. Desde su punto de vista, indican que su papel es especialmente clave con las familias que sufren una mayor vulnerabilidad 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. Respeto hacia el equipo educativo

Existe una percepción extendida entre las familias que han participado en el estudio con que buena parte del alumnado actual es poco respetuoso con el equipo docente. Esta observación refleja la preocupación de algunas familias sobre la disciplina y el comportamiento del alumnado en el entorno educativo. No obstante, es importante contextualizar esta percepción dentro de un marco generacional, es decir, no significa necesariamente que el alumnado en Catalunya sea menos respetuoso, sino que esta generación se comporta de manera diferente en comparación con las generaciones pasadas.

4.8. Distribución del alumnado en situación de vulnerabilidad en centros de distinta naturaleza

Algunos participantes destacan que, para mitigar la segregación escolar, el sistema educativo catalán distribuye al alumnado en situación de vulnerabilidad en centros de diversa naturaleza (públicos y privados concertados). A pesar de ello, se observa que cuando el alumnado migrado con escasos recursos económicos es asignado a centros concertados donde hay alumnos con un nivel socioeconómico más alto, a menudo se sienten excluidos o en inferioridad de condiciones respecto a sus compañeros/as porque sus familias no pueden asumir económicamente determinados gastos (por ejemplo, determinadas salidas o viajes de la escuela). Además, algunos centros privados concertados priorizan objetivos educativos como, por ejemplo, el dominio del inglés, objetivos que no suelen ser prioritarios para el alumnado recién llegado a Catalunya, para los que será prioritario el aprendizaje del catalán y el castellano.

5. Formas de participación de las familias en los centros educativos del país de origen

El presente apartado describe la participación de las familias migradas en sus países de origen. Incluir las diferentes percepciones de las personas que han participado en el estudio es clave para una comprensión más profunda y matizada de las complejidades que se interseccionan. Así, situarse en los países de origen y conocer al sujeto que participa, las diferentes formas en las cuales se expresa la participación y en qué espacios se da sirve para:

1. Contextualizar culturalmente: las formas en que las familias participan en la educación en sus países de origen proporcionan un contexto cultural necesario, además de ayudar a comprender los valores y las prácticas educativas que estas familias llevan consigo cuando emigran a Catalunya.
2. Reconocer todas las voces y la diversidad de experiencias de las familias que han participado en el estudio.
3. Identificar las diferencias y similitudes con el sistema educativo catalán, ya que estas pueden influir en las expectativas de las familias migradas sobre cómo implicarse en la educación de sus hijos e hijas.
4. Identificar las barreras potenciales para participar en el nuevo contexto educativo, así como los elementos facilitadores que pueden ser aprovechados para mejorar la inclusión y la participación en las escuelas e institutos de Catalunya.
5. Desarrollar, desde los centros educativos, estrategias más efectivas para fomentar la participación: a partir del conocimiento de prácticas de participación previas, se pueden trazar iniciativas que sean respetuosas con las culturas y perspectivas de las familias migradas y, cuando corresponda, incorporarlas dentro del centro educativo.

Cabe matizar que, dependiendo de la familia y del país de origen analizado, las experiencias de participación en centros educativos varían. Esto se debe a la diversidad de contextos culturales, sociales y educativos de las familias consultadas. Además, cabe decir que buena parte de las familias entrevistadas exponen su experiencia en el lugar de origen desde la mirada de un niño, niña o adolescente, es decir, de cuando eran estudiantes, por lo que ciertas percepciones sobre cómo participan las familias en sus países de origen han podido evolucionar a lo largo de los años y, en consecuencia, no definen la participación de todas las familias en los centros educativos de sus países de origen.

A grandes rasgos, las personas que han participado en el estudio transmiten que sus familias estaban bastante implicadas (por implicación entendemos valoración de la educación, contacto con el centro y participación en el mismo) en su educación en sus países de origen cuando ellas eran estudiantes. De hecho, las personas de Rumanía que han participado perciben una mayor participación (en comparación con Catalunya) de sus progenitores tanto en el ámbito académico como personal en las escuelas de su país de origen. Algunas familias pakistaníes comparten esta percepción y afirman que la implicación familiar que se daba en el país de origen sufrió un retroceso cuando emigraron a Catalunya, debido principalmente a la barrera lingüística existente ([Apartado 6. Formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en Catalunya](#)).

5.1. Conocimiento y relación con el equipo directivo

Las personas que participaron en el estudio no hicieron ningún comentario de manera espontánea relacionado con el equipo directivo o de su rol en su país de origen, solamente lo han mencionado cuando se les ha preguntado explícitamente por él. No obstante, dado que gran parte del funcionamiento de una escuela depende del liderazgo y la visión del equipo directivo, las aportaciones de las personas participantes relacionadas con la visión o idea de la escuela se incluyen en este apartado.

En general, se percibe que las sociedades en los países de origen (como se describe en el apartado sobre [contexto y comunidad educativa](#)) delegan más autoridad a las escuelas.

Este reconocimiento de las familias en los centros educativos se manifiesta de diferentes formas. Por ejemplo, las personas participantes en el estudio de las comunidades de Marruecos y Pakistán, coinciden con la idea de que el espacio de la escuela impone respeto, exponen que generalmente las familias no acuden de manera habitual a los centros educativos por esto.

Las familias rumanas consultadas comparten esta idea del valor que se le atribuye a la escuela. Por ejemplo, si había una notificación de la escuela, la familia tenía que responder inmediata y obligatoriamente.

En cuanto a Senegal, las personas participantes coinciden en dos aspectos:

- Existen importantes diferencias en función de si las familias vivían en entornos urbanos o rurales y diferencias en la forma de participar según el nivel educativo de las familias. Así pues, según las aportaciones de las familias participantes, a medida que el nivel educativo era más alto, las familias participaban más en su lugar de origen. Para aquellas madres que no tenían estudios (o incluso analfabetas) el sistema educativo era algo desconocido, por lo cual no se implicaban mucho porque consideraban que no tenían mucho que aportar u ofrecer al sistema. Es decir, en ninguno de los casos hubo falta de interés por la educación de sus hijos e hijas.
- La red de apoyo en el país de origen también es clave. Así, en algunos casos, algunas personas participantes de Senegal y de Marruecos afirman que, debido a su larga jornada laboral, eran otros familiares los que se ocupaban del día a día en la escuela de sus hijos e hijas.

5.2. Reuniones informativas y/o de seguimiento con el equipo docente

Respecto a las reuniones de seguimiento o informativas con el equipo docente, algunas familias señalan diferencias entre su país de origen y Catalunya en cuanto a la periodicidad de estas y el lugar donde se realizan.

Por un lado, la mayoría de las personas entrevistadas perciben que en sus países de origen había más contacto (es decir, reuniones más frecuentes) entre el equipo docente y las familias.

Los espacios informales de relación y contacto entre familia y profesorado también se destacan como facilitadores para esta comunicación. Según se menciona, en el caso de Marruecos, la comunicación en espacios informales con los docentes permite el contacto más allá del espacio de la escuela porque esta se hace efectiva dentro del barrio o entorno (en la calle, en la mezquita, en el mercado, etc.). Es decir, las relaciones sociales de proximidad -normalmente el profesor o la maestra vive cerca- facilitan coincidir en diferentes espacios y, en consecuencia, se puede hacer un traspaso de información y un seguimiento del hijo o hija con el profesorado sin necesidad de formalizar una entrevista. Por ello, algunas personas afirman que su familia hablaba con el profesorado, pero que estas conversaciones no tenían lugar dentro de la escuela.

“... Recuerdo que mi padre tenía entrevistas con los profesores, pero no iban a la escuela, la entrevista se hacía en la mezquita, se hacía en la calle ...”

En el ámbito formal, la experiencia de alguna participante marroquí como alumna describe que las escuelas generalmente solo se ponían en contacto con las familias cuando existía un problema explícito (por ejemplo, un conflicto por cuestiones de comportamiento con otro compañero o situaciones graves de absentismo). Esto se explicaría, según dicen, porque existe un respeto por la “institución” y porque las familias consideran que el profesorado “siempre tiene razón”.

Además, alguna persona recuerda que el tema de los estudios se delegaba a un familiar, como por ejemplo al hermano mayor (ya que su madre no tenía estudios) y que las entrevistas con los padres en el colegio solo tenían lugar en caso de que hubiera conflictos “graves”.

En Senegal, en cambio, según las percepciones de las personas que han participado en el estudio, existe un contacto habitual entre las familias y los tutores/as. Este imaginario se construye porque en la escuela pública, aproximadamente cada dos o tres meses, el tutor/a del alumnado llama a las familias para hacer un seguimiento del nivel educativo del hijo o hija y para darles indicaciones y recomendaciones sobre cómo pueden ayudarle desde casa. Además, en Senegal, si los progenitores no pueden asistir a la escuela, debe hacerlo otro miembro de la familia (por ejemplo, los abuelos, los hermanos, etc.).

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

Sin embargo, hay quien afirma que no todas las familias de Senegal participan de la misma manera, tal y como se demuestra a lo largo de este estudio, depende en gran medida del nivel educativo, del valor que se dé a la educación o de las horas de trabajo de las familias.

En Rumanía, las personas que han participado también perciben una mayor periodicidad de reuniones con el profesorado en comparación con Catalunya, también porque durante la primaria suelen tener el mismo tutor o tutora. Este hecho es valorado positivamente por las familias porque permite crear una relación más estrecha y tejer lazos de confianza entre familias, tutores/as y alumnado.

5. Formas de participación de las familias en los centros educativos del país de origen

En cuanto a los roles de género, cabe señalar que las personas consultadas consideran que, en Rumanía, padres y madres participaban de manera equitativa en las tareas de seguimiento educativo del hijo e hija. Sin embargo, la mediadora intercultural indica que las madres participan más en el día a día de la escuela y que los padres tienden a participar cuando se dan situaciones consideradas más trascendentales.

En Pakistán existen diferentes percepciones respecto a la participación de las familias. Por un lado, algunas personas consideran que la comunicación de los centros educativos con las familias en Pakistán era inferior a la que actualmente tienen los centros educativos en Catalunya.

Sin embargo, las personas que fueron alumnos/as en Pakistán y luego en Catalunya, consideran que sus padres asistían a más reuniones allí en comparación con las que después hicieron en Catalunya y que, además, las reuniones se daban con mayor frecuencia. Es decir, la percepción que tienen es que la implicación de sus familias en la vida educativa en Pakistán era mayor.

Además, también se relatan experiencias en Pakistán que indican que las familias podían acudir a las escuelas para hablar con los tutores/as, aunque fuera en entornos más informales, es decir, sin una reunión o entrevista programada o formalizada. En el caso de que las familias no pudieran mantener una reunión presencial porque vivían fuera de la ciudad, por ejemplo, el profesorado las llamaba por teléfono (ya fuera para informarles o para hacer un seguimiento de la educación de sus hijos e hijas).

“Podías venir en cualquier momento al instituto a hablar con los profesores si tenías alguna duda o algo por el estilo. Pero, en concreto, había reuniones de profesores y padres y allí sí que tus padres tenían que ir para hablar del tema de los estudios.”

En resumen, las percepciones de las personas participantes sobre la comunicación con el equipo docente varía según el país de origen, y también hay diversidad dentro de cada grupo. No obstante, hay algunos puntos en común. En la mayoría de los contextos, se destaca la importancia en las formas y la frecuencia del contacto.

5.3. Participación en la AFA

Senegal

Desde los años 70, y sobre todo a partir de 1990, el Estado senegalés ha regulado y promovido la participación de los padres y madres a través de la figura institucionalizada de las asociaciones, con el objetivo de aumentar la tasa de escolarización. Las asociaciones de padres de alumnos (Associations de Parents d'Élèves) se crearon primero en Dakar y luego se extendieron al resto del país. Según Coly (2014), la promoción de la participación activa de los padres no ha sido fácil, ya que antes de la independencia, el modelo educativo en Senegal se había basado en la separación estricta entre la familia y la escuela y en la subestimación de las familias que eran construidas en el discurso institucional como incapaces, debido al analfabetismo y su falta de educación formal. En la actualidad, las escuelas públicas cuentan con asociaciones de padres de alumnos (APE), aunque diferentes estudios demuestran que el funcionamiento de muchas de ellas se enfrentan a múltiples dificultades e irregularidades (ibid).

En cada centro público, una asamblea general elige al consejo de padres que dirigirá la APE. En la práctica (y allí donde funcionan), la APE y sus miembros desempeñan papeles muy importantes en el funcionamiento cotidiano de la escuela (seguimiento del absentismo habitual, sostenimiento de los comedores escolares, etc.). Sin embargo, cabe señalar que muchas APE encuentran problemas para promover una amplia participación: las familias en situación de pobreza rara vez se implican y pocas familias participan en las elecciones de las APE, especialmente cuando sus hijos e hijas son mayores (Sarr, 2020).

Según las personas que han participado en el estudio, la APE también realizaría tareas de seguimiento educativo del alumnado en general. Así, a través de la asociación, se realiza una función de traslado de las necesidades y demandas de las familias al equipo docente y directivo. En concreto, es la figura del presidente la que se pondría en contacto con el centro educativo y luego haría traspaso a las familias.

Rumanía

Múltiples estudios investigan la relación entre diferentes características socioeconómicas de las familias, así como la organización de la escuela y la participación activa de estas en los centros educativos. Por un lado, varios de estos estu-

dios señalan que un factor predictivo de la participación activa de los padres y madres en la escuela en Rumanía es una situación económica favorable (Damean, 2011; Marin & Bocoş, 2017). Sin embargo, cabe señalar que, cuando se incluye la variable de la actividad de las organizaciones de padres de alumnos, el nivel económico de las familias o el presupuesto del centro educativo se convertían en factores sin capacidad predictiva (Damean, 2011).

Según las personas participantes en el estudio, las asociaciones de familias forman parte del centro educativo de Rumania, es decir, el director de la AFA es el director del colegio. Las familias eligen a un delegado que, junto con el director, dirige las actividades de la AFA. Además, los tutores y tutoras desempeñan un papel importante en la AFA porque a través de ellos y ellas, las familias se comunican con el centro educativo.

Marroc

Según la literatura, casi todos los centros públicos marroquíes cuentan actualmente con asociaciones de padres y tutores de alumnos (APTE) (Moumen, 2017). A grandes rasgos, sus funciones y capacidades se orientan hacia la participación en la toma de decisiones relativas al centro educativo, la gestión administrativa, pedagógica y financiera (Koukouch, 2022).

Sin embargo, en la práctica, las APTE desempeñan un papel logístico (mantenimiento del equipamiento, compra de mobiliario, pago de actividades de dinamización o salidas, etc.) (Moumen, 2017). Además, las asociaciones de padres y tutores se enfrentan a numerosos retos para funcionar eficazmente, por ejemplo: falta de comunicación con las familias porque muchas de ellas desconocen las capacidades de las APTE, escasa adhesión de la mayoría de las familias a las APTE y falta de apoyo financiero por parte de la Administración Pública.

Pakistán

En Pakistán, se han constituido numerosas asociaciones de padres y profesores: en 1990, el gobierno pakistaní estableció la obligatoriedad de que todas las escuelas públicas contaran con este tipo de asociaciones (Ahmad, 2010). Sin embargo, diversos estudios (Amir, 2004; Safdar, 2006) sostienen que muchas de ellas solo existen sobre el papel y que otras no son funcionales, ya que están formadas por grupos poco representativos. No obstante, la bibliografía también señala que, cuando estas asociaciones operan sin anomalías, estas se encargan de difundir información a las familias y de recoger material para facilitar al profesorado el desempeño de sus tareas. En conjunto, se considera que el buen fun-

cionamiento de estas asociaciones ha contribuido a reducir el absentismo del profesorado y a mejorar el equipamiento de las escuelas.

Ninguna de las personas participantes en el presente estudio mencionó haber participado en los AFA en Pakistán.

5.4. Participación en otras actividades o eventos del centro educativo

En Senegal, las madres participantes dijeron que participaban en actividades en momentos concretos. Por ejemplo, en las festividades organizadas por la escuela, normalmente celebraciones religiosas, se invitaba a las familias a ver actuar a sus hijos y comer juntas.

En Rumanía se percibe una mayor participación de las familias en las actividades escolares. Esta participación debe contextualizarse dentro de la República Socialista de Rumanía (1965-1989), ya que según sus percepciones, durante este periodo se exigía a las familias una mayor implicación en todo lo relacionado con la educación de los niños y niñas. Concretamente, las familias participaban en la preparación y celebración de las festividades escolares (por ejemplo, durante la Navidad, el Día de la Madre, el Día de la Mujer, entre otras) en las que llevaban a cabo una serie de actividades: creación de poemas, vestimenta tradicional del pueblo o región, entrega de regalos al profesorado, etc.

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

En Pakistán, según las aportaciones de las personas participantes, la participación de las familias en las actividades escolares era muy simbólica, reduciéndose prácticamente a participar en celebraciones puntuales (por ejemplo, el Día de la Independencia). Además, se daba prioridad a la participación de las familias del alumnado con mejores resultados académicos, por lo que no todas las familias tenían la misma relevancia en este tipo de actividades.

6. Formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en Catalunya

La participación en un centro educativo puede entenderse de diversas maneras. Así, el imaginario de lo que es participar, los espacios y el tiempo en los que esta participación tiene lugar y las dificultades que se viven para hacerlo, pueden variar en función de la comunidad migrada que se observa, del centro educativo en cuestión o de los ejes (nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel de estudios, racialización, etc.) por las que atraviesa la familia que participa.

En general, se observa que las personas migradas que han participado en el estudio conceden un gran valor y trascendencia a la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, perciben que las familias de su comunidad tienen dificultades para participar en las escuelas e institutos de Catalunya donde están escolarizados sus hijos e hijas. La percepción de falta de participación tiene diversas causas y razones que se desarrollan más exhaustivamente en el apartado [7 Barreras a la participación de las familias migradas](#).

No obstante, en este apartado se recogen las aportaciones de las personas entrevistadas y de los mediadores/as interculturales durante el trabajo de campo. Estas describen cuáles son sus percepciones sobre quién participa en los centros educativos y en qué espacios se materializa esta participación.

6.1. Consideraciones iniciales

Antes de explicar quién participa y en los ámbitos o espacios en los que esta se da, es necesario hacer tres consideraciones previas. Estas consideraciones, especificadas a continuación, son relevantes y determinan cualquiera de las subdimensiones que se analizan en este apartado:

6.1.1. La participación puede tener lugar en espacios formales e informales.

En primer lugar, hay que distinguir entre espacios formales e informales de participación. Ambos espacios (que no son mutuamente excluyentes) generan mecanismos a través de los cuales las familias pueden involucrarse en la vida escolar de

sus hijos e hijas o en la toma de decisiones del centro, y ambos espacios son esenciales para garantizar una educación más participativa e inclusiva.

Los **espacios formales** de participación son estructuras reguladas por normativas que buscan la implicación activa de las familias en los procesos educativos. Entre ellos se incluyen:

- Consejo Escolar: es un órgano de gobierno del centro educativo donde están representados profesores/as, alumnos/as, familias, personal administrativo o de otros servicios y el equipo directivo. Las familias participan a través de sus representantes que se votan en elecciones.
- AFA/ AMPA: es la organización que representa los intereses de las familias del centro educativo. Estas organizan actividades, promueven proyectos y colaboran con el centro educativo. Las AFA pueden organizarse en comisiones, que son grupos específicos para trabajar diferentes aspectos (por ejemplo, comisión de fiestas, comisión de extra-escolares, etc.).
- Reuniones con el tutor o tutora: son encuentros periódicos entre las familias y los tutores y tutoras del alumnado para hacer traspaso del rendimiento académico y del comportamiento de sus hijos e hijas, así como para establecer estrategias conjuntas de apoyo.
- Delegadas de grupo-clase-familia: en algunos casos, desde el centro educativo se solicita una organización interna de las familias de cada grupo-clase a través de la figura de los delegados o delegadas. Estas figuras funcionan de puente (relación bidireccional entre centro y familias) para la organización y comunicación de diferentes temas.

Los **espacios informales** están menos estructurados y no se rigen por normas específicas, pero son igual de importantes para la participación y colaboración de las familias. Por ejemplo:

- Comunicación no formal con el profesorado: se trata de interacciones más espontáneas, como conversaciones al recoger al alumnado, correos electrónicos o reuniones improvisadas para tratar temas concretos, etc.
- Encuentros informales o sociales con otras familias: se refiere a espacios de encuentro entre familias como fiestas

escolares, jornadas de puertas abiertas, actividades extraescolares, acompañamiento y recogida de alumnado, fiestas de cumpleaños, etc.

- Grupos de WhatsApp o redes sociales: grupos creados por las familias para mantenerse informadas o coordinadas sobre actividades y eventos escolares, compartir información, etc.
- Voluntariado y colaboración en actividades: es la participación de las familias como voluntarias en excursiones, actividades lúdicas, talleres, etc., organizadas por la escuela.
- Espacios y red de cuidados entre familias: apoyo para acompañar y buscar a los hijos e hijas en el centro u otras actividades, como extraescolares, cuidarlos fuera del centro como estrategia de conciliación, entre otras.

6.1.2. Diferencias de participación entre centros de educación primaria y secundaria

Otro aspecto a considerar es la distinción según si los centros educativos a los que se refieren las familias son centros de educación **primaria o secundaria**.

A grandes rasgos, se observa que a medida que aumenta el nivel educativo de los hijos e hijas, las familias tienden a implicarse y participar menos en la dinámica de los centros educativos. En primer lugar, la frecuencia y las oportunidades de participar en estos espacios informales son cada vez menores, ya que, a medida que los niños, niñas y adolescentes crecen, tienden a tener cada vez más autonomía a la hora de ir al centro y a las actividades extraescolares (si el centro las ofrece). Además, hay que añadir que los institutos convocan en menor medida a las familias en comparación a las escuelas de primaria porque tienen menos necesidad de ellas (por ejemplo, fiestas escolares, voluntarios para acompañar determinadas actividades, comunidades de aprendizaje). En resumen, las familias en secundaria son aparentemente más prescindibles.

Aunque la participación en los espacios formales no debería disminuir durante la secundaria -ya que las reuniones con los tutores o tutoras, el consejo escolar y la AFA también están presentes en esta etapa- se observa que las familias son menos activas y que la escuela hace menos esfuerzos por mantener la participación e involucrarlas.

El trabajo de campo con las familias migradas confirma esta hipótesis. Además, aunque no siempre es así -como se analiza con más detalle en el siguiente apartado-, también son más las críticas expresadas por las familias sobre la relación con el profesorado y el equipo directivo de los institutos en los que están matriculados sus hijos e hijas.

6.1.3. Sujeto: quién participa

Cuando se analizan los discursos de quienes participan, emergen dimensiones que se entrecruzan entre sí. Estas muestran que, aunque todos son personas migradas y/o racializadas, su forma de participar en los centros educativos de Catalunya es heterogénea.

Sesgo de género

A grandes rasgos, cuando se analizan las diferencias de género en la corresponsabilidad del cuidado y la crianza de los hijos e hijas, se observa que suelen ser las mujeres las que desempeñan un papel más activo que los hombres en la crianza diaria de sus hijos e hijas. Según la experiencia y los conocimientos de la aFFaC, esta tendencia se mantiene, independientemente del país de origen de las familias. En este sentido, la Agencia de Salud Pública de Barcelona indica que, dada la división sexual de los cuidados en nuestra sociedad, son las mujeres las que tienen más probabilidades de sufrir por falta de tiempo. Además, mientras que entre los hombres no se asocia la falta de tiempo a ningún indicador de salud, en las mujeres se relaciona con problemas de salud (Artazcoz et al., 2021).

Sin embargo, cuando se profundiza en los roles de género en la educación de los niños, niñas y adolescentes de las comunidades migradas a Catalunya, podemos observar que, **en algunos casos de las comunidades analizadas, las cuales no tienen ni el castellano ni el catalán como primera lengua, son los padres hombres los que tienden a participar antes que las madres en los centros educativos** cuando se trata de las reuniones anuales de seguimiento o de las reuniones informativas de principio de curso, porque tienden a superar la barrera lingüística antes que las madres. Esto se explica por el hecho de que los padres tienden a emigrar a Catalunya antes que sus esposas o parejas y, en su mayoría, el resto de la familia llega por reagrupación familiar después de un período de tiempo o, en algunos casos, años más tarde. Esta última idea se observa en familias de Senegal, Marruecos y Pakistán.

No obstante, esta implicación paterna no puede considerarse en ningún caso prevalente en todas las familias migradas que han participado en el estudio. Hay varias familias que cuestionan la implicación paterna por las siguientes razones:

- a) En el caso de algunas familias, cuando las mujeres ya se han instalado en el país al que han emigrado, pronto asumen un papel activo en la educación de sus hijos e hijas.
- b) Un gran parte de las personas participantes expresan que son los padres hombres quienes tienden a incorporarse antes al mercado laboral y a tener jornadas laborales más largas, lo que significa que disponen de menos tiempo o de la flexibilidad horaria necesaria para poder asistir a las reuniones y actividades desarrolladas por las escuelas e institutos.
- c) Aunque algunos hombres suelen superar la barrera del idioma antes que sus esposas, en muchos casos su fluidez en castellano o catalán se limita al vocabulario que utilizan en su entorno laboral y, por tanto, este hecho no les permite entender y comunicarse perfectamente con el personal educativo.
- d) Ciertos ámbitos de participación siguen estando muy feminizados (por ejemplo, las AFA, las reuniones iniciales, las actividades promovidas en las comunidades de aprendizaje, entre otros). Algunas personas participantes atribuyen este hecho a que los hombres pueden sentirse “intimidados” por la presencia predominante de mujeres o porque tienen horarios de trabajo incompatibles.
- e) Una de las madres cuenta que su padre nunca se implicó en su educación. Por ello, ha intentado revertir este antecedente familiar implicando a su pareja hombre con el objetivo de que exista correspondencia parental y que colabore en la educación de sus hijos e hijas en Catalunya.
- f) Aunque algunas familias expresan que no es la madre quien mantiene el contacto diario con el centro debido a la barrera lingüística existente, consideran que, dado que la madre suele pasar más tiempo con el hijo o hija, sería necesario considerar el punto de vista de la madre.

Algunas de las personas que participaron en el estudio, originarias de Pakistán, se muestran críticas con algunas personas de su propia comunidad. Consideran que, aunque existen barreras que dificultan la participación, hay madres

migradas que ni siquiera conocen el nombre del centro de sus hijos porque delegan a sus parejas hombres el rol de referente familiar con el centro educativo -aunque en la práctica pasan más tiempo con los niños y niñas y, en consecuencia, tienen más información-.

La brecha de género en la participación de las mujeres migradas está relacionada con un cambio en el rol de las madres en los centros educativos cuando hacen un proceso migratorio; por lo tanto, se indican diferencias en el rol que desempeñan en Catalunya en comparación con el rol

que desempeñaban en su lugar de origen. De acuerdo con lo expuesto, el rol de la madre como contacto directo con el centro educativo de los niños, niñas y adolescentes sufriría una alteración al llegar a Catalunya debido a la barrera lingüística existente, así como también por las necesidades familiares más básicas que deben ser cubiertas en el nuevo territorio sin la red de apoyo familiar que tenían en su país de origen. Por lo tanto, algunas mujeres migradas pierden espacios de interacción y de decisión sobre la educación de sus hijos e hijas.

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

A este hecho hay que añadir que, a menudo, cuando hay que dar información importante sobre el alumnado, los centros educativos contactan directamente con el padre. Sin embargo, esto no se da porque exista un protocolo de los centros sobre a qué progenitor contactar, sino que, muchas veces, se debe a que el primer número de contacto registrado es el del padre y no el de la madre, o a que el padre ha sido la primera persona con la que han tenido contacto.

Rol y estructura familiar

Las estructuras familiares de las personas consultadas para el estudio también son decisivas para saber quién participa.

De acuerdo con los resultados, en el caso de las familias migradas procedentes de Pakistán, son los hermanos y hermanas mayores -principalmente las mujeres- quienes asumen un papel importante o, en algunos casos, incluso el papel principal para representar a la familia del alumno/a ante los centros educativos.

Esto se debe, según dicen, a que la mayoría del alumnado supera la barrera lingüística antes que sus familias. Por lo

tanto, los hijos e hijas mayores de las familias migradas suelen conocer el sistema educativo catalán y la dinámica escolar mejor que sus familias, debido a su experiencia y adaptación. En consecuencia, los hermanos y hermanas mayores actúan a menudo como mediadores entre sus padres y la escuela (ayudando a traducir las comunicaciones o asistiendo directamente a las reuniones), supervisando y prestando apoyo escolar a sus hermanos/as pequeños/as, o incluso ayudando a sus familias a acceder a recursos educativos extracurriculares.

También hay que tener en cuenta que, a partir del testimonio de algunas personas que han dado su visión como alumnado migrante en Catalunya, debido a las dificultades de sus familias para comunicarse con los centros educativos, tuvieron que autorresponsabilizarse de su educación. Además, se añade que incluso algunos maestros o profesores hablaban directamente con los alumnos/as -aunque fueran menores de edad- en lugar de preguntar a sus padres.

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

Por último, también se observa como la estructura familiar monomarental también condicionaría la participación en los centros educativos, ya que la participación de estas familias es aún más difícil, teniendo en cuenta que disponen de menos tiempo.

Sesgo por nivel educativo

Si bien una de las razones para migrar es un futuro mejor para sus hijos e hijas, las familias migradas con un mayor nivel educativo tienden a valorar más la educación y a considerarla crucial para su futuro. Además del valor de la educación, el nivel educativo tiende a estar relacionado con el hecho de tener más conocimientos y recursos para ayudar a los hijos/as con los deberes escolares o tener más predisposición para buscar información adicional que pueda ser de ayuda, por ejemplo, buscando recursos fuera de la escuela o ideando estrategias para comunicarse de manera efectiva con el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.

El nivel de estudios también afecta a las expectativas que tienen puestas en sus hijos e hijas y, por extensión, condiciona la motivación para participar en la escuela o el instituto.

Algunas de las personas consultadas para el presente estudio afirman también que el nivel educativo está condicionado por la zona de la cual se migra. Es decir, si las familias que emigran proceden de zonas industrializadas o ciudades más grandes, es más probable que tengan un nivel educativo más alto y, en consecuencia, que participen de manera más activa en los centros educativos de Catalunya.

Finalmente, alguna persona comparte que el nivel de estudios puede influir en el miedo o respeto hacia el centro educativo que tienen algunas familias, el desconocimiento de cómo funciona el sistema educativo en Catalunya o lo que se espera de ellas (en cuanto al nivel y a la forma de implicación).

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

Otros

Habría otros elementos que también crearían sesgos en la participación. Entre ellos, el trabajo de campo para este estudio recoge los siguientes:

- El carácter o personalidad de la persona influiría en las formas de entrar en espacios que generalmente están ocupados o representados por personas consideradas “autóctonas” o para relacionarse con otras familias y con el personal educativo.
- El hecho de que los hijos e hijas lleven años asistiendo al centro educativo les permitiría crear un vínculo con este. Se observa que cuando el segundo hijo o hija se matricula en la misma escuela, la participación de las familias migradas consultadas aumenta porque ya han tenido contacto y relación con el equipo directivo y docente con anterioridad.
- Los aspectos culturales relacionados con las formas de comunicarse podrían estar alterando y condicionando la forma de participar de las familias migradas y racializadas. Por ejemplo, se observa que en Senegal se percibe como una falta de respeto mirar a los ojos a las personas mayores o con mayor autoridad (como el profesor). Por lo tanto, desde la perspectiva etnocéntrica, se interpreta como falta de educación, lo que culturalmente es una muestra de respeto.

“Mírame a los ojos. Con esto se asusta a mis hijos. Nosotros por cultura no miramos directamente a los ojos”.

- El asociacionismo de un pueblo tiende a ser mayor en territorios donde hay más personas de esa comunidad. Por tanto, es habitual que las expresiones más formales de participación -tal y como las entendemos- estén más presentes. Esto se observa al entrevistar a familias migradas que tienen hijos e hijas en centros donde su comunidad es muy numerosa donde, junto con una dirección que propicia la inclusión, están más organizadas y participan más (por ejemplo, las comunidades marroquíes en algunos centros).

6.2. Ámbitos y espacios de participación en los centros educativos de Catalunya

6.2.1. Conocimiento y relación con el equipo directivo

Según el Decreto 102/2010, del 3 de agosto de 2010¹, la autonomía de centro es uno de los principios organizativos del sistema educativo que se reconoce en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales, y se concibe como un instrumento para flexibilizar el sistema educativo de forma que los centros puedan adaptar su acción educativa para atender la diversidad y promover la inclusión.

Algunos equipos directivos, actuando bajo la mencionada autonomía del centro, pueden ser puentes que faciliten la inclusión de familias migradas. Además, varias personas entrevistadas comentan que la dirección es clave porque es una figura de autoridad relevante para ellas. En este sentido, valoran que las direcciones tengan como objetivo que todas las familias reciban la orientación necesaria y que se les incentive a participar en la vida del centro. El papel y las formas

¹ <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=545262>

de actuar de los diferentes equipos directivos ha sido un aspecto que ha emergido durante el trabajo de campo con las familias migradas.

Sin embargo, los esfuerzos realizados por algunos centros educativos para incluir a las familias migradas quedan, a menudo, al margen de lo obligatorio y acaban dependiendo de la voluntad del centro o del compromiso de la dirección en cuestión. Esto hace que los testimonios sean tan dispares entre las personas que han participado en el estudio.

En primer lugar, se mencionan estrategias desplegadas por los equipos directivos con el objetivo de implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas. Algunas de estas estrategias son sobre todo simbólicas (por ejemplo, estar presentes a la salida del colegio cuando van a recoger a sus hijos/as o explicar aspectos del centro durante la jornada anual de puertas abiertas).

Por otra parte, hay otros equipos directivos que tienen una estrategia más planificada que se concreta en medidas personalizadas para facilitar que las familias migradas se sientan incluidas en el centro. Por ejemplo, según los testimonios de las personas que han participado, hay equipos directivos que citan a las nuevas familias al inicio del curso escolar para explicarles cómo funciona el sistema educativo en Catalunya (cómo son las aulas, cuál es el nivel educativo equivalente al de su país de origen, etc.), envían mensajes de voz en la lengua de las familias migradas (por ejemplo en árabe a través de los mediadores/as interculturales), traducen la documentación escolar necesaria a diferentes idiomas, felicitan a las familias musulmanas durante el Ramadán o promueven fiestas interculturales en la escuela.

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

Además, algunas direcciones también llevan a cabo otras acciones que van más allá del ámbito educativo, como vincular a las familias no catalanoparlantes a clases de catalán, proporcionar apoyo para la tramitación de documentos de Servicios Sociales, etc. Sin embargo, hay que señalar que gran parte de estas acciones de apoyo se llevan a cabo porque algunas de estas familias están en una situación socioeconómicamente vulnerable.

En resumen, las personas entrevistadas coinciden en que el equipo directivo es un elemento clave para facilitar que las familias se sientan incluidas y participen activamente en las escuelas e institutos.

6.2.2. Reuniones informativas y de seguimiento con el equipo docente

En general, las familias migradas se muestran satisfechas -aunque no en todos los casos- con la relación con el equipo docente de los centros educativos de Catalunya, especialmente durante la educación primaria. Su satisfacción se debe a que consideran que las reuniones periódicas que mantienen con el equipo docente de su hijo o hija les permiten hacer un traspaso efectivo de información y un seguimiento sobre su rendimiento académico y comportamiento. Aunque es poco frecuente, alguna persona afirma que no es necesario formalizar ninguna reunión para poder hablar con el equipo docente porque existe una relación estrecha y frecuente.

“... Esta escuela está abierta a cualquier hora que vengas, tanto el profesorado como el director. Hay mucha flexibilidad para trabajar con ellos, ni siquiera tienes que pedir una hora concreta...”

Las familias también se muestran satisfechas con los esfuerzos realizados por el equipo docente para que la barrera idiomática no sea un impedimento en la comprensión de sus indicaciones. Entre los recursos que el equipo docente utiliza para facilitar la comprensión, se menciona el traductor simultáneo o acudir al profesorado que domina el inglés para que hagan de interlocutores con las familias. Aunque no todos los centros educativos cuentan con la figura de mediadora intercultural, en los casos que está presente, se menciona que su presencia como intermediaria permite que haya comunicación.

“...Los profesores sí 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 recurren al inglés. O sea que parte del profesorado sí hace el esfuerzo para acercarse...”

También se valora positivamente la existencia de una App de traspaso de información del centro educativo a las familias y, en algunos casos, se destaca la rapidez de respuesta a través de la misma. Estas Apps sirven para intercambiar mensajes con el tutor/a y otros miembros del equipo docente y directivo, pero también para realizar gestiones básicas o tener acceso a información general del centro (horarios, actividades que se ofrecen, noticias de actualidad, etc.). Según las familias que han utilizado estas aplicaciones, estas son una buena herramienta porque les permiten traducir la información del centro de forma autónoma y simultánea. Pero, sostienen que la App no debería ser el único canal de comunicación con las familias porque no todas las personas tienen las competencias digitales y los dispositivos tecnológicos para utilizarlas.

Si bien en primaria las familias valoran positivamente la relación con el equipo docente, en secundaria las muestras de satisfacción de las familias migradas con el profesorado son cada vez menores y hay más familias que manifiestan tener menos contacto y relación, situación que les preocupa. Esto se debe, en gran parte, a que los espacios informales de relación con la comunidad educativa se reducen durante la secundaria, donde las familias están menos presentes en los centros educativos y no se produce ese traspaso de información en espacios no reglados (por ejemplo, en la recogida de los hijos/as en la escuela).

En cuanto a la relación con el equipo docente, otro aspecto que se comenta de manera crítica son las reuniones. Indican que las reuniones de traspaso con las familias en secundaria deberían realizarse antes de finalizar el trimestre o curso escolar. Se considera que el momento en el que se comunica a las familias el rendimiento académico o el comportamiento del hijo o hija es clave para saber cómo actuar y qué hacer. En este sentido, les gustaría tener contacto con el profesor con antelación para poder ayudar a sus hijos e hijas.

Algunas personas participantes del estudio consideran que un aspecto negativo que afecta la percepción hacia el equipo docente es la rigidez de los horarios de las reuniones. La falta de flexibilidad de las reuniones dificulta la asistencia de las familias, especialmente cuando se trata de familias con escasa red familiar o de apoyo y con horarios de trabajo estrictos y prolongados.

En general, se hacen comentarios positivos sobre el equipo docente. Sin embargo, algunas familias expresan quejas explícitas hacia él tanto en primaria como en secundaria. La percepción negativa del equipo docente condicionaría la predisposición de las familias para implicarse y participar en el centro educativo porque se generan elementos de desconfianza. La mayoría de las quejas o comentarios negativos se agrupan en cinco grandes motivos:

- a) Consideran que el equipo educativo tiene menos expectativas hacia el alumnado de familias migradas o racializadas, y que esto hace que no motiven a sus familias para que estas les ayuden desde 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) Consideran que el equipo docente no hace los esfuerzos suficientes para que su alumnado, especialmente cuando es migrante, tenga el refuerzo educativo que las familias consideran que necesitan. Algunas de las menciones hacen referencia a que es el equipo docente, por el hecho de tener una visión más detallada de las dificultades del alumnado, quien debería proporcionar más apoyo educativo en caso necesario o vincular al alumnado con los recursos óptimos.
- c) Consideran que el equipo docente no es cercano con las familias (por ejemplo, no se presentan al principio del curso) o no siempre aportan soluciones para paliar la barrera lingüística.
- d) Consideran que el equipo docente no siempre está capacitado para prevenir y frenar situaciones de acoso entre el alumnado que se dan en el aula.
- e) Una persona expresa que el tutor solamente llamaba a la familia para manifestar quejas sobre el comportamiento de su hijo, generando desconfianza entre las partes, hasta el punto de cambiar al hijo de centro educativo. Otra experiencia que se describe es que el centro educativo no cumple con toda la normativa (por ejemplo, avisar a los padres en caso de accidente) y, como consecuencia, las familias se niegan a colaborar con el centro porque perciben una falta de transparencia.

6.2.3. Participación en la AFA

La participación de las familias migradas en las AFA es fundamental tanto para su estructura interna como para la comunidad educativa en general.

Aunque algunas de las familias consultadas no saben qué es una AFA, la mayoría de las personas que han participado en el estudio saben qué son y qué hacen. Como se explica en la metodología, algunas de las personas que participaron en el estudio tienen o han tenido un rol en la AFA. Por ejemplo, han sido miembros de la junta directiva, han incluido a otras madres migradas en la AFA, etc. Otras personas son socias de la AFA porque asumen la cuota y se benefician de algunas de las actividades y recursos que esta proporciona.

Estas personas que participan -directa o indirectamente en la AFA- consideran que las AFA desempeñan un papel fundamental porque son el puente entre las familias y la escuela. Además, algunas de ellas apoyan a las familias migradas más allá de la escuela: por ejemplo, ponen en contacto a las familias con cursos para sacar el carné de conducir, ayudan con los trámites burocráticos (por ejemplo, para solicitar ayudas de los Servicios Sociales u obtener la nacionalidad española).

La participación de las familias migradas en la AFA no sigue el mismo patrón. De hecho, esta participación varía notablemente según el centro educativo, según la población y, tal como se ha mencionado anteriormente, según el equipo directivo en cuestión. Así, según los resultados del trabajo de campo, los motivos por los que las familias migradas NO participan en la AFA se pueden clasificar en cinco grandes grupos:

a) Familias que desconocen lo que es la AFA:

Algunas de las familias migradas no saben con seguridad qué es la AFA o por quienes está formada (por ejemplo, algunas personas creen que la AFA está formada por personal del equipo docente o del equipo directivo).

El desconocimiento sobre la AFA no es solo de las personas que la componen, sino que, algunas familias manifiestan desconocer qué funciones y actividades realiza, u otras familias solo mencionan una de las tantas acciones o actividades que realizan las AFA (por ejemplo, solo la relacionan como un agente que promueve actividades extraescolares o que entrega material al inicio de curso).

“Al principio ni siquiera sabía lo que significaba AMPA. Pasaron años hasta que lo supe porque no tenía ninguna información...”

Aunque no es habitual, algunas personas mencionan no haber sido notificadas o informadas de las actividades realizadas por la AFA de su centro educativo.

b) Familias con falta de interés en participar en las actividades propuestas:

Por un lado, se observa que algunas de las familias migradas, aunque conocen las actividades y funciones desarrolladas por las AFA, manifiestan no estar interesadas en las actividades y acciones desarrolladas por las mismas.

6. Formas de participación de las familias migradas y/o racializadas en Catalunya.

En cambio, cuando se ha preguntado a las familias sobre qué actividades les podrían interesar, algunas de ellas manifiestan su interés por la realización de talleres o cursos de catalán y castellano o refuerzo escolar.

En cualquier caso, algunas de las personas entrevistadas consideran que para que haya interés en participar en las actividades promovidas por la AFA es necesario preguntar cuáles son los intereses y necesidades de las familias.

Por otro lado, y también en relación con la falta de interés, algunas familias están satisfechas sobre cómo y cuándo participan en el centro educativo y, en consecuencia, no ven ninguna necesidad de aumentar su participación en el centro educativo o de asociarse a la AFA.

c) Familias con falta de tiempo o dificultades para conciliar la vida laboral y familiar:

Los horarios de las reuniones y otras convocatorias que hacen las AFA no siempre se ajustarían a la disponibilidad horaria de las familias. Son varias las personas que afirman que las jornadas laborales -sobre todo de los hombres, pero también de algunas mujeres- impiden poder participar. Además, se añade que buena parte de las familias migradas no cuentan con una red de apoyo que pueda hacerse cargo del cuidado de sus hijos e hijas cuando ellas no están.

d) Familias que no se sienten representadas por la AFA:

Aparte de los hechos ya mencionados, encontramos comentarios explícitos sobre lo que podría dificultar la participación de las familias migradas en las AFA, como por ejemplo, que no haya otras personas migradas o racializadas que formen parte y, más concretamente, que no haya personas del mismo país de origen o de la misma religión. El hecho de no ver “iguales” en este espacio estaría desincentivando la participación.

e) Familias que se sienten discriminadas:

Algunas familias también consideran que la AFA no es útil y que existe un rechazo de la AFA hacia las familias migradas, principalmente cuando estas están racializadas o no hablan catalán. Estas actitudes de rechazo (como miradas lascivas o ciertos comentarios de superioridad) también se dan hacia las familias que son catalanas, pero que están racializadas.

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

Además, se observa una tendencia a personalizar la AFA con un grupo y perfil homogéneo - personas blancas-, por lo tanto, algunas familias consultadas perciben que las AFA no hacen un esfuerzo por abrirse e incluir a las familias migradas o racializadas.

En relación con esto, cabe señalar que las personas migradas o racializadas que desempeñan un rol importante en la AFA atribuyen el hecho de ejercer este papel a la buena voluntad de las familias consideradas “autóctonas” de incluir e implicar a todas las familias para que participen. En este sentido, la invitación explícita a formar parte de la AFA por parte de otro miembro o incluso por parte de la dirección del centro es descrita como la manera que les ha permitido formar parte de la AFA y participar activamente.

“Entré en el AMPA por una autóctona que está en el AMPA y porque su marido me ha animado mucho. Él entró en el AMPA y nos abrió la puerta.”

6.2.4. Relación con otras familias de los centros educativos

Respecto a la relación con el resto de las familias del centro, en primer lugar, cabe destacar que se percibe una diferencia importante entre los centros de educación primaria y de secundaria. Los momentos informales de recogida de los hijos e hijas y las actividades que implican su participación son claves para que las familias se conozcan e interactúen. Por esto, en los institutos, la relación entre las familias tiende a disminuir porque las familias pasan menos tiempo en los centros educativos.

Las personas consultadas para Participació a l’Origen dicen tener una relación cordial con las familias de su escuela, pero en general no va más allá de saludarse cuando coinciden.

Se observa que las familias migradas y racializadas que forman parte de una escuela donde hay personas del mismo origen o similar tienden a tener una relación más estrecha entre ellas. Lo atribuyen a que se sienten más acompañadas y pueden apoyarse mutuamente en caso de no entender alguna información (especialmente por la barrera del idioma). A veces, se forman redes de apoyo entre familias del mismo origen, ya que no siempre cuentan con la red familiar que tenían en su país de origen.

En esta línea, además de tener más facilidad para relacionarse con familias de su mismo país de origen, algunas de las familias migradas manifiestan tener más relación con otras familias migradas (por ejemplo, de América Latina o especialmente de culturas musulmanas) que con familias consideradas “autóctonas”, ya que consideran que es más fácil sentirse como un igual y porque las familias blancas se relacionan preferentemente entre ellas. No obstante, aunque es excepcional, algunas familias consultadas muestran reticencias con el hecho de que sus hijos se relacionen con alumnos de otras familias migradas porque consideran que existen aspectos culturales diferenciadores y que esto puede perjudicar el comportamiento y la actitud del hijo o hija en la escuela.

Aunque los discursos de las familias migradas se han centrado principalmente en las experiencias positivas de relación con otras familias, hay algunas experiencias de discriminación directa por tener un nombre “diferente” o por tener la piel negra. Se describen experiencias de discriminación en algunas situaciones y espacios como: no se motiva para que formen parte del Consejo Escolar o no les llegan las notificaciones de las elecciones. Esto implica que, a pesar del alto porcentaje de familias migradas en algunas escuelas, estos colectivos no tienen representación y perciben que el resto de las familias las evalúa permanentemente por ser migradas o racializadas.

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

6.2.5. Participación en otras actividades o eventos del centro educativo

Los centros educativos, por impulso del equipo directivo, docente o de la AFA, suelen realizar actividades puntuales que permiten la participación de las familias. Estas actividades pueden ser de celebración de fechas festivas (por ejemplo, Navidad o Carnaval), actividades de clausura (de fin de curso o de fin de trimestre) u otras actividades que tengan una iniciativa concreta.

Según los resultados del trabajo de campo, no existe un patrón común que reproduzca el comportamiento y la participación de las familias migradas en estos eventos. Algunas de las personas que han formado parte en el estudio afirman no haber participado en las actividades extraordinarias organizadas en el centro educativo de sus hijos o hijas; otras, en cambio, no solo han participado en ellas, sino que han desempeñado un papel activo y organizador.

Varias personas migradas o racializadas afirman que el centro educativo ha realizado actividades para dar a conocer su cultura a la comunidad educativa, como la celebración del Eid el Fir (fin del Ramadán) o fiestas interculturales.

“...Cuando 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. Otras figuras que facilitan la participación

Las personas entrevistadas ponen en valor otras figuras que han sido importantes para ellas en algún momento o etapa de la escolarización de sus hijos e hijas, quienes les han ayudado a participar y sentirse parte del centro educativo. En concreto, destacan: al conserje, al orientador/a del aula de acogida, al técnico/a de la Oficina Municipal de Escolarización, a los educadores de extraescolares, la figura TIS (Técnica de Integración Social) o la secretaria de la escuela.

Se comenta que estas figuras han permitido y facilitado la participación de las familias migradas en los centros, ya sea diluyendo ciertas barreras comunicativas o lingüísticas, informándolas directamente de ciertas actividades que se realizan o motivándolas a participar en los diferentes espacios de representación.

En especial, la figura del mediador/a intercultural ha sido mencionada en varias ocasiones por diferentes familias migradas como un agente que facilita su participación y que es clave a la hora de establecer una comunicación eficaz entre las familias y los centros educativos. Sin embargo, algunas personas han señalado que se trata de un recurso que no está al alcance de todos los centros educativos y que sería necesario que estas figuras fueran estables y se profesionalizaran.

“..Si hablamos de recursos, si tenemos escuelas de alta complejidad, es trabajo de la administración buscar y tener un mediador/a. Estas personas tienen derecho a tener personas [mediadores] porque conocen mejor su cultura y la aportación siempre es bienvenida...”

7. Barreras para la participación de las familias migradas

7.1. Cobertura de las necesidades

Según la pirámide de necesidades humanas de Maslow (1943), las personas tienen necesidades que se organizan jerárquicamente en los siguientes niveles: 1) fisiológicas 2) de seguridad 3) de amor y sentido de pertenencia 4) de estima y 5) de autorrealización. Las personas necesitan priorizar las más urgentes antes de poder satisfacer el resto.

En primer lugar, es necesario cubrir las necesidades fisiológicas, como el acceso a alimentos, agua, calor y descanso. Por ejemplo, al llegar a un nuevo país, las familias migradas tienden a concentrarse en encontrar un lugar adecuado para vivir y un trabajo que les permita disponer de lo necesario para su vida diaria. Solo cuando estas necesidades están suficientemente satisfechas, pueden empezar a considerar otros aspectos.

El segundo nivel de la pirámide se refiere a la seguridad, que implica vivir en un entorno libre de violencia y tener una rutina estable. Para las familias migradas, este nivel puede significar adaptarse a un nuevo entorno, obtener la documentación necesaria para regularizar su situación administrativa (lo que puede llevar años) y garantizar un entorno seguro para sus hijos e hijas. Por ejemplo, una familia recién llegada podría tender a estar más pendiente de obtener sus permisos de residencia que a participar activamente en la vida comunitaria.

El tercer nivel tiene en cuenta las relaciones interpersonales, como las amistades y otras redes sociales. En el caso de las familias migradas, se interpreta con la necesidad de construir redes de apoyo y amistades que les permitan desarrollar un sentimiento de pertenencia al nuevo territorio al que han migrado.

En el cuarto nivel de la pirámide de Maslow se busca fortalecer la autoestima y el prestigio personal. Por ejemplo, cuando las mujeres migradas consiguen estabilizarse económicamente, empiezan a centrarse en su desarrollo personal y profesional, como acceder a la educación o a una capacitación laboral para mejorar su situación. Por último, el nivel más alto de la pirámide es la autorrealización, que se refiere a alcanzar el máximo potencial personal.

En resumen, antes de exigir la participación activa de las familias migradas en la vida comunitaria, es fundamental que puedan satisfacer primero sus necesidades básicas y de seguridad. Solo cuando estas estén suficientemente cubiertas, se puede empezar a abordar aspectos más avanzados de su inclusión y desarrollo.

7.2. Capital humano

La educación, los recursos y las oportunidades disponibles para las familias tienen un impacto significativo en su participación en diversos contextos, incluido el educativo (Turney y Kao, 2009). Diversas personas participantes en el estudio coincidieron en que las familias con un mayor nivel educativo tienden a participar más activamente en las actividades educativas de sus hijos e hijas. Este mayor nivel educativo no solo les proporciona habilidades y conocimientos para sostener el desarrollo académico de los niños, niñas y adolescentes, sino que también facilita la comprensión del sistema educativo.

7.3. Barreras lingüísticas

Según la literatura, la mayoría de las personas migradas consideran que la lengua es la mayor barrera para la participación en la comunidad educativa (Samadi, 2021; Fatima & Jabeen, 2023). Además, cuando las familias migradas llegan a Catalunya, se enfrentan a una dificultad añadida: por un lado, tienen que aprender catalán, ya que es la lengua vehicular del sistema educativo y su conocimiento es necesario para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas y facilitar su inclusión. Pero, por otro lado, el aprendizaje del castellano también es necesario para las familias a la hora de realizar trámites estatales, como la obtención de la nacionalidad o del carné de conducir. Esta situación representa una doble preocupación para muchas personas, ya que no siempre disponen del tiempo, los recursos o la motivación suficiente para aprender ambas lenguas simultáneamente.

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

Por esta razón, muchas personas participantes consideran necesario priorizar el aprendizaje de una lengua sobre la otra dependiendo del contexto y de las necesidades específicas de cada familia. Por ejemplo, algunas participantes rumanos mencionan que tienen más facilidad con el castellano gracias a la similitud léxica con el rumano, la exposición previa a telenovelas en este idioma, el contexto laboral donde se desenvuelven, entre otros. Sin embargo, algunas personas consideran que la sociedad no siempre acepta que se aprenda o hable una lengua antes que la otra, por ejemplo, una madre marroquí comenta que sufrió discriminación en la escuela por hablar castellano antes que catalán.

Además, no hablar o no sentirse cómodo hablando alguna de las dos lenguas condiciona la motivación para participar en los centros educativos, ya que algunas familias manifiestan sentirse inseguras a la hora de realizar determinadas aportaciones, solicitar información, etc.

Adicionalmente, se comenta que algunos centros educativos no tienen en cuenta las opiniones y sugerencias de las familias migradas que no hablan ninguna de las dos lenguas oficiales. Esto refleja una tendencia a infantilizar a estas familias, subestimando su capacidad para aportar conocimientos valiosos, independientemente del idioma que hablen.

En esta línea, se advierte que cuando solo uno de los dos progenitores habla la lengua local, se crea una relación de dependencia con respecto al otro miembro de la pareja (ya sea en el ámbito educativo o en otros aspectos cotidianos).

A las familias también les preocupa cómo afecta la barrera lingüística a sus hijos e hijas. Según expresan, mientras que en el ámbito formal como la escuela o el instituto se les exige hablar catalán en el aula, las interacciones sociales informales (también en la escuela o el instituto) suelen ser en castellano. Las familias consultadas indican que esto dificulta el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes y repercute negativamente en sus resultados académicos.

“Yo no domino el idioma, pero esto no significa que no sepas nada. De hecho, te das cuenta de que cuando hablas con ellos, que a lo mejor tú sabes más cosas, pero se piensan que eres inculta.

Duele mucho y si no tienes fuerzas de seguir, te retiras”

En definitiva, para la mayoría de las personas, la barrera lingüística representa el principal obstáculo para su participación en las escuelas o institutos de sus hijos e hijas. Una de las entrevistadas racializadas menciona que, al intentar participar en la AFA, ha sufrido discriminación por no dominar el catalán, así como por su condición racial.

7.4. Discriminación

7.4.1. Racialización

El racismo se manifiesta de distintas formas según el país de origen de la persona que lo experimenta. Las entrevistadas racializadas de piel negra han experimentado la discriminación de forma diferente al resto de las participantes. Incluso mujeres con ascendencia senegalesa o gambiana, pero nacidas en Catalunya, han experimentado discriminación dentro del sistema educativo.

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

Estas mujeres afirman haber sufrido discriminación durante su etapa escolar, a pesar de haber nacido en Catalunya, ya que la etiqueta de extranjeras nunca ha desaparecido. Además, han vuelto a experimentar situaciones de discriminación como madres en el sistema educativo y comentan que sus hijos e hijas también las sufren. Esto coincide con la literatura existente que muestra que las familias migradas racializadas se enfrentan a más barreras para participar en la educación de sus hijos e hijas que las familias blancas o percibidas como blancas. Según la literatura, las familias autóctonas racializadas muestran menos participación que las no racializadas (Turney, K. & Kao, G., 2009).

Además, el racismo estructural de las instituciones desincentiva la participación de las familias migradas. Por ejemplo, en un primer momento, el análisis de los últimos resultados de las pruebas PISA se centró -entre otros aspectos- en la idea de que el aumento de alumnado extranjero había empeorado los resultados -argumento que ha sido refutado con datos-. En este contexto, algunas de las familias entrevistadas destacan el peligro de estos discursos políticos, marcados de prejuicios y que pueden calar en la comunidad educativa.

7.4.2. Prejuicios

Diversas personas participantes de Senegal y Marruecos han expresado su preocupación sobre el prejuicio de que las familias migradas no entienden lo que se les comunica o que no tienen un nivel educativo adecuado y tampoco conocimientos. Este estigma hace que a menudo no se tenga en cuenta su opinión a la hora de tomar decisiones en el centro educativo.

Además, se observa que parte de la comunidad educativa mantiene estereotipos hacia las familias migradas, considerando que no tienen interés en trabajar o que dependen de ayudas y prestaciones públicas. Estas percepciones limitan la inclusión y la participación espontánea de las familias migradas en la comunidad educativa.

“Se piensan que porque eres negra no entiendes y decían: “Han dado esta ayuda a esta persona. Cuando la mayoría de nosotras trabajamos.”

Uno de los testimonios de Marruecos comparte su experiencia personal, destacando que se siente etiquetado por la comunidad local como una persona que no se preocupa por el futuro educativo de sus hijos e hijas. En cambio, destaca cómo él y otras familias migradas planifican su proyecto migratorio con el objetivo de ofrecer un futuro educativo mejor y mejores oportunidades a sus hijos e hijas.

Por último, la visión monocultural -considerar a todas las personas de un país como culturalmente iguales- también genera prejuicios hacia las familias que forman parte del sistema educativo.

7.4.3. Aporofobia

Una de las madres racializadas observa que existe una doble moral en el trato que reciben las personas negras en la sociedad local. Comenta que, mientras que a las personas negras que han alcanzado el éxito profesional y social se les respeta, a las que son migradas y tienen trabajos más precarios se les trata de forma despectiva. Este testimonio pone de manifiesto cómo el estatus socioeconómico y la percepción de utilidad determinan el respeto y la dignidad otorgada por las personas. En otras palabras, la discriminación no solo se basa en el color de piel, sino también en la clase social y el tipo de trabajo que desempeñan las personas migradas y racializadas.

7.5. Falta de comprensión de las diferencias culturales

Algunas de las personas senegalesas entrevistadas comentan que el profesorado trata al alumnado senegalés de irrespetuoso por no mirarlos a los ojos cuando se comunican con ellos. Este hecho demuestra un desconocimiento por parte del equipo docente de la cultura de origen de su alumnado, ya que este comportamiento se debe a una costumbre cultural en la que las personas más jóvenes no miran a los ojos en señal de respeto.

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

Asimismo, hay que tener en cuenta la diversidad religiosa y cómo esta puede variar en función de la educación o la zona (urbana frente a rural) de la que proceden. Por ejemplo, algunas familias practican doctrinas religiosas de forma más estricta que otras. Esto puede ser un obstáculo a la hora de asistir a determinadas reuniones.

7.6. Falta de información

Algunas familias consultadas consideran que no disponen de toda la información relacionada con el funcionamiento del sistema educativo y que, aunque en los últimos tiempos los centros educativos y la administración pública han aumentado sus esfuerzos para publicar toda la información en línea (facilitando su difusión), hay familias que quedan al margen porque existe una brecha digital que condiciona el acceso y dominio de la tecnología.

“Hablan mucho a través de emails, y no todos estamos acostumbrados al correo electrónico y a Internet. Me gustaría poder ver a los tutores presencialmente.”

Además, las personas entrevistadas consideran que las escuelas e institutos realizan pocas reuniones informativas con las familias. En general, la mayoría de las personas participantes afirman que son espacios reducidos en el tiempo y muy formalizados para hablar con los tutores/as o con el equipo directivo sobre las dudas que puedan tener sobre el sistema educativo o sobre la evolución de sus hijos e hijas.

Una madre de origen senegalés ha compartido experiencias en las que el centro educativo no informa a las familias cuando se produce un incidente en el que están implicados sus hijos e hijas. Esta falta de transmisión de información genera desconfianza y, en consecuencia, que las familias no tengan voluntad de colaborar con la escuela.

7.7. Dificultades de conciliación

Según la mayoría de las personas participantes, el horario laboral dificulta la implicación activa en el sistema educativo de sus hijos e hijas, ya sea para asistir a reuniones o para participar en otras actividades. Además, la falta de flexibilidad laboral, el agotamiento derivado de largas jornadas de trabajo y la escasez de tiempo libre son barreras significativas para que las familias puedan ajustarse a los horarios de participación exigidos por las escuelas e institutos.

“No soy de las personas que pueden decir que viene mucho al cole para implicarme y así porque trabajo, y además tengo cuatro hijos que implican mucho trabajo”.

7.8. Falta de red de apoyo

Muchas familias migradas contaban con una red de apoyo consolidada en su país de origen, compuesta principalmente por familiares, que les ayudaban en el cuidado y la educación de sus hijos e hijas, proporcionándoles el apoyo necesario. En cambio, algunas familias pierden esta red de apoyo cuando migran y pueden tener dificultades para encontrar a alguien que cuide de sus hijos e hijas mientras ellas trabajan.

Además, la pérdida de esta red de apoyo puede generar un estrés adicional para las familias migradas, ya que tienen que mantener la estabilidad laboral mientras se les exige participar como actor en la comunidad educativa.

“Hay niños que van, los apuntan a refuerzo y tienen aquí a los abuelos, los tíos que les 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 este sentido, la participación de las familias en el sistema educativo puede verse afectada por el capital social que posean (Turney, K & Kao, G, 2009). Las familias con mayor capital social tienden a estar mejor posicionadas para involucrarse activamente en la educación de sus hijos e hijas. Estas redes no solo proporcionan apoyo emocional y pragmático en el cuidado de los niños, niñas y adolescentes, sino que también facilitan el acceso a la información y a los recursos educativos.

8. Estrategias para la inclusión de las familias migradas

En este apartado se describen las propuestas que se han construido desde la visión de las familias y los mediadores/as interculturales que han participado en las diferentes fases del estudio con el objetivo de mejorar los espacios de participación de las familias migradas en los centros educativos.

En primer lugar, es importante considerar que el racismo y la islamofobia repercuten en las relaciones que se producen en las escuelas e institutos. Por ello, este tema debe trabajarse de forma transversal tanto dentro como fuera de los centros educativos, educando desde la comprensión y el respeto a las diferencias.

En relación con el sistema educativo, a lo largo del estudio se evidencia que el equipo directivo del centro es un elemento clave para facilitar que las familias migradas y racializadas se sientan parte de la comunidad educativa y participen en los centros educativos de sus hijos e hijas. Sin embargo, el rol facilitador del equipo directivo depende de su voluntad y de sus formas subjetivas de actuar, además de la intersección con los intereses y actuaciones de otros actores (equipo educativo, AFA, administración pública, etc.).

Estas formas de actuar tienen como consecuencia la inclusión, asimilación o exclusión de las familias en el sistema educativo.

La voluntad o “buenas intenciones” de los diferentes equipos y centros debe transformarse en una propuesta formalizada dentro del sistema educativo catalán que no dependa únicamente de los profesionales de cada centro. En este sentido, es necesario desarrollar, desde el Departament d’Educació i Formació Professional, un plan de acogida que se convierta en el eje vertebral para acompañar a las familias recién llegadas de otros países en todos los centros educativos. Este plan se debe hacer desde una mirada antirracista y, por lo tanto, debe construirse conjuntamente con personas migradas y racializadas de diversos orígenes. El objetivo es incluir a las familias desde su diversidad, respetando sus legítimas diferencias y dándoles el apoyo y acompañamiento necesario para hacerles partícipes dentro de la comunidad educativa.

Se propone generar un plan basado en el diseño participativo y con acciones definidas que tengan en cuenta los diferentes niveles educativos y la diversidad de actores. Con este punto de partida, el Departament d’Educació i Formació

Professional debería acompañar a los centros educativos para dotarles de los recursos y herramientas para hacer efectivo el plan y contemplar las adaptaciones necesarias teniendo en cuenta la realidad educativa del centro educativo en cuestión.

A continuación, se clasifican una serie de propuestas desde la mirada de cada actor.

8.1. Familias migradas y racializadas

- Es necesario evitar la homogeneización de las comunidades migradas y racializadas y tener en cuenta las diferencias dentro de los propios grupos. No contemplar la diversidad interna de los grupos lleva a hacer asociaciones erróneas. Así como las familias son diversas, también lo son sus formas y espacios de participación. No hay que atribuir cualquier manifestación o ausencia de participación a una falta de interés de las familias.
- Es importante tener en cuenta que, antes de participar en el sistema educativo, las familias migradas tienen que cubrir otras necesidades al vivir en un nuevo país (como se explica, a partir de la pirámide de Maslow, en el **apartado de Barreras del contexto educativo a la participación de las familias migradas**). Por tanto, los centros educativos no pueden pretender, de entrada, que las familias dispongan del tiempo y espacio para participar de la misma manera que el resto.
- Expresar quejas o necesidades requiere tiempo. Por eso es importante acompañar y animar a las personas migradas a expresar sus necesidades y las dificultades que puedan tener, esto puede ser clave para reducir las problemáticas de cohesión social.
- Promover el empoderamiento de las familias a la hora de participar en los centros educativos. Los mediadores/as interculturales consideran que es necesario ocupar espacios y roles y, desde esta posición, transformar la visión actual. Este empoderamiento interpela al esfuerzo y la lucha de la propia comunidad para formar parte de estos espacios de representación, teniendo en cuenta el racismo estructural existente.
- Incorporar a familias -de distintos géneros y orígenes culturales- de las comunidades migradas que deseen participar como referentes de familias recién llegadas podría ser de gran ayuda en este proceso.

- Incluir referentes y experiencias de diversos orígenes a la hora de explicar a las familias y al alumnado temas importantes del sistema educativo, en las diferentes etapas educativas y especialmente en los momentos de transición para motivar al alumnado a continuar con la educación postobligatoria. Además, el relato y testimonio de exalumnos/as y familias también serviría como estrategia para prevenir el abandono escolar prematuro.
- Mirada hacia el futuro: facilitar que las comunidades migradas se organicen y discutan colectivamente el papel que quieren tener como comunidades en Catalunya.
- Establecer contacto y crear vínculos con grupos de personas migradas que ya hayan intentado facilitar la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas en el pasado y que dispongan de conocimientos y experiencia.

Buenas prácticas: Se relatan buenas experiencias llevadas a cabo, por ejemplo, por ECOP (Estudiantes Catalanes de Origen Pakistaní): talleres con familias para explicar el sistema educativo a su comunidad, apoyo académico al alumnado en momentos de transición educativa; por CASC (Coordinadora de Asociaciones Senegalesas de Catalunya): programa para prevenir el abandono escolar de hijos/as de miembros de la comunidad senegalesa con estrategias de comunicación con las familias utilizando lenguas nacionales y mensajes de audio, entre otras (Bayo, 2020).

8.2. Centro y equipo directivo

- Trabajar el antirracismo y la perspectiva de la interculturalidad en los centros educativos: por un lado, se propone formar a todas las personas que trabajan con el alumnado y las familias para que conozcan el contexto, el origen de las comunidades con las que trabajan, qué concepciones claves tienen de la vida, sus formas de relacionarse, etc.
- Trabajar con la diversidad implica tener una visión más amplia (que no se reduce solamente a realizar formaciones o capacitaciones).
- Promover acciones socioeducativas que consideren a las familias como un actor relevante (por ejemplo, jornadas compartidas, comunidades de aprendizaje, etc.). Estas actuaciones facilitan que las familias participen en espacios

de aprendizaje lectivos, establezcan contacto con otros miembros de la comunidad educativa y familias, comprendan mejor el funcionamiento de la educación en este nuevo contexto y, al mismo tiempo, se sientan relevantes en la trayectoria educativa de sus hijos e hijas (independientemente de su nivel educativo).

Buenas prácticas: algunas familias de Marruecos que forman parte de comunidades de aprendizaje valoran positivamente compartir momentos en el aula con sus hijos e hijas a través de grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.

Entre varias actividades que puede impulsar el centro educativo y que invitan a las familias en horario escolar -y en extensión fomentan su participación-, destacamos la experiencia de una madre de Marruecos que valora positivamente las jornadas compartidas, quien considera que entrar en el aula de su hijo/a y que este le enseñe lo que hace y lo que aprende es importante para ella.

- Comprender y desplegar estrategias para acercarse a las familias, teniendo en cuenta sus contextos y necesidades como familia dentro y fuera de la escuela. Pensando en el inicio del año escolar, algunos aspectos relevantes a desarrollar serían: darles la bienvenida por parte del equipo directivo y docente, coordinar la explicación del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela y lo que se espera de las familias al respecto, entre otros.

Buenas prácticas: algunas familias de Senegal informan de que la directora de su escuela, elabora un manual para entregar a las familias al inicio del curso escolar, que incluye información básica sobre el centro (horario, fechas importantes, servicios que ofrece el centro, responsabilidades y deberes de las familias, etc.). En esta línea, un padre de origen pakistaní valora positivamente que al inicio del curso escolar de sus hijos, el director del centro le explicara cómo eran las clases en Catalunya y los niveles equivalentes del sistema educativo entre Catalunya y Pakistán.

Por otro lado, se recoge como buena práctica la estrategia de un centro educativo que cada cuatro años pregunta a los diferentes actores sobre los sueños que tienen como comunidad educativa. Los sueños que surgen son el punto de partida para desarrollar las actividades del centro con las familias (por ejemplo, clases de árabe para los alumnos que lo deseen). Esta iniciativa tiene un impacto positivo en diferentes dimensiones para las familias y los alumnos.

- Organizar reuniones antes o al inicio del curso escolar para compartir lo que el centro puede ofrecer y conocer las expectativas de las familias (por ejemplo, explicar qué recursos están disponibles, qué limitaciones tienen el profesorado, etc.). En esta línea, se recomienda que, si el alumno tiene dos progenitores o figuras familiares, ambos participen en las reuniones con el centro.
- Flexibilizar las reuniones con el equipo directivo para adaptar los horarios a las necesidades de las familias, así como facilitar las consultas telefónicas.
- Trabajar la identidad con los alumnos desde una perspectiva antirracista, intercultural y feminista: la construcción de la identidad puede ser difícil, especialmente durante la infancia y la adolescencia. Este proceso se complica en el caso del alumnado migrado o racializado, en los que confluyen diferentes culturas.
- Promover y/o coordinar con la red comunitaria (centros cívicos, espacios comunitarios para niños, niñas y adolescentes, etc.) clases de refuerzo educativo para ofrecer apoyo académico y emocional en la educación secundaria, especialmente para el alumnado recién llegado o con necesidades educativas. El equipo docente, por el conocimiento de los aspectos que el alumnado necesita reforzar o profundizar, debe participar en el diseño de estos espacios.
- Considerar y difundir las principales fechas culturales y religiosas de las diferentes comunidades educativas del centro. Por ejemplo, al igual que hay directores que felicitan por el Ramadán a las familias musulmanas -un aspecto muy valorado por las familias-, habría que trabajar también para que el alumnado y el resto de familias conozcan lo que significa esta celebración para sus compañeros/as musulmanes/as. Esto debería hacerse extensivo pensando también en otras comunidades, teniendo en cuenta la diversidad religiosa de la escuela. Estas consideraciones ayudan a que las personas se sientan reconocidas desde su diversidad.
- Incluir y tener en cuenta a otras entidades y asociaciones de la comunidad para facilitar la inclusión de las familias migradas.

8.3. Equipo docente

- Formar al equipo docente sobre los contextos educativos y culturales de su alumnado para poder trabajar de forma integral los prejuicios existentes sobre el alumnado racializado y migrante.
- Aumentar la diversidad en cuerpo docente: la incorporación de profesores/as de orígenes diversos “puede influir positivamente en el alumnado, en la medida que aporta perspectivas únicas basadas en las experiencias vitales, las culturas y los antecedentes del profesorado y que pueden transmitirse al alumnado y, además, el alumnado puede sentirse identificado con el profesorado con quien aprende” (Comisión Europea, 2024, p. 84). Según el informe Eurydice, hay países como Irlanda, Alemania y Finlandia que han desarrollado políticas educativas para promover la contratación de profesores de origen migrante. Para que esto sea posible, se necesitan modificar algunas políticas públicas y realizar algunos cambios normativos.
- Animar y motivar al alumnado: el acompañamiento por parte del equipo docente, especialmente del tutor/a, se considera fundamental para la confianza mutua entre el alumnado, el equipo docente y la familia y, en consecuencia, para aumentar la participación.
- Desarrollar estrategias que animen e incentiven al alumnado a continuar sus estudios, en lugar de comentarios y actitudes desmotivantes por parte del equipo docente, especialmente en secundaria. De acuerdo con la evidencia, Lafuente (2022) señala que la mejora académica y de otros factores personales y socioafectivos, se pueden dar gracias a programas que intervienen sobre las expectativas del profesorado hacia su alumnado, especialmente en alumnado en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica, racializado (habla de “minorías” étnicas) y de origen migrante. El autor recomienda programas en los que el profesorado tenga un rol activo en la decisión de los cambios a realizar en el aula, que incluyan retroalimentación personalizada y evaluación externa del alumnado.
- Tomar la iniciativa para acercarse a las familias del grupo clase a principio de curso: son los tutores/as quienes deberían tener predisposición de escucha activa con las familias, animarlas y motivarlas para afrontar las inquietudes y miedos que puedan sentir. En este sentido, el profesorado tendría que tener un contacto inicial más estrecho con las familias, esto generaría más confianza entre la escuela y las familias y favorecería un canal de comunicación más efectivo y una mejor colaboración.

- Realizar reuniones de seguimiento entre el tutor/a y las familias con mayor periodicidad y ofrecer horarios más flexibles a las familias para que puedan estar al día de la evolución educativa del niño, niña o adolescente. El objetivo de las reuniones debería ser preventivo más que reactivo, especialmente cuando el alumnado tenga una necesidad que requiera un trabajo conjunto (sobre todo en secundaria).

8.4. AFA y familias

- Considerar que, independientemente del hecho de ser una persona migrada, no es posible esperar que todas las personas participen de la misma manera y en los momentos que el sistema lo exige: se debe tener en cuenta la progresividad de la participación, empezando por formas de participación más simples e ir avanzando gradualmente.
- Rehuir de posturas asimilacionistas -en las que la persona debe cambiar su forma de ser para adaptarse al país de acogida- a través de las cuales se pretende “absorber” a las minorías por parte de la cultura hegemónica. Las AFA deben contribuir al reconocimiento de las propuestas y las diferentes formas de participación de las familias.
- Reflexionar colectivamente desde la AFA para identificar los prejuicios y la discriminación contra las familias migradas.
- Incorporar personas de diversos orígenes a las AFA.
- Contar con el apoyo de profesionales de la educación y la diversidad en caso de ser necesario como punto de contacto y referencia para cuando hay barreras lingüísticas (por ejemplo, la TIS para dar soporte en los trámites administrativos si las personas del AFA lo necesitan).
- Buscar estrategias, desde la AFA, para evitar que la inseguridad de algunas familias les impida participar por su falta de dominio de la lengua vehicular.
- Acercarse a las familias migradas e invitarlas a participar: Las AFA deben buscar estrategias para informar y acercarse a las familias, teniendo en cuenta su diversidad. En este sentido, conocer los contextos culturales de las familias recién llegadas es importante para mejorar la forma de invitarlas a formar parte del AFA y tener en cuenta sus visiones.

Buenas prácticas: Un padre de origen marroquí explica la importancia de encontrar un interlocutor capaz de motivar, sensibilizar y hacer comprender el valor de la participación. De este modo, explica, un gran número de padres de origen migrante ayudaron a preparar el escenario del colegio para la fiesta de Navidad.

- Iniciar el contacto con las familias migradas, explicándoles el sistema educativo catalán y por qué las AFA son relevantes en este contexto. También es necesario explicar con detalle y de forma clara qué funciones y acciones llevan a cabo las AFA.
- Conocer las necesidades e inquietudes de las familias. Las AFA deben crear espacios de reflexión y creación colectiva como comunidad educativa. También es necesario encontrar espacios seguros en los que preguntar a las familias por qué no participan (por ejemplo, qué temas les interesan, qué les dificulta participar, etc.).
- Crear y desarrollar actividades como AFA que consideren las necesidades e intereses de todas las familias. Para el diseño de estas actividades se propone realizar un diagnóstico a través de formularios u otras formas de recolección de información.

Buenas prácticas: hay ejemplos de algunas escuelas que, escuchando las necesidades de las familias, han promovido actividades como: Curso de nacionalidad española, carnet de conducir, cursos de informática, conversación en catalán e incluso matemáticas (porque la forma de enseñar esta materia en algunos países es diferente).

- Tener en cuenta la multiculturalidad para fomentar el respeto mutuo en espacios no lectivos, como celebraciones, actividades socioeducativas, actividades extraescolares y el comedor escolar.

Buenas prácticas: fiestas interculturales del centro educativo donde cada comunidad ha traído comida de su país. Promover la celebración final de conmemoraciones religiosas importantes para la comunidad educativa como el Ramadán, Eid el Fitr (se ha contextualizado la tradición, se han realizado actividades por la tarde, etc.). Además, el centro educativo ha regalado leche y dátiles a las familias musulmanas para romper el ayuno. Relacionado con la multiculturalidad en las celebraciones de carácter religioso, concretamente en el Ramadán, en Catalunya también se valoran otras acciones promovidas por los equipos directivos como, por ejemplo, regalar una tarjeta de felicitación a las familias durante la celebración.

- Promover diálogos con las familias a la hora de abordar la coeducación y considerar la diversidad religiosa: sin diálogo, como exponen las familias, florecen falsos rumores sobre cuestiones complejas (por ejemplo, la sexualidad) que dificultan el entendimiento entre las distintas partes.

8.5. La lengua y los mediadores/as interculturales

La falta de dominio de la lengua es un elemento clave al analizar las dificultades que tienen las familias para acercarse a los centros educativos y para ser consideradas por estos como un interlocutor válido. Este problema se acentúa cuando tienen que aprender dos lenguas (catalán y castellano). Por esto se remarca la importancia de invertir en el catalán para encontrar fórmulas que fomenten su uso y protección y así apoyar a las familias para que puedan comprender progresivamente todo lo que sucede en la escuela. Se propone:

- Encontrar estrategias para motivar a las familias en el aprendizaje de la lengua vehicular, asegurando que desde el inicio del curso tengan toda la información y comprensión necesaria sobre el sistema educativo y el desarrollo de sus hijos e hijas. No entender el catalán al principio no puede ser motivo para no poder conocer la evolución del niño, niña o adolescente.
- Contar con mediadores/as interculturales que, además de traducir, comprendan e interpreten las claves culturales y conozcan cuáles son las barreras para participar. Se necesita más inversión para que los centros que lo necesiten puedan contar con esta figura, además de darles mayor estabilidad laboral. Esto facilitaría que las familias de distinta procedencia y con dificultades de comunicación pudieran participar con las mismas condiciones que el resto de familias. Además, los mediadores/as culturales deberían trabajar conjuntamente con el profesorado para adaptar las estrategias de comunicación en los espacios de interacción con las familias y estar presentes en las reuniones de inicio de curso para que las familias dispongan de toda la información.
- Difundir los espacios estandarizados para el aprendizaje de la lengua como el Centro de Normalización Lingüística u otros espacios de la red comunitaria que ofrecen la enseñanza del catalán.

- Facilitar espacios adaptados a las familias dentro de los centros educativos para que puedan aprender la lengua vehicular. Los cursos estandarizados no siempre se ajustan a la diversidad de las familias y algunas pueden quedar excluidas.

Buenas prácticas: algunos centros educativos ofrecen clases de catalán adaptadas y abiertas a toda la comunidad educativa en las que las familias, las escuelas y la administración pública se coordinan para adaptar las clases según sus necesidades (por ejemplo, grupos de conversación, talleres interactivos, etc.). Especialmente se propone enseñar el vocabulario y las expresiones que utiliza el centro educativo para comunicarse con las familias. En esta línea, alguien que ha participado en el estudio recomienda el proyecto Vincles impulsado por Òmnium Cultural en colaboración con la aFFaC, donde prima el aprendizaje oral sobre el escrito.

- Disponer de diccionarios de las lenguas de las comunidades migradas, como el urdu al catalán, entre otros.
- Acompañar y complementar la inmersión lingüística en catalán del alumnado recién llegado para que, además del apoyo lingüístico necesario, pueda seguir el curso escolar con la mayor normalidad posible. Además, es necesario garantizar una red de apoyo y un espacio seguro de socialización para que el alumnado pueda entender progresivamente cómo funciona la sociedad en la que comienza a vivir. El modelo de aulas de acogida acelerada se ve, en principio, como una buena iniciativa; sin embargo, es necesario esperar a su evaluación integral.
- Dar cierta flexibilidad a los niños, niñas y adolescentes que no dominan el idioma para que puedan adaptarse y no se queden atrás.

9. Conclusiones

El contexto educativo de los países de origen determina ciertas concepciones y prácticas que condicionan la participación de las familias en los centros educativos de Catalunya. Las familias migradas consultadas valoran la exigencia académica, el respeto a la figura del profesorado, el valor social atribuido a la educación según sea pública o privada, las formas y espacios de interacción entre los actores de la comunidad educativa o la disciplina que se fomenta desde los centros como aspectos relevantes del sistema educativo en sus países de origen.

Algunos de estos aspectos se comparan con el contexto educativo catalán y se perciben diferencias importantes, como el nivel de exigencia, la disciplina y el respeto del alumnado hacia el profesorado, las relaciones entre las familias, el equipo directivo y el profesorado, entre otras. Las valoraciones al respecto dependen de la comunidad analizada y de la persona en cuestión. No obstante, en el sistema educativo catalán, las familias entrevistadas se muestran preocupadas por las expectativas del profesorado hacia el alumnado de familias migradas y, por otro lado, valoran especialmente a determinadas figuras de los centros educativos que les han dado apoyo dentro de la escuela. También aprecian cuando su modo de vida, tradiciones y creencias religiosas se incluyen en la vida diaria de la escuela.

Las formas de participación de las familias en las escuelas de sus países de origen son heterogéneas, donde la diversidad territorial (país y territorio rural/urbano), social, cultural y el nivel educativo influyen en sus prácticas y expectativas. En primer lugar, es importante considerar que, en general, en sus países de origen existe un mayor respeto por las escuelas que en Catalunya y, por tanto, las escuelas se convierten en espacios donde las familias solo acuden cuando son invitadas explícitamente. Indican que, por diferentes motivos, la red de apoyo y otros familiares que tenían en sus países de origen les proporcionaban apoyo educativo a sus hijos e hijas y que, incluso en casos particulares, eran ellos o ellas quienes se encargaban de las interacciones con el profesorado. El contacto entre las familias y el profesorado en comparación con Catalunya era diferente: algunos tenían reuniones con más frecuencia, otros el tutor o tutora estaba con el alumnado durante más cursos escolares consecutivos o bien había interacciones con el profesorado en espacios informales y del barrio o entorno próximo donde podían hablar sobre el desarrollo de sus hijos e hijas. También mencionan que el contacto formal, más allá de las reuniones escolares programadas con la familia, existía cuando había algún problema explícito o en la preparación y celebración de actividades escolares o eventos de fechas importantes.

Al analizar las formas de participación de las familias migradas en Catalunya, se advierte que las estrategias desarrolladas por el equipo directivo para acercarse a ellas son clave. También le dan importancia a las reuniones informativas y

de seguimiento con el equipo docente cuando estas tienen un carácter preventivo y valoran los esfuerzos del profesorado por facilitar la comunicación (horarios flexibles, uso de recursos como mediadores interculturales, Apps de traducción). También aprecian las aplicaciones móviles para la comunicación entre familia y escuela (cuando no son el único canal de información), los espacios para dar a conocer su cultura a la comunidad educativa y los profesionales y familias que en algún momento les han ayudado a sentirse parte de la escuela para participar en esta.

La participación de las familias migradas en la AFA no sigue un patrón común. Aunque la mayoría de las personas entrevistadas saben lo que es la AFA (la valoran e incluso han podido participar), hay familias que desconocen su existencia, y otras que no están interesadas en participar, apelando a la falta de tiempo para las actividades propuestas o a dificultades de conciliación, y otras que no se sienten representadas o que directamente se sienten discriminadas por las personas que integran la AFA.

En cuanto a las interacciones con otras familias, las familias migradas y racializadas tienden a tener una relación más estrecha con familias de orígenes similares. Aunque los discursos de las familias migradas se han centrado principalmente en las experiencias positivas de relación con otras familias, existen algunas experiencias de discriminación con familias de origen autóctono u otros orígenes.

Aunque las familias migradas quieren participar y formar parte de la comunidad educativa, existen barreras sociales y estructurales que lo dificultan. Se han detectado barreras como el nivel de estudios, la falta de cobertura de necesidades básicas y de seguridad, la barrera lingüística, la discriminación que sufren dentro de la comunidad educativa, la incompreensión de las diferencias culturales, la falta de información sobre el funcionamiento del centro educativo y del sistema en general, y las dificultades de conciliación con los horarios y actividades del centro.

Por lo tanto, avanzar como país implica analizar críticamente nuestras formas de inclusión en el sistema educativo y crear las herramientas necesarias para profundizar en una educación inclusiva en igualdad de condiciones, independientemente del centro educativo. En este sentido, si bien existen centros educativos que trabajan para que las familias de diversos orígenes se sientan parte de este, esto no es una realidad extendida. Todavía existen barreras estructurales y sociales que excluyen a estas familias de sus comunidades educativas, donde el racismo está presente como en otros ámbitos de nuestra sociedad. Por lo tanto, es necesaria una política pública en Catalunya que promueva la co-creación de un plan de acogida antirracista para las nuevas familias procedentes de otros países en el sistema educativo.

Por otro lado, aunque la AFFaC lleva años trabajando la interculturalidad con las AFA, es la primera vez que realiza un estudio de investigación en este sentido y, por lo tanto, aún queda camino por recorrer. De acuerdo con la metodología del estudio, no se pretende describir cómo participan todas las familias migradas en los centros educativos de Catalunya, sino que se trata de un estudio cualitativo que ha profundizado en algunos grupos migrantes específicos e incluso con familias con características particulares.

Participació a l'Origen es una aproximación que desde aFFaC consideramos necesario, teniendo en cuenta la existencia de estas barreras estructurales y sociales que dificultan que las familias migradas participen de la misma manera en el sistema educativo que las familias autóctonas no racializadas. En definitiva, el objetivo de esta investigación es generar conocimiento sobre las prácticas y concepciones de participación de estas familias en sus países de origen y en Catalunya desde una perspectiva transnacional.

Sin embargo, esta investigación es un punto de partida, ya que consideramos conveniente continuar la investigación con familias de otros orígenes. Además, necesitamos conocer desde la práctica y la experiencia de los equipos directivos y docentes cuáles consideran que son las barreras que dificultan la participación de las familias migradas y las buenas prácticas que observan e implementan tanto a nivel nacional como internacional. Estas dos dimensiones son fundamentales para dar mayor solidez a un posible Plan de Acogida de familias recién llegadas procedentes de otros países.

Finalmente, como aFFaC creemos que uno de los grandes aprendizajes de esta investigación ha sido la metodología desarrollada. Sin la visión participativa de los mediadores/as interculturales durante todo el proceso, las formas que hemos desarrollado para acercarnos a las familias durante las entrevistas, el trabajo con las diferentes áreas de la entidad e, incluso, el reconocimiento e intercambio de nuestras reflexiones como personas migrantes para crear esta propuesta, los resultados de esta investigación no hubieran sido posibles.

Bibliografía

- 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 reimpresión, 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
- 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). استرجع في من <https://revues.imist.ma/index.php/connaissances-pedagogiques/article/view/4147>
- 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.
- 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 [12 d'abril 2014]

10. Anexos

10.1. Marco teórico y metodológico

Esta sección de revisión de literatura aborda los debates y desafíos metodológicos que los y las investigadoras decoloniales y feministas han identificado al realizar investigaciones con personas migrantes del Sur Global, de pueblos indígenas y con mujeres. Reconociendo que las diferentes disciplinas de la investigación social también han sido construidas a través de las jerarquías mundiales coloniales y de género, diferentes investigadoras han cuestionado los medios por los cuales los enfoques, supuestos y métodos de investigación reproducen las desigualdades y las relaciones extractivistas con los sujetos de estudio, quienes han buscado y defendido propuestas para la realización de investigaciones no extractivistas, propuestas diversas con un importante debate metodológico. En esta revisión, se sintetizan diferentes críticas y propuestas que la aFFaC ha seleccionado para que la investigación Participación a l'Origen sea más justa y relevante.

10.1.1. Introducción: la antropología como ciencia colonial y fundamento de la investigación cualitativa moderna

La antropología nació como una ciencia europea para el estudio de las culturas y sociedades colonizadas. Las relaciones coloniales estructuraron e hicieron posible la relación entre los antropólogos y las personas que estudiaban, y fueron también el fundamento de los supuestos epistemológicos de la antropología. Nociones académicas de la disciplina como la distinción entre un sujeto investigador objetivo y el “objeto” de la investigación, a pesar de tratarse de personas, se originaron en este contexto y contribuyeron a reproducir las relaciones de colonialidad a través de la investigación cualitativa (Lewis, 1973). Así, la antropología avanzó inicialmente sobre la noción de que los hombres europeos tenían el derecho a describir, interpretar y juzgar las vidas de las comunidades colonizadas. En consecuencia, la investigación y el conocimiento sobre las culturas y las sociedades colonizadas se construyeron a través de un prisma único, que codificó como ciencia las interpretaciones erróneas que ahora se han denominado en los debates académicos como el “error eurocéntrico” en la construcción de la ciencia (Jaimes, 1992).

Con la descolonización y la llegada del feminismo al mundo académico, fue abriéndose paso entre las disciplinas cualitativas la idea de que, dado que estas disciplinas fueron concebidas por actores del poder hegemónico, la investigación social no podía ser rigurosa sin abordar cuestiones de poder (Cannella & Manuelito, 2008).

10.1.2. Posicionalidad

La etnografía poscolonial ha cuestionado la validez del conocimiento que aspira a ser “objetivo”. Así, la etnografía poscolonial ha establecido como criterio necesario para una investigación rigurosa, transparente y que aspira a la credibilidad, el examen crítico y detallado de la posición socioeconómica, política y cultural de los investigadores (Duneier, 1999, Skeggs, 1997). La antropología y la etnografía poscoloniales fueron decisivas para cambiar el rumbo de las disciplinas cualitativas y, desde entonces, muchas de ellas incluyen la reflexión y exposición del “yo” como parte inextricable de cualquier investigación válida (Geleta, 2014).

10.1.3. Retos de la investigación no extractiva con personas migradas

El estudio de las poblaciones migradas en la Europa contemporánea ha reproducido a menudo las lógicas de la antropología colonial: esencializando a las personas en función de su pertenencia a diferentes grupos “culturales”, y sin cuestionarse si los conocimientos de los investigadores que no pertenecen a los grupos estudiados requerían o no algún complemento para producir investigaciones rigurosas sobre las poblaciones migradas (Ouassak, 2023).

Frente a esto, la investigación cualitativa crítica ha teorizado y buscado implementar un modelo de investigación con diferentes colectivos migrados. Desde esta perspectiva, se ha expuesto la necesidad e importancia de analizar comparativamente no solo a las comunidades migradas con otras comunidades migradas o con la comunidad de acogida, sino también estudiar las diferencias que se dan dentro del mismo grupo estudiado. Como indican Hernández et al. (2013:47) en su guía metodológica para la investigación ética con comunidades inmigrantes, es necesario evitar “comparaciones que reduzcan a los individuos con un pasado migratorio a grupos demográficos simplistas”. Asimismo, los autores afirman que para elaborar representaciones respetuosas y lo más fiel posible a la realidad, es necesario estudiar el contexto internacional, histórico, social, político y cultural de las comunidades investigadas previamente a la investigación, en-

tendiendo que “cualquier proceso de investigación competente depende de diferentes formas de conocimiento previo” (DeVault, 1990). En esta línea, es necesario revisar los proyectos de investigación para asegurar de que el país de origen no se toma como equivalente directo de una identidad y/o experiencia “étnico-cultural”.

Asimismo, la investigación cualitativa crítica enfatiza que los proyectos de investigación deben pasar por un proceso de escrutinio de sus supuestos implícitos, cuestionando si estos son apropiados y auténticos y buscando un equilibrio entre, por un lado, el establecimiento de conversaciones entre perspectivas externas a la comunidad estudiada y, por otro, de perspectivas internas o más cercanas a esta comunidad (Suárez-Orozco & Carhill, 2008). Este trabajo también servirá para validar que los conceptos e ideas elegidos para estructurar la investigación son válidos en diversos contextos culturales y sociales.

Para mantener esta conversación u observación conjunta de perspectivas, además del conocimiento previo del contexto multidimensional de las comunidades estudiadas, Suárez-Orozco & Carhill recomiendan consultar y/o incluir personas o redes con estas perspectivas y posicionalidades internas para validar el rigor y adecuación de la investigación. Para ello, Thurmond (2001) y Lipson & Meleis (1989) también defienden y detallan el uso de la triangulación con múltiples perspectivas teóricas, fuentes y métodos de recolección de datos; o las entrevistas en profundidad semiestructuradas, que permiten a los participantes aportar contexto, justificación y otras informaciones anexas a su respuesta.

Por otro lado, la socialización de las personas migradas en un contexto de capitalismo global se va construyendo en conexión entre las experiencias y concepciones del país de origen y el territorio actual, construcción que no termina una vez que se llega al “país de acogida”, ya que las experiencias pasadas y presentes (incluidas las digitales) en ambos territorios generan nuevas formas de socialización y comprensión del mundo.

Esta perspectiva heredada de los estudios postcoloniales se denomina transnacionalismo (Cloquell & Lacomba, 2016). Según Basch et. al. (1994;7) se refiere al “conjunto de procesos por los cuales los inmigrantes crean y mantienen relaciones sociales multidimensionales que vinculan las sociedades de origen con las de destino. Estos procesos transnacionales impulsan hoy a muchos inmigrantes construyan campos sociales que cruzan fronteras geográficas, culturales y políticas”. Por lo tanto, señalan Cloquell y Lacomba (2016:233), las metodologías tienen el reto de “integrar macro y micro determinantes en el análisis y desarrollar una estrategia que refleje la complejidad del transnacionalismo”, en el sentido de considerar la socialización como una retribución continua entre las relaciones que se dan en ambos territorios.

Por último, cabe señalar que este enfoque de investigación no requiere necesariamente el uso de métodos cualitativos, aunque son especialmente adecuados para una investigación de esta naturaleza. Si bien en este proyecto no se han utilizado estos instrumentos, las etno-encuestas y el uso de métodos mixtos que aportan enfoques cuantitativos con contexto y conceptos válidos también pueden producir investigaciones rigurosas y respetuosas para y con las comunidades migradas (Massey & Capoferro, 2004; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008).

10.1.4. Aportaciones metodológicas de la investigación feminista

En línea con las premisas de la investigación ética con personas migradas, la investigación del proyecto Participación a l'Origen también se nutre de las aportaciones metodológicas de la investigación feminista para consolidar una propuesta de investigación no extractiva. En particular, la investigación propuesta se basa en el enfoque y la práctica de la posición o perspectiva de la mujer (Smith, 1987). La posición de la mujer, como enfoque teórico y epistemológico de la investigación, no implica asumir que “todas las mujeres comparten la misma posición o perspectiva, sino que implica insistir en la importancia de rastrear **las implicaciones de las diferentes situaciones en las que las mujeres (y otras) se encuentran en las actividades socialmente organizadas**” (DeVault, 1990:97). Múltiples autoras han investigado dentro del paradigma de la posición de la mujer, sustituyendo las ideas universalistas de “la mujer” por el reconocimiento de las mujeres específicamente situadas en constelaciones de diversos sistemas de poder (por ejemplo, Haraway, 1987, Mies, 1993).

También dentro de la tradición de investigación feminista, Oakley (1981) ha cuestionado las formas en que la investigación convencional reproduce los supuestos, valores y prácticas patriarcales de invisibilidad. Según Oakley, el método de entrevista convencional es un paradigma masculino que basa su validez de producción de conocimiento en el rechazo de rasgos tradicionalmente considerados femeninos, como la emoción o la intimidad. Por el contrario, Oakley (1981) y DeVault (1990) proponen un proceso de entrevista en el que el investigador no busca mantener una posición de indiferencia o distancia con respecto a los entrevistados y, por tanto, responde a las preguntas cuando es necesario, expresa sus sentimientos, etc. Es decir, entender la entrevista como una **relación humana entre dos sujetos con sus propios valores, perspectivas y situaciones contextuales**.

Como ejemplos de prácticas adoptadas dentro del paradigma de investigación feminista, podemos mencionar de nuevo a DeVault (1990) y su investigación sobre las estrategias y significados con los que las mujeres organizan los trabajos domésticos. Según DeVault, el lenguaje es una construcción humana que también ha sido creada dentro de estructuras de poder y, en consecuencia, ciertas actividades convencionalmente atribuidas a las mujeres, o a otros grupos invisibilizados, no tienen términos adecuados para expresarlos. Para estudiar estas actividades, DeVault (1990) destaca la importancia de escuchar y documentar conversaciones consideradas informales o de poca importancia, así como estructurar las entrevistas sobre **descripciones de actividades cotidianas**, en lugar de imponer fuentes o conceptos considerados universales o importantes desde la academia, como puede ocurrir con el concepto de “participación” en esta investigación.

10.1.5. Enfoque interseccional

Cuando hablamos de la participación de personas migradas o racializadas en los centros educativos de Catalunya, estamos hablando de personas afectadas por la intersección de varios ejes de desigualdad y, por lo tanto, su estudio requiere de un enfoque interseccional.

En principio y en general, el tratamiento de las discriminaciones era monofocal, es decir, atendía a un único eje de desigualdad (especialmente la raza en el caso anglosajón o de Estados Unidos y el género en Europa). Progresivamente, se va generando conciencia de que las realidades son distintas cuando coinciden con otros ejes de desigualdad.

Existen varios antecedentes de la interseccionalidad: los feminismos periféricos, de frontera o de los márgenes con autoras como Spi- vak, G.C. (1998) con el texto ¿Pueden hablar los subalternos? o Angela Davis (1981) con *Mujer, raza y clase*, Gloria Anzaldúa (1987) con la publicación de *La frontera, la Nueva Mestiza* o Kimberlé Crenshaw (1989) quien reivindica que las experiencias de discriminación de las mujeres negras en el contexto del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos no pueden entenderse únicamente desde el feminismo o el antirracismo.

Considerando lo anterior, el aumento de los movimientos migratorios ha permitido visibilizar las desigualdades y diversidades dentro de un mismo colectivo, lo que incita a las políticas públicas a adaptarse a las nuevas realidades.

En Estado español, la progresiva llegada de mujeres migradas va a comenzar a visibilizar las desventajas que ellas tenían con respecto a otras mujeres, sobre todo a raíz de la Ley de Extranjería de 1985³, que establecía que si ellas llegaban por reagrupación familiar, no tenían derecho al trabajo. Esto ha dado lugar a una mayor concienciación sobre las desigualdades desde el prisma interseccional. El libro *La mujer inmigrante* de Carlota Solé (1981), fue uno de los primeros estudios que recogía el eje de desigualdad por origen o raza relacionado con el hecho de ser mujer en España.

Siguiendo en esta línea, la publicación de *Mujer inmigrante y trabajadora* de Sonia Parella (2003) también puso de relieve diversos ejes de discriminación más allá del hecho de ser mujer, quien utilizaba un enfoque múltiple en detrimento del, hasta entonces, enfoque monofocal.

Kimberlé Crenshaw fue la jurista estadounidense que creó el concepto de interseccionalidad. Según Crenshaw (1991), la intersección de diferentes ejes de desigualdad podía tener un elemento estructural en la vida de las personas. Su legado y la visibilización de las estructuras de poder en el seno de la sociedad fue clave para entender que determinadas situaciones de discriminación no eran el resultado de una suma de desigualdades -que es lo que se trabaja con el enfoque múltiple- sino que cada una de estas desigualdades se interseccionaba de forma diferente en cada situación personal y en cada grupo de personas y creaba una situación específica. Por lo tanto, las diferentes formas de discriminación y opresión se solapan e interactúan entre sí, generando fenómenos interconectados que se refuerzan mutuamente.

Según el enfoque interseccional, ante la problemática que se pretenda abordar, se debe priorizar un eje de desigualdad sobre otro. En este caso, si se prioriza la cuestión del origen en función de la primera nacionalidad obtenida, habrá que tener en cuenta diversas variables: por ejemplo, el género, la situación administrativa de la persona, la racialización, la pertenencia a un grupo étnico, el conocimiento del idioma, los prejuicios hacia la religión, el nivel de estudios, etc. En consecuencia, aparte de las derivaciones de un mismo eje de origen, hay que considerar cómo actúan sobre él otros elementos. La combinación de todo ello nos da una situación de actuación específica para la problemática definida.

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

10.1.6. Metodologías indígenas: una propuesta de investigación orientada a la acción

Cada vez más, las personas investigadoras pertenecientes u originarias de comunidades indígenas están produciendo literatura académica sobre enfoques metodológicos basados en principios de investigación indígenas, contribuyendo a los debates sobre prácticas y principios de investigación no-extractiva, especialmente cuando los investigadores no forman parte de las comunidades estudiadas y/o cuando se encuentran en una posición de poder notablemente diferente (por ejemplo, Enomoto & MacKenzen, 2018; Enomoto & MacKenzen, 2018).e. Enomoto & MacKenzie, 2018).

En esta línea, Louis (2007) recopila una serie de principios para la investigación no extractiva derivados de las metodologías indígenas. En primer lugar, Louis destaca el principio de **representación respetuosa**: escuchar atentamente las ideas de los demás sin insistir en que prevalezcan las propias ideas e hipótesis, y validar y educarse en otras formas de conocimiento indígena (por ejemplo, oral, espiritual, danza) (Enomoto y MacKenzie, 2018). En segundo lugar, según el principio de apropiación recíproca, la investigación debe considerarse como una redistribución de beneficios y recompensas. En este sentido, la comunidad estudiada también debe beneficiarse de la investigación, la que debiera adaptarse para ser **útil a los propios objetivos de cambio social de la comunidad**. Además, los investigadores deben compartir con las comunidades participantes las investigaciones realizadas por otros sobre los temas investigados, para que puedan aprender y también **rectificar** la información que no sea correcta o rigurosa. En consecuencia, este intercambio y todo el proceso de investigación conjunta debe realizarse en un lenguaje y vocabulario que las personas estudiadas puedan entender, y al mismo tiempo, los métodos y modalidades de investigación deben adaptarse a las necesidades, preferencias y formas de hacer de estas personas. Por último, todo investigador debe evaluar los efectos adversos que la participación en la investigación puede tener sobre los participantes en diferentes niveles. Como tercer principio, Louis (2007) sostiene que el inicio de una investigación debe basarse en un acuerdo entre investigadores y participantes que contenga derechos y normas que consideren a los participantes no objetos de la investigación, sino como **sujetos colaboradores**, que explique clara y exhaustivamente los objetivos y usos futuros de la investigación, y que considere los impactos de la investigación.

10.2. Revisión de literatura sobre los contextos educativos de Pakistán, Senegal, Marruecos y Rumanía.

10.2.1. Senegal

Contexto educativo

Desde la década de 1990, Senegal ha impulsado dos grandes ejes en su política educativa nacional: la promoción de la educación básica universal y la descentralización de su gestión, incluyendo la participación de las familias (Lange, 2003). En este contexto, Senegal tiene una tasa de alfabetización de adultos del 58% que, desglosada por género, muestra una tasa de alfabetización de las mujeres un 22% inferior a la de los hombres (Banco Mundial, 2022). Por otro lado, el gasto gubernamental de Senegal en educación es del 5,6% de su PIB (Banco Mundial, 2022), y con una media de 9 años de escolarización esperada, aunque los años obligatorios de educación son 10 (de 6 a 16 años). En cuanto a la educación preescolar o infantil, considerada como altamente contributiva al éxito educativo de los niños y niñas, su tasa es del 18% en Senegal (Banco Mundial, 2021).

Senegal: un país marcado por la diversidad de operadores educativos

Actualmente, el panorama educativo de Senegal se caracteriza por una gran variedad de operadores educativos. Por un lado, el Estado gestiona una red de educación pública en todo el país que, si bien es gratuita en la enseñanza primaria, sí exige a las familias el pago de otros gastos como tasas de exámenes, mejoras de la escuela, uniformes o libros de texto. La necesidad de cubrir estos costos sigue siendo una barrera de acceso para muchas familias de bajos ingresos que, según Marphatia et al. (2010), a menudo les obliga a tomar decisiones sobre cuántos de sus hijos e hijas asistirán a la escuela.

La escuela pública de Senegal es una herencia del modelo impuesto durante la colonización francesa y, aún, la población se refiere a ella como la escuela “francesa” o “moderna” (Charlier, 2002). Debido a la voluntad de que este tipo de escuela promoviera la cristianización de los niños y niñas durante el periodo colonial, la escuela pública, según el autor, no goza de muy buena reputación.

Por otra parte, Senegal cuenta con una amplia red, principalmente urbana, de escuelas privadas que ofrecen educación formal, sobre todo para las elites y clases adineradas. La red privada más importante es la católica, seguida de la laica, la franco-árabe y la protestante. Estas redes ofrecen mayoritariamente educación certificada -diplomas- en francés o inglés y que son más valorados en el mercado laboral (Chehami, 2016). En cuanto a la calidad de las diferentes redes públicas y privadas de educación formal, según la investigación de Villalón y Bodian (2012), destaca la red privada católica, seguida de la pública y luego la laica.

Aparte de la educación formal, en Senegal un número importante de niños y adolescentes están escolarizados total o parcialmente en redes no formales. Entre ellas, se encuentra la escuela comunitaria de base, que busca garantizar la alfabetización básica universal. Sin embargo, la mayor parte de la oferta no formal es en árabe y se centra en el aprendizaje del Islam. Dentro de esta rama, conviven la escuela árabe y la daara. La escuela árabe compite con la educación formal de primaria y secundaria, ya que combina el currículo escolar formal en inglés o francés y una educación religiosa musulmana en árabe (Chehami, 2016). La daara (escuela en wólof), por su parte, se centra en la enseñanza coránica en árabe. Los estudios muestran que el 50% de quienes tienen entre 6 a 12 años asisten simultáneamente a la escuela pública y a la coránica, y el 10% asiste únicamente a la daara (Huet-Gueye & De Léonardis, 2009). La daara ha atraído un notable volumen de investigación, dadas las prácticas de mendicidad y los castigos físicos como métodos de enseñanza, y del trabajo que realiza el alumnado en las propiedades de los maestros de la daara como una forma de contribución o pago.

Para la gran mayoría de las familias con bajos ingresos, la elección de la escuela está condicionada por diferentes factores. La mencionada barrera económica es uno de los argumentos que indican las investigaciones, barrera que favorece la participación en la daara, escuela de menor coste o más flexible (Chehami, 2016). Además, cabe destacar que el rechazo provocado por la misión evangelizadora de la escuela francesa permanece hoy en día en forma de recelo, y es otra de las razones que esgrimen las familias para matricular a sus hijos e hijas en la daara. Así, Lewandowski (2011:49-50) indica que algunas familias musulmanas consideran que la escuela pública es “incapaz, no solo de proporcionar trabajo, sino también de instruir y educar”.

Familia y escuela en Senegal: relación y participación

Percepción mutua entre familia y escuela

La valoración y las percepciones que las familias senegalesas tienen de la escuela en Senegal varían bastante. Mogueurou

(2002) afirma que la mayoría de las familias no adineradas tienen en común que las decisiones que toman en relación con sus hijos e hijas se basan en el retorno que tiene para la familia todo aquello en que invierten su tiempo y energía. Según Moguerou (2002), la ponderación de los beneficios, más que individual para cada hijo o hija, se hace teniendo en cuenta el bien y los intereses de todo el grupo familiar. Así, algunas familias creen en la importancia de la educación para garantizar la prosperidad de la familia e invertirán en ella. En cambio, otras que no lo creen, pueden percibir la escolarización como un obstáculo frente a su necesidad o su voluntad de poner a sus hijos e hijas a trabajar de manera temprana (Sarr, 2020).

Según Sarr (2020), la retención a completar la escolarización es más profunda en relación con las niñas, un hecho especialmente pronunciado en las zonas rurales. Esto se refleja en carga de trabajo doméstico que asumen las niñas y las adolescentes, y por la prevalencia del abandono escolar debido al matrimonio: en 2017, el 89,3% de las niñas y las adolescentes que abandonaron la escuela en zonas rurales lo hicieron para casarse (USAID, 2017).

Por otro lado, Coly (2014) indica que muchas familias perciben las orientaciones pedagógicas, la organización y los reglamentos internos de los centros como opacos, por lo que se mantienen alejadas. Marphatia et al. (2010) también evidencian que muchos directores de centros escolares no creen que las familias tengan ni la capacidad ni los recursos necesarios para influir positivamente en la educación de sus hijos e hijas.

Las asociaciones de padres de alumnos/as de Senegal

Estructura y funcionamiento de las asociaciones de padres de alumnos/as

Desde los años 70, y especialmente desde 1990, el gobierno senegalés ha venido regulando y promoviendo la participación de los padres y madres del alumnado a través de la figura institucionalizada de las asociaciones, con el objetivo de aumentar la tasa de escolarización. Las asociaciones de padres de alumnos (Associations de Parents d'Élèves) se crearon primero en Dakar y posteriormente se extendieron al resto del país. Según Coly, (2014), promover la participación activa de los padres y madres no ha sido fácil, ya que, antes de la independencia, el modelo educativo en Senegal se había basado en la estricta separación entre familia y escuela y en la infravaloración de los padres que eran construidos en los discursos institucionales como incapaces, debido a su falta de alfabetización y educación formal.

En la actualidad, las escuelas públicas cuentan con asociaciones de padres de alumnos (APE), aunque diversos estudios indican que el funcionamiento de muchas de ellas se enfrenta a múltiples dificultades e irregularidades (ibid).

En cada centro educativo público, una asamblea general elige al consejo de padres que dirigirá la APE, que tendrá el mandato de (a) representar a los padres ante los centros educativos y actuar en su nombre, (b) participar en las reuniones de los comités de gestión, de clase, de disciplina, de selección del alumnado y de dirección, y (c) transmitir la información a los padres del alumnado, entre otros.

Las APE se organizan en uniones departamentales, que a su vez se estructuran en uniones regionales y, a nivel nacional, muchas son miembros de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves et d'Étudiants du Sénégal (FENAPES).

Las APE: su rol en la práctica y los obstáculos de la participación

En la práctica, y allí donde funcionan, las APE y sus miembros desempeñan un papel muy importante en el funcionamiento cotidiano de la escuela. Así, los miembros de las APE se encargan de hacer un seguimiento de los casos de absentismo habitual del alumnado, poniéndose en contacto con las familias para entender la situación y buscar una solución conjunta. Además, las APE suelen sostener los comedores escolares: asumen los sueldos de los cocineros/as y se encargan del transporte de los víveres. En algunos pueblos, las madres de diversos alumnos/as suelen asumir gratuitamente el papel de cocineras del comedor escolar. Paralelamente, Coly (2014) documenta que, en los casos en que la escuela no disponía de edificio, las APE han liderado la construcción de refugios provisionales. Por último, las escuelas también piden a las APE que participen en tareas como la retirada de hierbas silvestres o la tala de árboles. Así, según el estudio de Coly (2014), las familias que participan en las APE pasan una cantidad de tiempo considerable en ellas.

No obstante, cabe señalar que muchas APE se enfrentan a problemas a la hora de promover una amplia participación: las familias en situación de pobreza rara vez se involucran y pocas familias participan en las elecciones de las APE, especialmente cuando mayores son sus hijos e hijas (Sarr, 2020).

Además, en varias ocasiones los miembros de las APE no saben leer ni escribir, lo que les dificulta el acceso a la información sobre el funcionamiento de los centros educativos y la normativa pertinente a las APE. Coly (2014) también señala que en muchas APE, el consejo elegido espera durante mucho tiempo a que el Estado les envíe sus acreditaciones y especificaciones de funciones. Cabe destacar que muchos cursos escolares comienzan sin presupuesto de funcionamiento, lo

que provoca una situación recurrente de cortes de suministro eléctrico y de agua en los centros educativos.

Asociaciones de madres de alumnos

La investigación de Sarr (2020) documenta que, en general, la participación escolar en Senegal es mayor entre las madres que entre los padres. En este contexto, a principios de la década de 2000 aparecieron las primeras asociaciones de madres de alumnos (AME), en las que no solo participan las madres, sino que también tías, hermanas grandes u otras mujeres interesadas. Las AME, que actúan en el nivel de la primaria, tienen como objetivo promover la escolarización masiva de niñas y adolescentes, su continuidad a lo largo de toda la etapa educativa, la promoción de una mayor participación de las mujeres en la gestión de las escuelas y en la lucha contra la violencia y la discriminación de las mujeres.

Migración senegalesa a Catalunya

La comunidad senegalesa es el decimocuarto grupo de inmigrantes más importante de Catalunya (Idescat, 2022). Actualmente, 25.322 senegaleses viven en Catalunya, de los cuales solo el 24,2% son mujeres. La masculinización de la migración senegalesa a Catalunya ilumina los patrones migratorios del país hacia Europa, donde la migración se entiende como un proyecto familiar, que requiere una gran inversión grupal para mejorar el nivel de vida del grupo que es iniciada por los hombres (Diaw, 2017).

En cuanto a la infancia, según el censo de 2021, en Catalunya residían 3.815 niños, niñas y adolescentes de 0 a 15 años de nacionalidad senegalesa (Idescat, 2021).

10.2.2. Pakistán

Contexto educativo de Pakistán

Al sur de Asia, Pakistán se diferencia marcadamente del resto de los países de la región en términos de alfabetización: con una tasa nacional de alfabetización del 58% en 2019, Pakistán se encuentra entre los países con menor alfabetización de adultos del subcontinente (Banco Mundial, 2023). Además, el analfabetismo no es homogéneo, sino que afecta especialmente a las mujeres. Según el Banco Mundial, la brecha de género en este ámbito es del 22,8%.

La alfabetización está estrechamente vinculada a la educación y, según la UNESCO, en Pakistán los niños y adolescentes superan numéricamente a las niñas y a las adolescentes en todos los niveles educativos. En 2019, el promedio de años de escolarización era de 8,7 años, y la diferencia prevista entre niños y niñas era de 1,1 años más de escolarización para los niños de género masculino (Banco Mundial, 2020).

Junto con la brecha de género, la UNESCO también señala que Pakistán tiene actualmente la segunda mayor población no escolarizada de niños y niñas de entre 5 y 16 años del mundo: el 44% de la población pakistaní en este grupo de edad y, en términos absolutos, unos 22,8 millones de niños, niñas y adolescentes. En este contexto, cabe señalar que Pakistán tiene una tasa de gasto público en educación como porcentaje del PIB total del 1,7%, que es significativamente inferior a la media de los países de renta baja de todo el mundo, que es del 3,2% (Banco Mundial, 2022).

Según el mediador intercultural de origen pakistaní que participa en esta investigación, “muchos de estos niños y niñas no van a la escuela porque la pobreza es tal que trabajan como mano de obra infantil para ayudar a sus padres a sobrevivir. Los chicos están acostumbrados a trabajar en tiendas, almacenes, como repartidores, etc. Mientras que las niñas suelen trabajar como sirvientas en casa de familias adineradas”. Así lo corroboran informes de la OIT (2023) y de UNICEF con el Gobierno de Pakistán (2017). Asimismo, este último informe indica que además del trabajo infantil, existen otras formas de explotación como la responsabilidad penal -la edad mínima es de solo 10 años para ser tratados como adultos en el sistema penal- y el matrimonio infantil -donde la incidencia también es alta, especialmente en zonas rurales y en familias con menos recursos socioeconómicos-.

Modelo educativo y desigualdad económica

En Pakistán, las diferentes redes educativas reflejan y reproducen las desigualdades socioeconómicas existentes. Actualmente, conviven la red pública, la red privada -parte de la cual es elitista-, y la escuela religiosa o madrasa. En 2016-2017, de los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 16 años escolarizados formalmente, el 69,3% (163.430) asisten a escuelas públicas y el 30,7% (72.470) a escuelas privadas (Gobierno de Pakistán, 2018). En cuanto a las madrasas, en 2016-2017 también se matricularon 32.272 alumnos. Sin embargo, no disponemos de datos sobre las edades del alumnado, ni es posible diferenciar entre los alumnos matriculados únicamente en la madrasa de los que asistían a la escuela coránica, además de a la red formal.

Los centros privados educan a las clases altas del país, a quienes ofrecen una educación de mayor calidad, con un currículum calcado al de los países occidentales, y donde aprenden inglés (Nisar 2010).

En el otro extremo de la oferta educativa se encuentran las madrasas, donde se educa en las enseñanzas del islam en urdu, farsi y/o árabe. Según Zaidi (2013), las madrasas pretenden educar a sus alumnos lejos de la imposición de la “modernidad” occidental, y suelen atraer a estudiantes de clases bajas, ya que ven en las madrasas una opción gratuita para acceder a la educación privada.

Geografías internas de desigualdad

En Pakistán, las distintas provincias se trazaron a grandes rasgos para reflejar los diferentes grupos étnicos del país. En la actualidad, la provincia de Punjab es la más próspera, con el 52,94% de la población del país (División de Finanzas de Pakistán, 2018). A diferencia de las demás provincias, el Punjab también alberga las principales instituciones gubernamentales, diplomáticas y militares, lo que ha consolidado a la provincia como un núcleo de poder y toma de decisiones. Además, el Punjab ha experimentado en los últimos años un importante crecimiento económico, la expansión de ciudades notablemente modernas, cualificadas como “occidentalizadas” y liberales como Lahore, y con una menor cantidad de conflictos sociales (Nasser et al., 2018).

Esto contrasta con la realidad del resto de las provincias, donde han aumentado los conflictos sociales y la pobreza, y que son vistas por la mayoría de los pakistaníes como más tradicionales o conservadoras. Por ejemplo, la provincia de Baluchistán, la más grande territorialmente, está habitada por el 5,93% de la población del país, tiene una proporción muy alta de niños escolarizados en las madrasas, y el 78% de las niñas en edad de estudiar de la provincia no están escolarizadas. Una realidad similar se da en la provincia de Sindh, donde esta tasa es del 52% de los niños, y del 58% de las niñas (UNICEF, 2023).

Las familias y la escuela: participación activa y relación

Percepciones mutuas entre padres, madres y profesores

En Pakistán, la participación parental en la escuela es escasa y tiende a ser superficial, según la literatura. La escuela suele ponerse en contacto con las familias a menudo para solicitar reuniones en las que informar sobre los progresos del niño/a, discutir posibles infracciones del alumno/a, solicitar el pago de diversas tasas escolares o invitarles a actos formales. Según un artículo escrito por un antiguo director de escuela, los padres y madres no suelen cooperar o son poco receptivos a estas actividades (Safdar, 2006). En cambio, el autor afirma que en las celebraciones festivas, la presencia de las familias es menos reticente y más alegre.

Safdar (2006) también afirma que una parte importante del profesorado se muestra escéptico ante la intrusión de los padres, y que es habitual que la relación entre los profesores de la escuela y la comunidad local se caracterice por la desconfianza.

Ahmad y Bin Said (2013), en su estudio sobre la relación entre las familias y el profesorado en Pakistán, indican que es habitual que las familias conciban que su papel en la educación consiste simplemente en enviar a sus hijos e hijas a la escuela. También argumentan que muchos profesores evitaban involucrar a las familias, porque las consideraban analfabetas y no educadas. Además, Pattnaik y Sriam (2010) aportan evidencias de que los padres y madres no suelen asistir a las actividades escolares porque perciben repetidamente que no agradan al personal de la escuela.

Por otra parte, cabe señalar que en los ambientes conservadores, la exclusión de las mujeres de la vida pública crea barreras muy difíciles de eliminar para su participación en la escolarización de sus hijos e hijas (Safdar, 2006). Naz et al. (2020), en su investigación sobre las percepciones de los padres y madres acerca de la educación, señalan que en Pakistán el valor que las familias conceden a la educación de las niñas y las adolescentes está condicionado por las normas culturales y por las evaluaciones del retorno que tendrá su educación. Debido a la idea de que las niñas estarán destinadas a realizar tareas domésticas en casa de sus maridos, las familias suelen considerar que basta con que aprendan habilidades básicas como leer y escribir. Según su estudio, además de ser retiradas de la escuela antes que los hijos de género masculino, esto significa también que, durante su educación, las niñas se dedican más al trabajo doméstico o remunerado.

Asociaciones de padres, alumnos y profesores

En Pakistán se han creado numerosas asociaciones de padres, madres y profesores: en 1990, el gobierno pakistaní estableció la obligatoriedad de que todas las escuelas públicas contaran con este tipo de asociaciones (Ahmad, 2010). No obstante, diferentes estudios (Amir, 2004; Safdar, 2006) sostienen que muchas de ellas existen solo sobre el papel, y que otras no son funcionales porque están integradas por grupos muy poco representativos. Sin embargo, estos estudios también señalan que, cuando estas asociaciones funcionan sin anomalías, se encargan de difundir información a las familias y de recopilar material para facilitar al profesorado el ejercicio de sus tareas. En conjunto, se considera que el buen funcionamiento de estas asociaciones ha contribuido a reducir el absentismo de los maestros/as y a mejorar el equipamiento escolar. En especial, Safdar (2006) destaca que varias escuelas privadas están avanzando en la participación activa de las familias en la escuela.

Investigaciones existentes sobre la relación familia-escuela de la población inmigrante pakistaní en Catalunya

La comunidad pakistaní es la quinta población migrante en Catalunya. En 2022, 55.771 migrantes pakistaníes residían en Catalunya (Idescat, 2022). Según un estudio publicado por CIDOB (Qureshi, 2009), la mayor parte de esta población migrante proviene de la provincia de Punjab -donde vive más de la mitad de la población y que se considera el núcleo de poder y toma de decisiones, como se ha descrito anteriormente-. Qureshi, que en 2009 era presidente de la Asociación de Trabajadores Pakistaníes de Catalunya, afirma que esto se debe al mayor acceso dentro de Punjab a los contactos e información necesarios para obtener un visado, ya sea legal o ilegal. Qureshi también afirma que, dado el aumento desproporcionado del coste de migrar, en los últimos años las personas migrantes pakistaníes a Catalunya han podido hacerlo gracias al apoyo económico de amigos y familiares que han migrado a Europa con anterioridad.

Según Idescat, solo el 31% de los migrantes pakistaníes en Catalunya son mujeres. Fatima & Jabeen (2023) afirman que esto se debe a un proceso migratorio marcado por la división sexual del trabajo, donde los hombres migran en primer lugar y, en segundo lugar, reclaman la reagrupación familiar. Por otro lado, 9.823 niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 15 años de nacionalidad pakistaní vivían en Catalunya según el censo de 2021 (Idescat, 2021).

Percepción de la escuela en Catalunya

El estudio de Fatima & Jabeen (2023) investiga los obstáculos socioculturales y religiosos que encuentran los migrantes pakistaníes en Catalunya. Así, el estudio indica que, a su llegada, el desconocimiento del catalán y del castellano dificulta que los hijos e hijas de migrantes pakistaníes se integren con éxito en el sistema educativo. Al mismo tiempo, las alumnas pakistaníes a menudo tienen que enfrentarse al rechazo, la estigmatización y el cuestionamiento por el uso del hiyab. Los padres entrevistados para el estudio se mostraron especialmente incómodos cuando el profesorado preguntaban a sus hijas si el hiyab era una imposición parental.

Posteriormente, el estudio afirma que ciertas prácticas del sistema educativo en Catalunya generan malestar entre parte de la comunidad pakistaní, como la participación obligatoria en clases mixtas de natación. Cabe señalar que, en general, las familias participantes en el estudio de Fatima & Jabeen no consideraban el sistema educativo en España como una amenaza para la transmisión de su cultura y religión. Sin embargo, las familias percibían la falta de educación religiosa islámica en las escuelas y la larga jornada escolar como aspectos “amenazantes” para sus comunidades. Por último, cabe señalar que algunas familias han identificado una transmisión de valores diferente sobre lo que está bien y lo que está mal entre la escuela y ellas mismas.

10.2.3. Marruecos

Contexto educativo en Marruecos

En 2022, Marruecos registró una tasa de alfabetización de adultos del 77% (Banco Mundial, 2021). En el norte de África, sin embargo, el analfabetismo es mucho más común entre las mujeres y, también en 2022, la brecha de género en la alfabetización de adultos era del 17%. En Marruecos, la escolarización obligatoria va de los 6 a los 15 años y es gratuita. Sin embargo, hoy en día, la media de años de escolarización prevista en el país es de 14,2, superando así los años de enseñanza obligatoria. También cabe destacar que Marruecos destina el 5,8% de su PIB al gasto público en educación, cifra significativamente superior a la media mundial del 3,7% (Banco Mundial, 2022).

A pesar de estos datos, el sistema educativo marroquí también ha llamado la atención de los investigadores en educación por la desigualdad de acceso y resultados entre las zonas urbanas y rurales del país, así como por las tasas de abandono escolar. Así, UNICEF ha documentado que año tras año se registran altas tasas de abandono escolar prematuro, lo que supone que la tasa de escolarización hasta los 16 años se sitúe en el 87,6%, y en el 61,1% en la etapa de 16 a 18 años. Por otra parte, los estudios han demostrado que el nivel de educación ofrecido en las zonas rurales es notablemente inferior (Koukouch, 2021). Además, en las zonas rurales, los datos muestran que solo el 69,5% del alumnado completa la transición de la escuela primaria a la secundaria, y si se desglosa por género, solo el 21,9% de las niñas y adolescentes lo hacen (UNICEF, 2023). El abandono escolar prematuro también está vinculado a la situación económica de las familias, ya que las más desfavorecidas a menudo tienen que recurrir al trabajo de sus hijos e hijas para obtener ingresos complementarios, ya sea sacándolos de la escuela antes de lo que corresponde o haciendo que combinen ambas tareas (Koukouch, 2021).

Por otra parte, el 59,9% de los niños de 3 a 6 años participan en la enseñanza preescolar no obligatoria (Banco Mundial, 2022). Además, el 84% de las escuelas preescolares son privadas, y el 61% de ellas son escuelas coránicas (Education International, 2020).

Además, el sistema educativo marroquí también ha sido criticado por no haber erradicado las prácticas de castigo físico o violento, por el uso de métodos pedagógicos poco innovadores basados en la memorización, y por la desconexión entre la enseñanza educativa y el mercado laboral, que provoca que cohortes de alumnado salga del sistema educativo con

diplômés chômeurs (diplomas sin empleo) (Marhine, 2020). Además, un tema que ha generado debates persistentes ha sido la enseñanza lingüística. En las escuelas públicas, el árabe es inicialmente la lengua vehicular y, a medida que avanzan los cursos, se va introduciendo el francés como lengua, también vehicular. Esto es especialmente importante, ya que los puestos más cualificados del mercado laboral suelen requerir un alto nivel de francés y/o inglés, pero no de árabe. Sin embargo, para reducir la desigualdad generada por la segregación del modelo educativo en las redes pública y privada -ya que la primera se imparte mayoritariamente en francés e inglés-, el Gobierno marroquí anunció en 2023 que sustituirá progresivamente el francés como lengua vehicular por el inglés y, parcialmente, por el amazigh.

Participación en el centro educativo de Marruecos

Según la literatura, en la actualidad, casi todas las escuelas públicas marroquíes cuentan con asociaciones de padres y tutores de alumnos (APTE) (Moumen, 2017). En Marruecos, las APTE comenzaron a constituirse en 1958 y, desde entonces, la normativa las ha ido dotando progresivamente de un amplio abanico de obligaciones, derechos y facultades dispositivas (ibid). En cada centro se elige un consejo gestor de la APTE, que incluye las figuras de presidente, tesorero y consejeros, para un mandato de 3 años. Las familias pasan a ser miembros de la APTE una vez que pagan una cuota anual que normalmente se cobra al principio del curso escolar y cuyo importe decide cada APTE (Koukouch, 2022).

A grandes rasgos, sus funciones y capacidades están orientadas a la participación en la toma de decisiones sobre la gestión administrativa, pedagógica y financiera del centro educativo. Entre las funciones que tienen jurídicamente atribuidas, destaca la participación en la gestión directa de los centros públicos a través de la presencia en los consejos de dirección y de clase. Esta facultad persigue que las APTE puedan mejorar los resultados educativos del centro, participando en el diseño y seguimiento del plan anual de actuación del centro e implicándose en la aprobación de la memoria general de la gestión administrativa y financiera de los centros educativos (ibid).

Por otro lado, las APTE tienen atribuidas funciones de fomento de la participación de las mujeres en las APTE, incluida la presidencia; y también de organizar campañas de concientización sobre la importancia de la escolarización de las niñas y las adolescentes, especialmente en las zonas rurales (ibid).

Además, las APTE pueden federarse e influir así en el diseño de las políticas educativas. Entre las diferentes federaciones que se han formado, la más importante, según la investigación elaborada en francés, es la Fédération Nationale des Associations des Parents des Parents d'Elèves au Maroc (FNAPEM) (Moumen, 2017).

A pesar de esta amplia atribución jurídica de competencias, en la práctica las APTE desarrollan un papel de corte logístico, contribuyendo al mantenimiento de los establecimientos y su equipamiento, a la compra de mobiliario, al pago de viajes y actividades de dinamización, y/o en obras de restauración o construcción (ibid).

Además, las APTE se enfrentan a muchos retos para operar y funcionar de forma efectiva. En primer lugar, la investigación sobre las APTE indica que el principal reto al que se enfrentan es la falta de comunicación con las familias del alumnado de los centros. Esto es particularmente importante porque, al no existir dicho contacto, la mayoría de las familias desconocen y no tienen acceso a la información sobre las capacidades de las APTE y el lugar que las familias pueden ocupar dentro de ellas (Moumen, 2017).

Este reto se solapa con otro: la escasa adhesión de la mayoría de las familias a las APTE allí donde existen. En concreto, Koukouch (2022) afirma que la participación en las APTE tiende a estar correlacionada con unos ingresos elevados y/o un alto nivel educativo de los padres. Por último, un último reto es la falta de provisión de apoyo financiero por parte de la administración pública, lo que hace que las APTE dependan de las contribuciones familiares que, como se ha explicado, no son obligatorias ni están fijadas de antemano (Moumen, 2017).

La experiencia del sistema educativo catalán con familias de origen marroquí

La comunidad inmigrante más numerosa que vive actualmente en Catalunya es la marroquí. En 2022 vivían 235.278 personas de nacionalidad marroquí (Idescat, 2022). Entre ellas, según el censo de 2021, 54.446 tienen entre 0 y 15 años. Si bien son pocos los estudios que abordan las perspectivas de la población marroquí respecto a la participación en el sistema educativo catalán, la tesis doctoral de Samadi (2021) hace precisamente eso, investiga cualitativamente las visiones y experiencias de madres marroquíes de alumnos/as.

El estudio de Samadi (2021) ilustra que es común entre las familias marroquíes que viven en zonas altamente segregadas evitar las escuelas a las que acuden muchos inmigrantes y que se ven afectadas por el estigma, ya que les preocupa que los centros a las que van a parar sus hijos e hijas no ofrezcan el mismo nivel académico ni los mismos contenidos curriculares que otros centros. En consecuencia, las madres marroquíes participan activamente en la búsqueda de alternativas a estos centros si sospechan que la calidad de los centros asignados puede ser perjudicial para sus hijos e hijas.

Samadi (2021) investiga en detalle los factores que acercan y alejan a las madres marroquíes de los centros educativos. En esta línea, Samadi identifica como especialmente importantes la figura y las actitudes del conserje, como guardianes y gestores de la puerta de acceso de los centros. Asimismo, la investigación afirma que la voluntad y práctica de acercarse al centro está estrechamente ligada a dos factores. En primer lugar, a la actitud de los equipos directivos y del profesorado ante las quejas o consultas de las madres por la discriminación sistemática y/o la exclusión de sus hijos e hijas. En los casos en que las madres se encontraron con equipos profesionales receptivos, Samadi señala que las familias se han sentido escuchadas y han vuelto al centro en múltiples ocasiones. Asimismo, para las familias inmigrantes marroquíes en situación económica desfavorable, otro factor importante es la comprensión y flexibilidad del personal de secretaría del centro a la hora de aceptar pagos atrasados o parciales y encontrar soluciones. Por el contrario, otras madres informaron de que, ante los retrasos en los pagos, el profesorado de algunos centros se habían acercado a sus hijos e hijas para presionar a los padres o, durante las visitas de las madres, las habían expuesto y desautorizado delante de sus hijos e hijas. Según Samadi (2021), esto había propiciado una voluntad de mantenerse alejada de la escuela y de implicar a padres y hermanos/as, en lugar de a las propias madres, a la hora de asistir a las reuniones convocadas por el centro.

Según Samadi (2021), las madres de origen marroquí han superado la barrera lingüística para participar efectivamente en el seguimiento escolar de sus hijos y en la relación con el centro educativo de diferentes maneras. Según Samadi (2021), aquellas que ya conocían y/o habían estudiado francés previamente, encontraron más accesible el aprendizaje del catalán y del castellano. Por el contrario, las madres sin estos conocimientos o formación previa han necesitado más años de aprendizaje y a menudo no experimentan el mismo nivel de confianza en estas lenguas, hecho que provoca que a menudo algunas de ellas se vean acompañadas por terceras personas en las reuniones del centro.

Participación en la AFA (antigua AMPA)

Entre las madres que participaron en la investigación de Samadi, algunas habían participado en las AMPA de sus centros. Varias de las que lo habían hecho señalaron que llevar el hiyab había sido un reto para ellas a la hora de participar en la AMPA u ocupar cargos de representación. Algunas de las participantes indicaban haber oído comentarios que ridiculizaban a los inmigrantes y haberse sentido más sometidas al escrutinio y vigilancia de otros miembros de las AMPA. En conjunto, Samadi (2021) argumenta que esto pone en tela de juicio la tesis de la autoexclusión, y la interpretación de esta como una falta de interés por incluirse, comenzando a delinear otros elementos que pueden afectar a la cohesión social entre personas autóctonas y migrantes.

Cabe señalar que varias de ellas también explicaron que participar en las AMPA había sido enriquecedor, ya que las había acercado a otras esferas de la sociedad que desconocían. Por ejemplo, una de las madres entrevistadas que también se había presentado al Consejo Escolar explica que cuando entró al Consejo “no entendía exactamente cuál debía ser mi función; de repente he conocido, me he encontrado, de golpe, con representantes del ayuntamiento, del profesorado, a la dirección... He empezado a entender muchas cosas que desde fuera no se ven ni llegan a las familias” (Samadi, 2021:283). Asimismo, en su análisis de las experiencias de las madres en la AMPA y en otros espacios de representación de los centros educativos, Samadi (2021:283-284) concluye que la mayoría de las madres “consideran muy positiva la experiencia de formar parte de los órganos de representación de la escuela porque se han encontrado en una posición diferente a la de ser solo madres del centro; explican que ahora tienen voto e influencia en la toma de decisiones y, por tanto, perciben un trato de mayor consideración tanto por parte del profesorado como de la dirección”.

10.2.4. Rumanía

Contexto educativo en Rumanía

Como muchos de los países de la Unión Europea, a lo largo del siglo XXI Rumanía ha adoptado diversas medidas para promover la descentralización de la educación (Camelia et al., 2013).

Actualmente, Rumanía tiene una tasa de alfabetización entre los adultos del 98,8%, con una variación residual si se desglosa por género (Banco Mundial, 2021). En cuanto al sistema educativo, el país ha estipulado 14 años de educación obligatoria, compuesta por las etapas de preescolar, primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria (Eurydice, 2024). Sin embargo, con un gasto público en educación del 3,3% del PIB en 2021² (UNESCO, 2023), Rumanía es el país con la tasa más alta de Abandono Escolar Prematuro de la Unión Europea (15,6% el 2021). Así mismo, el porcentaje de personas en etapa de escolarización secundaria que se escolarizan a este nivel es del 86% (Banco Mundial, 2021). Por lo que respecta a la tasa de escolarización pre-primaria o infantil no obligatoria de los 3 a los 6 años, en Rumanía esta se sitúa al 78,2% (Education and Training Monitor, 2022). Finalmente, la red de educación formal pública escolariza el 99% de los alumnos de infantil, primaria y secundaria (Eurostat, 2021).

² 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](https://portal.uis.unesco.org/bdds).

En Rumanía, el rumano se habla junto con el búlgaro, el croata, el checo, el alemán, el húngaro, el ruso, el serbio, el eslovaco, el turco, el ucraniano, el albanés, el armenio, el griego, el italiano, el macedonio, el polaco, el romaní, el tártaro, el indostaní y el ruteno, que tienen el estatus de lenguas minoritarias. Esta amplia diversidad se refleja en cierta medida en el sistema educativo, donde la enseñanza se imparte principalmente con el rumano como lengua vehicular, excepto cuando existe un número legalmente especificado de alumnado con una lengua materna con estatus de lengua minoritaria. En estos casos, cabe señalar que estos últimos también reciben enseñanza reglada en rumano (Consejo Europeo, 2023).

En este contexto, cabe destacar la desigualdad persistente, pero en evolución, que ha sufrido y sufre el pueblo gitano en el país, que representa el 8,3% de la población total (1,85 millones). Comparativamente, se estima que en España viven 725.000 personas del pueblo romaní (1,57% de la población total) (Comisión Europea, 2023), y 80.000 en Catalunya (Asociación Nacional Unión del Pueblo Romaní, 2022). En Rumanía, si durante el periodo comunista (1947-1989) el colectivo gitano fue incluido en la educación, el acceso a la sanidad y al sector laboral formal, los periodos posteriores condujeron a un nuevo proceso de segregación y marginalización (Pierson & Odsliv, 2012). En lo que respecta a la educación, la población de etnia gitana de Rumanía estaba desproporcionadamente representada entre el alumnado escolarizado en clases especiales para personas con diversidad funcional mental (ibid). Goldston (2006:509) afirma que el tema de la segregación y la patologización de la población gitana se ha considerado anteriormente como “la incapacidad de los padres gitanos para valorar suficientemente la educación” o incluso como “un problema biológico de la inteligencia inferior de los niños gitanos”. Como muestra el informe de 2015 de la Comisión Europea, aunque estas posturas han sido objeto de cierta revisión, la Comisión subraya que la población gitana sigue teniendo un acceso muy restringido a la educación infantil.

Familias y escuela: los factores que condicionan la participación en Rumanía

Varios estudios han investigado la relación probabilística entre diferentes características socioeconómicas de las familias, así como la organización de la escuela, y su participación activa de estas en los centros educativos. Por un lado, varios de estos estudios señalan que un elemento predictor de la participación activa de padres y madres en la escuela es la posición económica favorable (Damean, 2011; Marin & Bocoş, 2017). Por otro lado, es interesante señalar que, cuando se incluía la variable de la actividad de las organizaciones de padres y madres de alumnos, el nivel económico de las familias o el presupuesto escolar se volvían factores sin capacidad predictiva (Damean, 2011).

Junto con estos estudios, la investigación cualitativa de Urean (2017) basada en la consulta a miembros del profesorado, documenta que los profesionales de la educación identifican otros factores predictivos de la poca participación en las escuelas y en las asociaciones de padres y madres de alumnos. Entre estos factores, Urean enumera la escasa formación de algunos padres, la corta edad de muchos de ellos, el hecho de que muchos padres de niños rumanos vivan en el extranjero durante gran parte del año y que, ante la perspectiva de una futura migración de los alumnos/as, sus familias pierdan interés en involucrarse en los centros educativos.

La migración rumana en Catalunya y su experiencia del sistema educativo catalán

La comunidad rumana es actualmente el segundo grupo más numeroso de nacionalidad extranjera en Catalunya, después de la comunidad marroquí. En 2023, la población de nacionalidad gitana en Catalunya era de 86.751 personas (6,37% del total de la población extranjera), con una proporción bastante equitativa entre mujeres (51%) y hombres (49%) (Idescat, 2024).

Actualmente, junto con Italia, España es uno de los principales destinos de la población rumana, la que ha aumentado considerablemente desde la adhesión del país al espacio Schengen. La población rumana, a pesar de ser considerada por diferentes estudios sobre la migración contemporánea a Catalunya (por ejemplo, Bereményi, 2010) como poco endogámica y con tendencia a la “integración” con la población autóctona, destaca por sus esfuerzos por mantener unidas a sus comunidades religiosas a través de la constitución de diferentes iglesias, como la ortodoxa, la greco-católica, la católica romana y la protestante, así como la neoprotestante (Suiu, 2016). Esto es importante, ya que la creencia y/o afiliación religiosa está muy extendida en Rumanía, donde el 81,9% de la población se identifica como cristiana ortodoxa.

Experiencia y percepción del sistema educativo en Catalunya

Bereményi (2010) realiza una investigación cualitativa de la experiencia de las familias rumanas en el sistema educativo público de sus hijos e hijas en el Vallès Occidental, tanto desde la perspectiva de las familias como desde la del profesorado. Su investigación indica que el profesorado exhibe una opinión muy positiva sobre la trayectoria y los resultados educativos de los alumnos rumanos. Numerosos profesores coincidieron en reconocer el alto nivel de formación académica en matemáticas, ciencias naturales y lenguas con el que el alumnado rumano llega al sistema educativo catalán. Los profesores también convergieron en pensar que los padres del alumnado rumano tienen un alto nivel educativo, algo que se percibe como inusual entre otros grupos migrantes. Consecuentemente, los profesores consideran que esto les permite apoyar a sus hijos e hijas de forma más efectiva.

Asimismo, los profesionales de la educación de diferentes centros consultados en el estudio de Bereményi (2010), señalan que es habitual que padres y madres rumanos participen activamente en la escuela en actividades como la resolución de conflictos académicos y sociales.

Por otro lado, desde el punto de vista de las familias del alumnado rumano, es interesante destacar que diversas familias coinciden en considerar que la educación ofrecida en Rumanía es más exigente y de mayor calidad que la ofrecida en el sistema catalán. Así, múltiples participantes en el estudio consideraban que el modelo educativo catalán es poco estricto, carente de figuras de autoridad, con un bajo nivel académico y lento en la impartición de los contenidos. En cambio, veían positivamente la menor cantidad de deberes que recibían sus hijos e hijas, el trato más humano, las mejores infraestructuras escolares y una mayor oferta de actividades de ocio en la escuela. Esta valoración, según Bereményi (2010), hace que sea común, entre los padres y madres rumanos, la inversión de energía y tiempo en el seguimiento escolar de sus hijos e hijas.

Por último, Bereményi también entrevista alumnado de origen rumano, quienes expresan generalmente una opinión positiva sobre las aulas de acogida, debido a la pedagogía comprensiva, el currículum personalizado y la posibilidad de interactuar con alumnado de edades y experiencias migratorias similares.

10.3. Guion de entrevista a las familias

OBJETIVOS: Esta entrevista individual o grupal busca documentar las prácticas, significados y perspectivas sobre la participación parental en la educación que las personas migradas conocen de sus países de origen. También tiene la intención de profundizar sobre la experiencia y percepción de la relación familia-escuela en Catalunya que tienen las personas migradas pakistaníes, senegalesas, rumanas y marroquíes, así como entender sus barreras para participar, y vías y formas en que les gustaría participar.

Presentación

- Presentaciones de los miembros asistentes de aFFaC y descripción del trabajo de la aFFaC en los ámbitos de la inclusión y la interculturalidad.
- Descripción del proyecto: sus objetivos, las diferentes etapas, las razones por las que se considera importante para la justicia social.
- Breve explicación de la dinámica de la sesión.
- Solicite formularios de consentimiento para el uso de los datos recogidos durante la entrevista.

Introducción del/la participante

- Pedir una breve presentación del/la participante que incluya dónde creció, si fue a la escuela de pequeño y en qué tipo de escuela se ha formado, cuánto tiempo lleva viviendo en Catalunya, a qué se dedica, si tiene hijos/as y de qué edades.

Participación y relación con el centro educativo del país de origen

- (Dependiendo de si tienes o no hijos/as escolarizados/as en ambos países). Hablemos de todas las acciones o actividades que realizaste como madre/padre en la escuela de tu hijo/a en x. / ¿Qué interacciones tuvieron tu padre y tu madre con tu escuela en x y en las actividades que allí se realizaban?
 - Si se trata del padre o de la madre, pregunte por el otro progenitor.
- ¿Qué relación tenían los miembros de tu familia con los profesores? ¿Y con la dirección del centro? ¿Y con las familias de otros alumnos y alumnas?
- ¿Hubo familias que tuvieron una forma muy diferente de participar o de relacionarse con la escuela? ¿Qué dirías que causaba estas diferencias?

La práctica y las perspectivas sobre la participación en los centros educativos de Catalunya

- ¿Cómo elegiste la escuela/instituto al que van ahora tus hijos e hijas? ¿Cómo describirías el centro?
- En la escuela/instituto actual de tus hijos/hijas, ¿qué interacciones tienes con el centro? (y con quién del centro) ¿Y con las actividades que allí se realizan? ¿Cómo participas?
- ¿Conoces a otros padres i madres del centro? ¿Quiénes son? ¿Qué relación tienes con ellos?
- En el año, ¿cuántas veces entras al centro de tus hijos/as y por qué lo haces?
- ¿Sabes si en el centro educativo de tu hijo/a existe una Asociación de Familias de Alumnos? ¿Cuál es tu opinión sobre la AFA o AMPA? ¿Qué cosas buenas, malas y por mejorar destacarías de la AFA/AMPA?
- ¿Te gustaría poder participar más, o de otra manera, en la organización de actividades de la escuela o en la toma de decisiones? ¿En qué te gustaría participar?
- ¿Qué crees que hace difícil tu participación? ¿Qué crees que sería necesario para poder participar como te gustaría?
- Por último, ¿qué propondrías a hacer para que este estudio fuera útil?

Clausura

- Agradecer la asistencia y el conocimiento aportado.
- Recordar brevemente los usos que se harán de los datos recogidos durante la sesión.

