

Participació a l'Origen: Contextos, barreras y estrategias de inclusión para la participación de las familias migradas en los centros educativos de Cataluña

Participation at Origin: Contexts, barriers, and inclusion strategies for the participation of migrant families in educational centers in Catalonia

Verónica Robles Moreno

Associacions federades de famílies d'alumnes de Catalunya

Aida Arroyo

Juanita Mesa

Recepción: 18.05.2025

Aceptación: 20.05.2025

Publicación: 31.06.25

ABSTRACT

aFFaC acknowledges the existence of barriers to family participation in educational centers, particularly for migrant, racialized families and those from non-hegemonic cultural backgrounds. In Catalonia, where 17.24% of its population is of foreign origin (IDESCAT, 2023), significant challenges to inclusion persist. This article, based on the Participació a l'Origen research project, examines the structural, sociocultural, and institutional barriers affecting Moroccan, Romanian, Pakistani, and Senegalese families. Drawing on a qualitative and non-extractive methodology, 26 interviews were conducted. The barriers include language, unmet basic needs, discrimination rooted in aporophobia, racism and Islamophobia, limited recognition of cultural differences, limited knowledge of the educational system, difficulties in work–life balance, and lack of support networks. Given the convergence of these factors, some mothers are forced to relinquish their role as direct liaisons with the school. The article recommends the development of an anti-racist family welcome Plan, institutionally led.

KEYWORDS: educational participation; families; migration; inclusion; anti-racism

RESUMEN

La aFFaC reconoce barreras en la participación de familias en los centros educativos, especialmente migradas, racializadas y de origen cultural no hegemónico. Cataluña, con un 17,24% de población extranjera (IDESCAT, 2023), enfrenta desafíos de inclusión. Este artículo, basado en la investigación Participació a l'Origen, analiza las barreras estructurales, socioculturales e institucionales que afectan a familias marroquíes, rumanas, pakistaníes y senegalesas. Mediante un enfoque cualitativo y no extractivo, se realizaron 26 entrevistas. Las barreras incluyen dificultades lingüísticas, falta de cobertura de necesidades básicas, discriminación por aporofobia, racismo e islamofobia, falta de comprensión hacia las diferencias culturales, desconocimiento del sistema educativo, dificultades de conciliación y ausencia de red de apoyo. Dada la confluencia de estas, algunas madres deben renunciar al rol que tenían de contacto directo con el centro. Se recomienda la elaboración de un Plan de acogida antirracista, liderado institucionalmente.

PALABRAS CLAVE: participación educativa; familias; migración; inclusión, antirracismo

1. Introducción

La evidencia internacional demuestra que la implicación parental en la educación es clave para influir positivamente durante la trayectoria de aprendizaje del alumnado y reconoce que la implicación de las familias debe ser una de las partes a considerar 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 la comunidad educativa. La aFFaC (*Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya*) 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.

Adicionalmente, la Federación ha diagnosticado, a partir de su experiencia, que unas de las diversas barreras a la participación de las familias migradas es el desconocimiento de las comunidades educativas sobre el contexto de origen de quienes migran, como también el desconocimiento de las formas y barreras de participación de estas familias. Estas dimensiones de 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 de los lugares de origen como de los de llegada y, por lo tanto, necesita ser analizado conjuntamente.

En este contexto, la aFFaC entre los años 2023 y 2024 realiza un proyecto de investigación para generar conocimiento sobre las concepciones y prácticas de participación de las familias migradas en la educación en sus países de origen y en diálogo con sus prácticas y experiencias en el sistema escolar catalán, a través del estudio cualitativo de cuatro comunidades migradas en Catalunya -la marroquí, rumana, pakistaní y senegalesa- (Robles-Moreno, Arroyo & Mesa, 2024).

Se seleccionaron estas comunidades 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, porque son colectivos presentes en las comunidades educativas: 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).

Este artículo, basado en el proyecto de investigación, tiene como objetivo examinar las barreras estructurales, socioculturales e institucionales que inciden en la participación de las familias migradas en los centros educativos de Cataluña, a partir del análisis de las experiencias de las comunidades marroquí, rumana, pakistaní y senegalesa, utilizando un enfoque cualitativo fundamentado en metodologías no extractivistas.

El artículo se estructura en los siguientes apartados: en primer lugar, se presenta el marco teórico metodológico; posteriormente, se describe la metodología empleada; a continuación, se exponen los resultados sobre las barreras que enfrentan las familias migradas en su participación en los centros educativos de Catalunya; luego, se discuten propuestas para abordar dichas dificultades; y, finalmente, se plantean las conclusiones del estudio.

2. Consideraciones Conceptuales: Persona Migrada

El uso del término persona “migrada” en lugar de “migrante” se fundamenta en el enfoque crítico que reconoce la migración como un fenómeno estructural condicionado por desigualdades globales y no simplemente como una elección individual. Desde el pensamiento decolonial, Grosfoguel (2016) señala que las relaciones entre el Norte y el Sur Global han generado procesos de expulsión que fuerzan la movilidad de ciertas poblaciones. Sayad (2010) explica que los Estados del Norte Global regulan la migración desde una lógica de control colonial, produciendo exclusión y precarización para quienes se desplazan.

En este contexto, el concepto “migrada” enfatiza que quien ha migrado, ha experimentado y experimenta la migración y no debe ser vista como alguien en tránsito o ajena a la sociedad de acogida. Sayad (2010) advierte que el término migrante impone una doble ausencia: la persona nunca es completamente parte de su lugar de origen ni del de destino. Además, como argumenta De Genova (2013), las categorías utilizadas en el lenguaje administrativo y político suelen legitimar la marginalización de quienes han sido desplazados por condiciones estructurales.

Desde esta perspectiva, el uso de “migrada” visibiliza las experiencias de quienes han sido forzadas a migrar por estructuras coloniales, racistas y económicas, desafiando las narrativas que presentan la migración como una anomalía o un problema a gestionar (Grosfoguel, 2016; Wallerstein, 2004).

3. Marco Teórico Metodológico

La siguiente revisión aborda los debates y desafíos metodológicos decoloniales y feministas identificados en investigaciones realizadas con personas migradas del Sur Global, pueblos indígenas y mujeres. Reconociendo que las diferentes disciplinas de la investigación social también han sido construidas a través de las jerarquías 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. En esta revisión, se sintetizan diferentes críticas y propuestas.

3.1. *La antropología como ciencia colonial*

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, 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 llegada de la decolonialidad y el feminismo en el 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).

3.2. 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).

3.3. 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 modelos de investigación diferentes con las personas migradas. Desde esta perspectiva, se ha expuesto la necesidad de analizar comparativamente no solo a las comunidades migradas con otras migradas o con las comunidades de acogida, sino también estudiar las diferencias que se dan dentro del mismo grupo estudiado. Como indican Hernández et al. (2013:47), 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 esta línea, el país de origen no debe considerarse 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 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).

Para mantener esta conversación u observación conjunta de perspectivas, además del conocimiento previo del contexto multidimensional de las comunidades estudiadas, Suárez-Orozco & Carhill (2008) 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 detallan el uso de la triangulación con diversas perspectivas teóricas, fuentes y métodos de recolección de datos, donde las entrevistas en profundidad semiestructuradas, entre otras, pueden permitir a los participantes aportar contexto, justificación y otras informaciones anexas a su respuesta.

3.4. Transnacionalismo

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 los distintos 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), los

procesos transnacionales permiten que las personas migradas establezcan y sostengan relaciones sociales en múltiples dimensiones, conectando tanto sus sociedades de origen como las de destino. A través de estos vínculos, se crean espacios sociales que trascienden fronteras geográficas, culturales y políticas. Por lo tanto, señalan Cloquell & 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 los diferentes territorios. Este enfoque de investigación si bien no requiere necesariamente el uso de métodos cualitativos, son especialmente adecuados para una investigación de esta naturaleza. Si bien este proyecto ha utilizado instrumentos cualitativos, las etno-encuestas y el uso de métodos mixtos que aportan enfoques cuantitativos también pueden producir investigaciones rigurosas y respetuosas para y con las comunidades migradas (Massey & Capoferro, 2004; Suárez-Orozco, Suárez Orozco & Todorova, 2008).

3.5. Aportaciones metodológicas de la investigación feminista

En línea con las premisas de la investigación ética con personas migradas, las aportaciones metodológicas de la investigación feminista también integran elementos para una investigación no extractiva. La investigación de este artículo 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). Diversas 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 (Haraway, 1987; Mies, 1993).

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 quien investiga no busca mantener una posición de indiferencia o distancia con respecto a las personas entrevistadas y, por tanto, responde a las preguntas cuando es necesario y expresa sus sentimientos, entre otras consideraciones, entendiendo la entrevista como una relación humana entre dos o más personas con sus propios valores, perspectivas y situaciones contextuales.

Como ejemplos de prácticas dentro de este paradigma, DeVault (1990) realiza su investigación sobre las estrategias y significados con los que las mujeres organizan los trabajos domésticos. Según la autora, 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, ella 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.

3.6. 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).

En esta línea, Louis (2007) recopila una serie de principios para la investigación no extractiva derivados de las metodologías indígenas. En primer lugar, el autor 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 & MacKenzie, 2018). En segundo lugar, según el principio de apropiación recíproca, la investigación debe considerarse como una redistribución de beneficios y recompensas (Louis, 2007). 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.

3.7. Enfoque interseccional

La historia colonial y los movimientos migratorios ha permitido visibilizar las desigualdades y diversidades dentro de un mismo colectivo. En este sentido, existen varios antecedentes de la interseccionalidad: los feminismos periféricos, de frontera o de los márgenes con autoras como Spivak (1998), Davis (1981), Anzaldúa (1987) o Crenshaw (1989).

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.

En el Estado español, la progresiva llegada de mujeres migradas empezó a visibilizar las desventajas que ellas tenían con respecto a otras mujeres, sobre todo a raíz de la Ley de Extranjería de 1985¹, que establece 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. Solé (1981), es una de las primeras que recoge el eje de desigualdad por origen o raza relacionado con el hecho de ser mujer en España. Parella (2003) también pone de relieve diversos ejes de discriminación más allá del género, quien utiliza un enfoque múltiple en detrimento del, hasta entonces, enfoque monofocal.

4. Metodología

Tomando en cuenta los debates teóricos sobre metodologías de las ciencias sociales detallados anteriormente, la investigación adopta metodologías cualitativas no extractivas. 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.

Se 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. 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.

Sobre el proceso metodológico, en primer lugar, se realiza una 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 complementada por los mediadores/as interculturales de cada país estudiado.

En segundo lugar, se realiza 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, 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. Para esto, como primer paso, 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.

Fueron entrevistadas 26 personas residentes en Catalunya, 22 mujeres y 4 hombres, entre noviembre de 2023 y junio de 2024, utilizando la bola de nieve como técnica de contacto. En algunos casos,

¹ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12767>

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 de la 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 Gambia² 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.

En tercer lugar, luego de la transcripción y categorización de las entrevistas, las investigadoras realizan un primer análisis de discurso y un informe por cada grupo migrado, informe que se analiza junto al mediador/a correspondiente y otras personas del equipo de la aFFaC, 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.

En cuarto lugar, los comentarios y propuestas de la fase anterior se integran en el análisis por comunidades y 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 plasmado en el informe *Participació a l'Origen*.

5. Contextos educativos y participación de las familias migradas

Las formas de participación de las familias consultadas 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 perciben un mayor respeto por la institución educativa que en Catalunya y, por tanto, las escuelas se convierten en espacios donde las familias solo acuden cuando son invitadas explícitamente. Por otro lado, algunas familias entrevistadas indican que, por

² 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.

diferentes motivos, la red de apoyo de familiares que tenían en sus países de origen les proporcionaba apoyo educativo a sus hijos e hijas. El contacto entre las familias y el profesorado en comparación con Catalunya era diferente: algunas personas mencionan tener reuniones con más frecuencia, otras que el tutor o tutora estaba con el alumnado durante más cursos escolares consecutivos o bien había interacciones con el profesorado en espacios informales como en el barrio o entorno próximo donde podían hablar sobre el desarrollo educativo 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 dan importancia a las reuniones informativas y de seguimiento con el equipo docente cuando estas tienen un enfoque preventivo y valoran los esfuerzos del profesorado por facilitar la comunicación (horarios flexibles, uso de recursos como mediadores/as interculturales, Apps de traducción, etc.). Además, ponen en valor aplicaciones móviles para la comunicación entre familia y centro educativo (cuando no son el único canal de información), que el centro facilite espacios para dar a conocer su cultura a la comunidad educativa y las personas profesionales y familias que en algún momento les han ayudado a sentirse parte del centro educativo y participar en este.

La participación de las familias migradas entrevistadas en las asociaciones de familias (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. También hay otras familias que dicen no sentirse representadas o que 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, los cuales se detallan a lo largo del siguiente apartado.

6. Barreras para la participación de las familias migradas

6.1. 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. De acuerdo con el autor, las personas necesitan priorizar las más urgentes antes de poder satisfacer el resto.

En este sentido, es básico cubrir las necesidades fisiológicas, como el acceso a alimentos, agua, calor y descanso. 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. 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. Así, 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 de socialización. 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, tienen el espacio para 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. Considerando todo lo anterior, antes de exigir una implicación activa de las familias migradas en la vida comunitaria, es fundamental que puedan satisfacer primero sus necesidades básicas y de seguridad. Cuando estas estén suficientemente cubiertas, se podría comenzar a abordar aspectos más avanzados de su inclusión y desarrollo. Sin embargo, de acuerdo con los relatos y a las condiciones estructurales y sociales que viven las personas migradas, es complejo cumplir el orden de necesidades de esta pirámide.

6.2. Capital humano

La educación, los recursos y las oportunidades disponibles para las familias, sean migradas o no, tienen un impacto significativo en su participación en diversos contextos, incluido el educativo (Turney & 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.

6.3. 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). Esto es corroborado en este estudio. 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. (madre migrada de origen rumano)

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 personas de Rumania 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 los centros educativos) 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. (madre migrada de origen senegalés)

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.

6.4 Sesgo de género

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, independiente sean o no familias migradas.

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 que 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 su punto de vista.

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 ellas 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. (Exalumna de un centro educativo en Catalunya, nacida en Pakistán)

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 teléfono 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.

6.5. Prejuicios y discriminación por racismo, aporofobia e islamofobia

El racismo se manifiesta de distintas formas según el país de origen y el color de piel 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 como alumnas. 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.

De acuerdo con la literatura, el efecto Pigmalión es la percepción del profesorado la cual depende de diversas características de los y las alumnas, como la motivación para estudiar y el comportamiento en el aula (Rosenthal & Jacobson, 1968). En este contexto, el estudio de Brandimiller, Dumont & Becker (2020) mostró que las percepciones del profesorado tienden a favorecer al alumnado que no tiene antecedentes migrantes.

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. (madre y exalumna del sistema educativo catalán, con padres de origen senegalés).

Además, algunas vuelven o experimentan situaciones de discriminación como madres en el sistema educativo y comentan que sus hijos e hijas las sufren. Así lo explica una madre:

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. (madre y exalumna del sistema educativo catalán, con padres de origen senegalés).

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 (Turney & Kao, 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 en Catalunya se centró -entre otros aspectos- en la idea de que el aumento de alumnado extranjero había empeorado los resultados -argumento que posteriormente ha sido refutado con datos por parte de la administración y de otros organismos-. 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.

También se explican situaciones de discriminación dentro de la escuela por tener un nombre árabe o por llevar hiyab. Estas situaciones, de acuerdo con algunas de las participantes, generan miedo y rabia, entre otros sentimientos que pueden generar reticencias para participar. De manera complementaria, 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.

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. Desde una mirada interseccional, la percepción de pobreza emerge como un elemento importante. En este sentido, 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 y la religión, sino también en la clase social y el tipo de trabajo que desempeñan las personas migradas y racializadas.

6.6 Falta de comprensión hacia 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. (madre migrada de origen senegalés)

Asimismo, hay que tener en cuenta la diversidad religiosa y cómo esta puede variar en función de diversas dimensiones, como el nivel educativo y la zona (urbana/rural) de la que proceden, entre otras. En este sentido, algunas personas entrevistadas indican que hay familias que practican doctrinas religiosas de forma más estricta que otras, siendo de la misma rama.

6.7 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. (madre migrada de origen pakistaní)

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 la duración es corta y que son espacios demasiado 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.

6.8 Dificultades de conciliación

De acuerdo con 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. (madre migrada de origen rumano)

6.9 Falta de red de apoyo

Muchas de las familias migradas consultadas contaban con una red de apoyo consolidada en su país de origen, compuesta principalmente por familiares, que les ayudaban en el cuidado y en 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... (madre migrada de origen senegalés)

En este sentido, la participación de las familias en el sistema educativo puede verse afectada por el capital social que posean (Turney & Kao, 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.

6. Discusión sobre estrategias para la inclusión de las familias migradas

Desde la visión de las familias y los mediadores/as interculturales que han participado y con el objetivo de mejorar los espacios de participación de las familias migradas en los centros educativos, se expone en resumen las propuestas para trabajar de manera inclusiva con las familias migradas en el sistema educativo catalán.

En primer lugar, es importante considerar que el racismo, la islamofobia y la aporofobia 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, la investigación 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, asociación de familias, 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 debería transformarse en una propuesta formalizada dentro del sistema educativo catalán que no dependa únicamente de los profesionales de cada centro. En este sentido, se considera 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 e interseccional y, por lo tanto, construirse juntamente con personas migradas y racializadas de diversos orígenes, edades, géneros, entre otras condiciones. 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.

La investigación propone generar un plan basado en el diseño participativo, integrando a los diversos actores de las comunidades y del sistema educativo, y que contenga acciones definidas que tengan en cuenta los diferentes niveles educativos. Con este punto de partida, se recomienda que el *Departament d'Educació i Formació Professional* acompañe 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 de cada centro.

7. Conclusiones

Las formas de participación de las familias en los centros educativos 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 los centros educativos de Catalunya. 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, los cambios de rol de las madres, la discriminación que sufren dentro de la comunidad educativa, la incomprensión 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 las 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, la investigación propone 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 tanto, aún queda camino por recorrer. De acuerdo con 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. En este sentido, esta investigación es un punto de partida, ya que se recomienda continuar la investigación con familias de otros orígenes, como también indagar 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 implementan. Estas consideraciones son fundamentales para dar mayor solidez a un posible Plan de Acogida de familias recién llegadas procedentes de otros países.

Finalmente, 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 se han desarrollado para el acercamiento 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 que han migrado para crear esta propuesta, los resultados de esta investigación no hubieran sido posibles.

Bibliografía

- Anzaldúa, Gloria E. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books.
- 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.
- Brandmiller, C., Dumont, H. & Becker, M. (2020). "Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics". *Contemporary Educational Psychology*, 63.
- Cannella, G. S., & Manuelito, K. D. (2008). "Feminisms from Unthought Locations: Indigenous Worldviews, Marginalized Feminisms, and Revisioning an Anticolonial Social Science". In N. K., Denzin, Y. S., Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 45-61). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483385686.n3>
- Crenshaw, K. (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- 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
- Davis, A. (1981). *Women, race & class*. Random House.
- De Genova, N. (2013). “Spectacles of migrant ‘illegality’: the scene of exclusion, the obscene of inclusion”. *Ethnic and Racial Studies*, 36(7), 1180–1198. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.783710>
- DeVault, M. L. (1990). “Talking and listening from women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis”. *Social problems*, 37(1), 96-116.
- Duneier M (1999) *Sidewalk*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1468794112468469>
- Grosfoguel, R. (2016). “Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico”. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(4). <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>
- Haraway, D. (1987). “A manifesto for Cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s”. *Australian Feminist Studies*, 2(4), 1–42. <https://doi.org/10.1080/08164649.1987.9961538>
- 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>
- 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.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00443.x>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00229.x>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina. ISBN-13: 978-84-96614-19-2

- Oakley, A. (1981). "Interviewing women: a contradiction in terms". In *Doing Feminist Research*, ed. Helen Roberts, 30-61. London: Routledge and Kegan Paul.
- Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Ciencias Sociales, n.º 36. Migraciones, proyecto editorial. Barcelona: Anthropos
- Ouassak, F. (2023). "Pour une écologie pirate. Et nous serons libres: Paris, *La Découverte*, 2023, 198 p. DARD/DARD, (2), 160-160.
- Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). *Participació a l'Origen*. aFFaC. <https://affac.cat/affac/participacio-origen/>
- Rosenthal, K., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- 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* [Tesis Doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/673339>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Ed. Anthropos.
- 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*. Instituto de la Mujer.
- Spivak, G. C. (1998) "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. Memoria Académica. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- 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.
- Thurmond, V. A. (2001). "The point of triangulation". *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253–258. doi:10.1111/j.1547-5069.2001.00253
- Turney, K., & Kao, G. (2009). "Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged?". *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- UNESCO (2021). *El apoyo parental al aprendizaje*. [Participación de los padres](#). [15 de septiembre de 2024]
- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smzx1>