

Percepciones de las familias inmigrantes latinoamericanas en España sobre el espacio educativo: giro dialógico-decolonial

Perceptions of Latin American immigrant families in Spain about the educational field: a dialogic-decolonial turn

Percepções de famílias imigrantes latinoamericanas na Espanha sobre o espaço educativo: giro dialógico-decolonial

Bianca Fiorella SERRANO MANZANO

Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador / bianca.serrano@utc.edu.ec

Agustín DE LA HERRÁN

Universidad Autónoma de Madrid, España / agustin.delaherran@uam.es

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación
N.º 134, abril - julio 2017 (Sección Informe, pp. 411-428)
ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X
Ecuador: CIESPAL
Recibido: 02-06-2016 / Aprobado: 19-09-2016

Resumen

El *giro dialógico*, característico de la actual sociedad compleja, está cambiando la manera en que se trabaja en el ámbito socioeducativo con personas en riesgo de exclusión social. Este cambio se ha extendido a su investigación. La población inmigrante latinoamericana en Europa, sobre todo mujeres, niños y niñas constituye parte de este colectivo. Desde esta premisa, el estudio analiza los procesos comunicativos de las familias latinoamericanas en espacios educativos, alcanzando seis categorías de análisis y distinguiendo si esas interacciones generan dinámicas excluyentes o transformadoras. Participaron treinta personas procedentes de seis países de Latinoamérica. Se parte de una metodología comunicativa crítica de corte cualitativo como vía para optimizar opciones que permitan superar las desigualdades producidas por el pensamiento neoliberal frente al decolonialismo.

Palabras clave: educación; comunicación; exclusión social; transformación

Abstract

The dialogic turn, characteristic of today's complex society, is changing the way how we work in the socio-educational field with people at risk of social exclusion. This change has extended to its research. Latin American immigrant population in Europe, especially women and children, is part of this group. From this principle, the study analyzes the communicative processes of Latin American families in educational areas, reaching six categories of analysis and distinguishing whether these interactions generate exclusionary or transformative dynamics. Thirty people from six countries in Latin America participated. It begins from a qualitative-critical communicative methodology, as a way of optimizing options to overcome the inequalities produced by the western neoliberal thought about decolonialism

Keywords: education; communication; social exclusion; transformation

Resumo

O giro dialógico, característico da atual sociedade complexa, está transformando a maneira de se trabalhar no âmbito educativo com pessoas em risco de exclusão social. Essa transformação tem se estendido à sua investigação. A população imigrante latinoamericana na Europa, sobretudo mulheres e crianças formam parte deste coletivo. Partindo dessa premissa, o artigo analisa os processos comunicativos das famílias latinoamericanas em espaços educativos. Utilizando seis categorias de análise se busca compreender se tais interações geram dinâmicas excludentes ou transformadoras. Participaram da pesquisa trinta pessoas de seis países da América Latina. O trabalho se fundamenta numa metodologia comunicativa crítica e qualitativa que objetiva otimizar opções que concorram para a superação das desigualdades produzidas pelo pensamento neoliberal frente ao decolonialismo.

Palavras-chave: educação; comunicação; exclusão social; transformação.

1. Introducción

La transición de la sociedad industrial (Bell, 1991) a la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1997) hacia una sociedad compleja (Morin, 1994) conlleva lo que algunos autores han denominado *giro dialógico*¹ de la sociedad (Touraine, 2005; Beck, 1998; Mead, 1973; Vygotsky, 1979; Freire, 1970). En este contexto, el diálogo y la interacción se constituyen como ejes vertebradores de la vida a todos los niveles. Desde esta tendencia dialógica, la investigación en Ciencias Sociales está contemplando objetivos diferentes que están obligando a redefinir espacios de interacción con los sujetos investigados. Coincidiendo con Yépez del Castillo y Herrera (2007), estos nuevos espacios presentan desafíos para pensar el sentido de la inmigración latinoamericana, su interacción, la creación de nuevos sentidos para su experiencia migratoria, elementos todos que han sido poco explorados hasta ahora y que presentan un reto para la investigación sobre migración en el viejo continente.

Una de las consecuencias en los estudios previos sobre el tema es la evidencia de que se investiga sobre las personas pero se las excluye de los procesos de generación de conocimiento. Para Gómez y Elboj (2001), las contradicciones de esta perspectiva tradicional están reorientando la investigación social hacia una nueva opción, donde los valores que guían las transformaciones no surjan de la imposición de unas culturas sobre otras o de unas personas sobre otras, sino de los acuerdos entre ellas. Desde la comprensión de estos postulados, la presente investigación se caracteriza por un enfoque comunicativo crítico propuesto por Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha:

La perspectiva comunicativa crítica integra la dualidad objeto/sujeto a través de la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens & Lash, 1997/1994), teniendo la base del conocimiento en la interacción entre las personas y grupos –y en la comunicación que se establece entre ellas– a partir de pretensiones de validez y no de poder. Hay que tener en cuenta que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno (Vygotsky, 1995/1993) y que no es neutro (Freire, 1970) sino resultado del diálogo entre ciencia y sociedad. (2006, p. 45)

Desde esta perspectiva, el conocimiento está comenzando a reconocerse como producto de un diálogo entre el sentido subjetivo, resultado de las interacciones entre sujetos y el conocimiento científico, o lo que Schütz denomina en su teoría, tipificaciones ideales o tipificaciones de los sujetos (Tarrés, 2001).

1 Beck, 1998; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Freire, 1970; Giddens, 1995; Habermas, 1989; Touraine, 2005, recogen en sus teorías el concepto de giro dialógico, coincidiendo en señalar cómo los antiguos patrones y normas que acostumbraban a guiar nuestras vidas en la sociedad industrial, van perdiendo legitimidad en la sociedad actual. Las personas nos encontramos cada vez más con la necesidad de comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en un mundo con más opciones, producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales (Aubert, García & Racionero, 2009).

La inclusión de saberes o *ecología de saberes*, entendida como la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, etc.) que circulan en la sociedad (Santos, 2006) se está tornando una demanda en el camino hacia una justicia cognitiva global (Herrera, Sierra & Del Valle, 2016).

Este cambio supone entender que tanto el sujeto cognoscente como el cognoscible forma parte de una red más compleja. Según Morin (2003), “la complejidad es definida como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables asociados, presentando la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 54). Esta nueva sociedad emergente demanda nuevos procesos de interacción y a su vez nuevas instituciones que prioricen las relaciones en red, caracterizadas por la reciprocidad y horizontalidad en la construcción conjunta de conocimiento.

En este sentido, el objetivo general del presente estudio es comprender en profundidad los procesos de interacción entre las familias latinoamericanas y el sistema educativo occidental, desde la perspectiva de las personas latinoamericanas y con su participación en el propio proceso de investigación. La hipótesis de la que parte el proyecto es que las familias latinoamericanas poseen una serie de habilidades de las que carece el sistema educativo, bajo las premisas del pensamiento neoliberal² que son relevantes y necesarias en el marco de la actual sociedad compleja.

En el ámbito socioeducativo, en el que se centra el estudio, y en el contexto de la Comunidad de Madrid (España), donde se sitúa el trabajo, la presencia de población latinoamericana sigue siendo elevada. Según datos proporcionados por la Fundación CIDOB, a finales de 2008 había en España 4.473.499 extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. El 29,87% era de origen latinoamericano. Las personas de origen ecuatoriano y colombiano se encuentran entre los colectivos más numerosos, por detrás de los rumanos y marroquíes (Ayuso & Pinyol, 2010). Este contexto obliga a reflexionar sobre cómo las personas procedentes de Latinoamérica viven y perciben su relación con el país de acogida, en este caso con la institución educativa, visibilizando sus opiniones y percepciones frente a las dinámicas generadas por el sistema.

2 Coincidiendo con Lander (2000), el pensamiento neoliberal es una reafirmación dogmática de las concepciones lineales de progreso universal y del imaginario del desarrollo. Asume a los países centrales como modelo hacia el cual hay que dirigirse inexorablemente. Se refuerzan aquí las miradas coloniales que solo reconocen como sujetos significativos a los portadores de proyectos modernizantes: los empresarios, los tecnócratas, los vecinos de clase media, los habitantes de la mitológica sociedad civil. La indiferencia ante los otros, que no encuentran lugar en esta utopía de mercado y democracia liberal, delata la permanencia del racismo fundante del pensamiento colonial.

2. Voces latinoamericanas transnacionales: exclusión social y giro decolonial

Aunque la emigración de las Américas hacia occidente ha disminuido desde la crisis económica de 2008, según el Tercer Informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas (OEA, 2015), el porcentaje de personas inmigrantes procedentes de América que han sido residentes por más de 10 años en Europa, se ha duplicado en el relativamente corto periodo de 2008-2009 a 2012-2013. En el período 2008-2009 se situaba en 30% y aumentó a 59% en los cuatro años siguientes, prácticamente el mismo nivel que para los emigrantes del resto del mundo, para los cuales también aumentó durante este periodo, pero desde un nivel ya alto del 55%. En este contexto destaca que este aumento, ocurrió precisamente en el periodo en que las condiciones económicas de muchos países europeos se estaban deteriorando, especialmente de España, en donde residen gran parte de los emigrantes. El crecimiento ha sido destacable para los inmigrantes de la Región Andina, en donde se registró un aumento de más de 23%.

Un estudio realizado por la Fundación CIDOB (2010) concluye que existen varios hechos que dan cuenta de cambios en el panorama migratorio regional, algunos de los cuales son encabezados por los intercambios que se suceden en el espacio iberoamericano. En una lectura selectiva, se pueden identificar los siguientes asuntos: la emergencia del transnacionalismo migratorio, el aumento de la emigración y la diversificación de destinos, la feminización migratoria, la movilidad de los pueblos indígenas, la dinámica de la migración cualificada, la visibilidad de las remesas y la problemática de los derechos humanos de las personas migrantes. Se considera que el transnacionalismo marca una inflexión sugerente como un nuevo espacio del que participa el sujeto inmigrante. Sin embargo, más que contribuir a una integración exitosa en las sociedades de destino, es la expresión de estrategias obligatorias de supervivencia de los migrantes que derivan de la situación de exclusión en la que viven muchas comunidades en los lugares de llegada (Guarnizo, Sánchez & Roach, 2003).

Más allá del transnacionalismo, la hegemonía del pensamiento neoliberal y la supremacía de una cultura sobre otra, surge una nueva perspectiva para investigar sobre los procesos migratorios de la población latinoamericana: la decolonialidad del saber. Siguiendo a Herrera et al. (2016), decolonizar³ implica:

Visibilizar y reconstruir la historia y el presente de América Latina generando procesos de producción y valoración de los saberes locales, prácticos,

3 En el presente estudio se introduce el concepto *giro decolonial* como una tendencia en la producción de conocimiento que remite a la experiencia generada por la diferencia colonial. Se busca develar la experiencia subalterna de mundo, permitiendo la articulación de diferentes lugares, saberes y subjetividades sometidas. Es por esto que más que una opción teórica, se impone como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas" (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

ancestrales y populares que fueron subestimados y subyugados por los saberes universales y generalizantes de las Ciencias Sociales. (Herrera et al., 2016)

Por todas estas razones, la presente investigación buscó generar un espacio para rescatar el pensar, sentir y vivir de las familias de origen latinoamericano en el sistema educativo formal, identificando claves que permitan superar las formas eurocéntricas⁴ de conocimiento existentes en el dispositivo educativo.

Esta creciente pluralidad cultural de ciudadanos/as se extiende a las instituciones educativas españolas, las cuales desde finales de los 90 comienzan a caracterizarse por su carácter multiétnico y pluricultural. Este escenario ha supuesto un desafío, tanto para el sistema educativo como para el profesorado, ya que la existencia de una variada diversidad cultural en las aulas ha cuestionado normas tradicionales que habían organizado la convivencia escolar. En este contexto ha surgido con fuerza el concepto de educación intercultural⁵ como la respuesta profesional a la diversidad vivida en la escuela y, coincidiendo con Casas y Sáez (2010), desde los años noventa hasta hoy se han diseñado medidas de atención al alumnado extranjero. Sin embargo, se evidencia la necesidad de visibilizar los intereses, opiniones y casos particulares de los estudiantes y las familias de inmigrantes que permitan asumir la diversidad como un escenario que proporciona saber (Gómez Hernández, et al., 2014).

3. Metodología

Se toma como punto de partida el análisis ofrecido por Searle y Soler (2004) a través de los trabajos de Austin (1962) y Habermas (1981), quienes definen el concepto de actos comunicativos no sólo como actos de habla, sino también como cualquier otro signo de comunicación. Así pues, integran la definición de actos comunicativos en el concepto interacción y diferencian, tipos de relaciones humanas, que van desde relaciones más dialógicas a relaciones menos dialógicas o relaciones de poder. Un análisis de estas características es especialmente útil en las actuales sociedades dialógicas (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004), donde la interacción comunicativa entre la personas se multiplica (Soler & Flecha, 2010).

Partiendo de los planteamientos de estos autores y de las investigaciones *Workaló* (Flecha, Vargas & Dávila 2004), Proyecto *Includ-ed* (Flecha, Garcia,

4 Según Quijano y Dussel, el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales. La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

5 Recogemos la definición de Vitón (2006) cuando indica que la propuesta de la educación intercultural viene a significar un nuevo paradigma, que nos permite generar la construcción de conocimiento crítico con las desigualdades, y un accionar propositivo con el tratamiento a las diferencias. Este paradigma, que privilegia lo relacional entre las culturas, es el que mejor nos permite pensar y accionar en los espacios educativos, construyendo sujetos, que en la medida en que afirman sus identidades, se comprometen en la construcción de realidades incluyentes. Bajo este paradigma la construcción de conocimiento se construye a través del diálogo.

Gómez & Latorre, 2009) y *Nuevas masculinidades* (Flecha, Puigvert & Ríos, 2013), todas ellas referidas al análisis de los actos comunicativos en distintos ámbitos y con diversos grupos sociales, en este estudio se desarrolla un planteamiento metodológico basado en los mismos postulados que guían estos trabajos: metodología comunicativa crítica (MCC).

La característica más importante de la MCC para Gómez et al. (2006) es que concibe la realidad social y su posible transformación, a través de las interacciones y de la comunicación que se produce en ellas (Gómez et al., 2006, p. 28). En este sentido, la MCC requiere una interacción horizontal buscando una situación ideal de diálogo. Los contextos cobran gran importancia de acuerdo con las teorías interaccionistas.

El plan de trabajo respondió a un modelo de investigación cualitativa de carácter comunicativo. Las técnicas utilizadas para el levantamiento de información fueron:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos utilizados.

Nº	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
1	Historia de vida	Guion historias de vida
2	Grupo de discusión	Guion grupo de discusión
3	Entrevistas	Guion entrevista
4	Observación	Guía de observación

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo y análisis de resultados se ejecutó durante el periodo 2014-2015. En primer lugar, se estableció un período de un semestre para realizar observaciones y contrastar esta información con los elementos identificados, seleccionados y sistematizados, fruto del análisis de las teorías y otras investigaciones similares. Posteriormente se aplicó la entrevista, entendida como una conversación intencionada donde dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos. Se concretó en el concepto de entrevista en profundidad focalizada o semiestructurada (Quivy & Campenhoudt, 2004), realizándose diez entrevistas en total.

Para complementar la información, se establecieron también dos grupos de discusión con el propósito de obtener ideas y propuestas sobre las actuales barreras y vías de superación a los que se enfrentan las familias latinoamericanas en el espacio educativo occidental. Las sesiones de grupo se grabaron en audio, posteriormente se transcribieron y se realizó un análisis de contenido consensuado con las personas participantes en la investigación.

Una vez obtenidos y analizados los datos, se identificaron los temas emergentes que sintetizan el conjunto de la información obtenida mediante un análisis cualitativo temático cruzado (Ying, 1993). La triangulación del estudio

(combinación de la pluralidad en los métodos utilizados, en las fuentes de información e investigadores participantes), buscó reforzar la validez del trabajo (Moral, 2006; Onwuegbuzie & Leach, 2007).

Para la selección de los participantes se contó con la colaboración de una institución socioeducativa, Fundación Balia, la cual trabaja con personas en riesgo de exclusión social en España y se consultó a la institución para la selección de familias inmigrantes latinoamericanas, considerando el grado de vulnerabilidad que presentaban. Los indicadores utilizados por esta organización y aprovechados para la selección de los sujetos de estudio fueron los siguientes: situación de regularización en el país (permiso de residencia, permiso de trabajo), tipo de vivienda (unifamiliar, vivienda compartida, infravivienda), tipología familiar (nuclear, separados, monomarental, monoparental, reconstituida), se cuenta con red de apoyo, se cuenta con contrato de trabajo (precario, estable, inestable), necesidades familiares detectadas (abandono, violencia, adiciones, incapacidad), necesidades detectadas en el menor (dificultad de idioma, socialización, académica, desorden alimenticio, cargas familiares, problemas de conducta). La muestra del estudio se caracteriza por ser intencional, no aleatoria, evidenciándose una mayor participación de mujeres y predominando la procedencia ecuatoriana.

Tabla 2. Descripción de la muestra del grupo de familias latinoamericanas.

Variables	Categorías	Número
Género	Mujeres	28
	Hombres	2
Origen	Ecuador	10
	Bolivia	4
	Perú	4
	Argentina	2
	Brasil	3
	Colombia	4
	República Dominicana	2
	Cuba	1
Tipo de familia	Nuclear	6
	Monomarental	10
	Extensa	8
	Reconstituida	6
Nivel de estudios	Primaria	15
	Secundaria	10
	Bachiller	3
	Universitarios	2

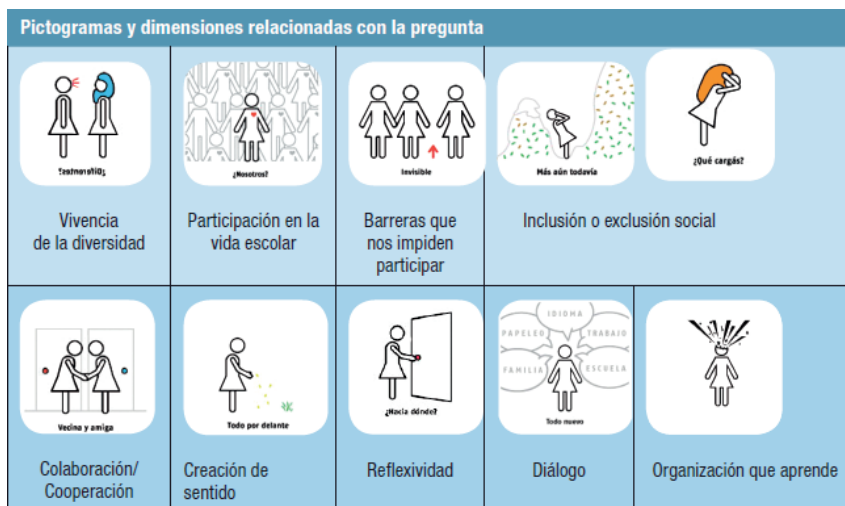
Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que la muestra seleccionada fue significativa ya que representa una de las características de la nueva ola migratoria latinoamericana y especialmente andina a Europa como es la tendencia a la feminización (Yépez del Castillo & Herrera, 2007).

4. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los principales resultados en relación con el objetivo de la investigación. Para facilitar el diálogo en los grupos de discusión se utilizó un material elaborado por el colectivo *Migrantes* (2013). A través de los pictogramas se pretendió que las personas intercambiaran sus experiencias y se pudieran extraer categorías de análisis. El disponer de un soporte visual simple, invitó en seguida a la reflexión y fomentó el diálogo. A continuación, se muestra el material que se trabajó en los dos grupos:

Figura 1. Soporte visual para el grupo de discusión.



Fuente: Migrantes (2013) adaptado.

Tras el análisis de la información emitida por las personas y junto con el grupo investigador, se consensó que la investigación debería incluir seis categorías de análisis como temas relevantes en el estudio de la interacción entre sujetos latinoamericanos y el espacio educativo occidental: a) la vivencia de la diversidad cultural en los centros educativos; b) el grado de participación en la vida escolar de sus hijos/as; c) la aceleración del aprendizaje instrumental para sus hijos/as y posibilidades formativas para los familiares; d) creación de sentido del centro educativo; e) el tipo de diálogo entre las familias y los profesionales

del ámbito educativo; f) la valoración de la colaboración en red entre los diversos sujetos que constituyen la comunidad educativa.

Tras este primer nivel de análisis de la información, posteriormente se identificaron las dimensiones excluyentes y dimensiones transformadoras.

5. Dimensiones excluyentes

En primer lugar, los resultados apuntan a que existen barreras de aislamiento que impiden que estas familias tengan voz y capacidad de actuar o influir en el entorno educativo de sus hijos/as. Se constata que no se garantiza el acceso a la participación de las familias inmigrantes en espacios educativos, los cuales tienden a ser espacios homogéneos y se promueven escasos espacios de participación comunitaria. Una madre lo expresa del siguiente modo:

Yo echo de menos, al igual que hacíamos en mi país, que las madres no juntábamos casi todas las tardes y colaborábamos con la escuela. Organizábamos todas las fiestas, preparando trajes para los guaguas y ahí pues hablábamos de nuestras cosas, de los hijos. (Entrevista. Mujer 1. Ecuador)

Se evidencian tendencias que contribuyen a reproducir el círculo de la exclusión social socio-económica, lo cual tiene un efecto en la interpretación que el sistema educativo realiza de la identidad cultural latinoamericana. Dos mujeres comentan lo siguiente:

Cada año cambian los libros y tengo en mi casa una cantidad enorme de libros que me han donado y ninguno me sirve. Entonces te dan una beca pero si me voy a gastar 500 euros en libros en un niño solo. De un sueldo de 1000 euros, no puedes dar 500 en libros. En mi país, tú vas a una librería y te hacen un préstamo, un intercambio. Otra cosa que planteo sería utilizar Internet u otros materiales más económicos. [-] Más de un día, la profesora ha dejado fuera de clase a mi hija por no llevar los libros al colegio. (Entrevista. Mujer 2. Bolivia)

El alto coste de la vida en la sociedad de acogida se convierte en una problemática vinculada al hecho que los sueldos que perciben son insuficientes para hacer frente a la totalidad de los gastos que genera la vida escolar de sus hijos/as. Este factor, en el que se realiza una diferenciación social-estructural (los que tienen los libros dentro de la clase, los que no tienen los libros fuera), produce un efecto estigmatizador social-cultural (se visibiliza que los niños y niñas de origen inmigrante no cumplen a tiempo con los requisitos económicos a los que obliga el sistema: no tienen el uniforme, no llevan los libros, etc.).

Otro de los resultados obtenidos confirma la existencia de segregación encubierta que se vive en los centros escolares y que las familias describen de la siguiente manera:

Yo he ido hablar con la profesora porque no estoy de acuerdo. Aquí funciona así y desde el principio formaron grupos: los que más saben, los que más o menos y los que no saben y mi hija quedó en el tercero y de ahí no pasa. Y yo pienso, si está mal deberían esforzarse en darle más. (Entrevista. Mujer 1. Perú)

Al respecto otro familiar señala lo siguiente:

Desde que mi hijo entró al colegio, las cosas fueron mal. Pasó a primero sin saber leer. Como sabéis, hay grupos A, B, C y D pues nos dimos cuenta que los otros dos grupos sabían leer y escribir y los otros eran los más tontos. Íbamos a la profesora y nos decía ya tendrán tiempo. (Entrevista. Hombre. Ecuador)

Esta dimensión es la que viven muchos niños y niñas latinoamericanos, que por su condición de inmigrantes se les ha aplicado determinadas medidas de atención a la diversidad constituidas por grupos de nivel bajo y adaptaciones curriculares fuera del aula. Así pues, estas dos madres constatan como, en estos grupos de peor nivel, a los niños y niñas se les proporciona una provisión escolar poco competente, en relación a la dimensión instrumental. Las predisposiciones y prejuicios del sistema escolar hacia ellos y ellas, como los *otros*⁶, determina un círculo de bajo rendimiento escolar del que es muy difícil salir.

Otro resultado informa que, aparte de los trámites administrativos para legalizar la situación laboral y residencial, hay familias que tienen que hacer frente a otro tipo de impedimentos legales, aquellas personas que quieren homologar sus titulaciones académicas que tienen en su país de origen, o bien aquéllas que desean que les sean reconocidos los estudios realizados parcialmente en el país de origen para poder así retomarlos y finalizarlos en el país de acogida. Dentro del conjunto de las barreras, una de las que más les preocupa es la dificultad que encuentran de retomar sus estudios o bien homologar los que ya les adquiridos:

Por ejemplo, yo quiero estudiar Magisterio, pero nadie me explica. Estuve en la Universidad, estuve en el Ministerio de Educación, estuve en diferentes lados y nadie me puede decir al ser una extranjera que tengo bachillerato, qué es lo que tengo que hacer y dónde tengo que ir para poder estudiar. Ya estoy harta de tocar puertas y que no me diga nadie nada. (Historia de vida. Mujer 1. Argentina)

6 Esta dimensión constata la pervivencia de la clasificación y separación del alumnado entre "nuestros alumnos y alumnas" y "los alumnos y alumnas inmigrantes".

Otra idea claramente percibida es la voluntad que tienen las familias por continuar formándose. Sin embargo las barreras son tantas que acaban desistiendo, acrecentando la frustración y vulnerabilidad.

Las familias perciben las diferencias de trato del profesorado según el origen de la familia y, por tanto, la cultura deficitaria que impera en la práctica a través de unas premisas contrarias al principio de igualdad social. Así manifiesta una madre su visión acerca del sistema educativo:

Yo creía que aquí ayudarían más a mi hija pero a veces pienso que es mejor que vuelva a Bolivia porque allí la trataban igual, no sé. Además no me gusta cómo se visten las niñas o cómo se trata a las maestras. (Entrevista. Mujer 2. Bolivia)

Según lo expresado arriba, no es de extrañar la desmotivación del alumnado y de sus familias con la institución escolar. Esta pérdida de sentido hunde sus razones en la falta de identificación con la cultura escolar hegemónica. Se ha podido observar como los centros escolares, a través de múltiples discursos, prácticas, etc., transmiten que existe una determinada forma de conseguir y hacer bien las cosas (cultura occidental) que es mejor que la de los *otros* (los que vienen de fuera).

El niño cuando llegó aquí se quedó parado al ver cómo se entraba a la clase, porque allí se hace una fila y todo el mundo se pone en orden y aquí van como borreguitos. Pero por suerte nuestros hijos ya se han acoplado. (Entrevista. Mujer 1. Colombia)

Otra madre al respecto comenta:

Lo que aquí es hiperactividad para el profesor, en mi país no lo es. La diferencia es que aquí el niño está más encerrado y en República Dominicana tienen más libertad y mi niño puede soltar más su energía. (Entrevista. Mujer 1. República Dominicana)

Los resultados también indican que las familias no académicas están demandando espacios más próximos y flexibles de formación, de nuevos aprendizajes, que tengan posibilidad de aprender a leer y escribir para poder ayudar a sus hijos.

Hay una profesora que me ha ayudado para que mi hijo hable bien castellano. Me sacó fichas y me prestó libros. Gracias a ella, mi hijo y yo hemos avanzado. Si se pudiera hacer para más mujeres que tienen mí mismo problema sería buenísimo, para ellas y para sus hijos. (Historia de vida. Mujer 1. Brasil)

Sin embargo, desde los postulados de la decolonialidad y coincidiendo con el Colectivo Yedra (2010), la coexistencia de lenguas distintas en el aula podría ser una oportunidad de éxito importante si se aprende a manejarla. Aprovechar las

lenguas de origen del alumnado inmigrante, en este caso el portugués, podría servir de base de aprendizaje de otras lenguas. Se evidencia por tanto que las políticas lingüísticas continúan reconociendo la existencia de lenguas de primera y de segunda clase.

Otra percepción se relaciona con el hecho de que las familias sienten la necesidad de explorar vías para que haya más relación y menos burocratización en la relación con el colegio. La experiencia con la escuela les resulta en ocasiones inaccesible y muy problemática. En un momento en el que las familias se sienten especialmente vulnerables e intentan resolver aspectos como su situación legal, la reagrupación de su núcleo familiar o la educación de sus hijos/as, el trato con los profesionales de los centros escolares es clave.

Además se observa una ausencia de espacios formales, en el ámbito educativo, que permitan el diálogo para que las familias dialoguen sobre la educación de sus hijos, la salud la alimentación, el conocimiento del entorno, las oportunidades laborales y reciban orientación de profesionales. Tampoco se favorecen espacios y momentos de relación espontánea para que las familias puedan relacionarse libremente y tejer así redes de solidaridad mutua. Se constata que no existe un modelo organizativo flexible capaz de adaptarse a las necesidades de las familias: calendario y horarios flexibles, estructura de la oferta formativa y/o cultural que les permita compatibilizarla con sus responsabilidades laborales y familiares, metodología adecuada a grupos heterogéneos.

6. Dimensiones transformadoras

Las familias entrevistadas han manifestado la práctica habitual de establecer relaciones de intercambio y de ayuda mutua con otras mujeres de su misma familia o comunidad. Ello les permite atender a las necesidades de sus familias o grupos domésticos con mayor facilidad. La red de relaciones que se establece de forma natural entre familias que cooperan entre sí, se convierte en uno de los dispositivos de apoyo más importantes con el que pueden contar. Se percibe gran capacidad de dinamismo y de asociación.

Otra percepción transformadora es que existe una aceptación de la diversidad reconociendo por igual a las personas de diferentes culturas, demostrando como aparecen lazos de colaboración entre familias de diferente origen cultural y socioeconómico. Al respecto, una mujer señala lo siguiente:

Mi jefa es española y ella sabe cuando estoy triste y también se preocupa de mi hija. Creo que es un ángel, me ha ayudado en todo, me ha echado una mano en cosas que ni imaginaba. Ella sabe todo y confío en ella y además sé que el mundo en el que ella vive y en el que yo vivo nunca vamos a coincidir. Y cuando tengo que llorar es mi hombro para llorar. Yo agradezco haber encontrado esa persona. (Entrevista. Mujer 2. Bolivia)

La solidaridad económica se revela como una práctica común. Sólo así pueden superar algunos problemas a los que se enfrentan en la sociedad de acogida. En la explicación de la siguiente mujer podemos ver en qué consiste este tipo de prácticas:

Cuando no he tenido para dar de comer a los niños he ido a la vecina y me ha dejado dinero. Eso es muy duro pero la suerte es que ella me lo ha prestado cuando lo he necesitado. Lo mismo me sucede con la ropa que me dan otras amigas para los niños. Y así vamos adelante. (Entrevista. Mujer 3. Ecuador)

Además también se apoyan y colaboran en la crianza de los hijos:

Si no puedo ir yo a buscarle al colegio porque me ha salido un trabajo, sé que puedo contar con mi vecina que se acerca a por él. Luego ella me pasa al suyo a casa si le sucede cualquier cosa y así nos vamos apoyando. (Historia de vida. Mujer 2. Argentina)

Estas prácticas les permite desarrollar otras actividades, fomentando las redes sociales a su alrededor. Las relaciones informales son las que predominan por encima de cualquier otro tipo en las prácticas cooperativas.

Por otro lado, la mayoría de los sujetos tienen expectativas formativas. Las mujeres inmigrantes, muchas con estudios secundarios y superiores, vienen aquí a trabajar por necesidad económica, también en ocasiones reagrupadas por sus maridos, pero todas expresan su deseo de continuar con sus estudios que, por diversas razones, quedaron incompletos en la sociedad de origen.

Los centros que facilitan espacios de relación entre las familias también se perfilan como lugares transformadores porque favorece la relación entre familias de diferentes culturas a partir de intereses comunes como es la propia formación o la educación de los hijos e hijas. Por otra parte, son espacios que permiten tejer redes de solidaridad que compensan la pérdida de las redes de la comunidad de origen. La aparición y la ramificación de estas redes puede comprenderse a partir de la siguiente experiencia personal:

Para mí es muy importante juntarme con otras madres a tomar café. Hablamos de los hijos, de las notas y también de trabajo, de las diferencias con nuestro país. Eso sólo puedo hacerlo porque vengo al centro y ahí me invitan y casi me obligan a asistir. (Entrevista. Mujer 4. Colombia)

Por último, las familias perciben que la ampliación de roles que en los últimos años de su vida han producido, sobre todo algunas mujeres, les dota de más competencias y conocimientos: mujeres de campo que pasan a grandes urbes, que nunca han tenido una relación laboral con una empresa al entrar al mercado laboral, expertas en documentación para gestionar sus permisos en el país de acogida, madres, etc.

7. Conclusiones

A modo de conclusión, se sintetiza en la siguiente tabla una comparación entre las dimensiones excluyentes y las transformadoras en base a las categorías de análisis identificadas en el primer nivel del análisis de resultados. Se ha pretendido reconocer a las personas inmigrantes latinoamericanas como sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1981), buscando ampliar el campo de visibilidad del sentir y vivir de los sujetos investigados.

Tabla 3. Dimensiones excluyentes y transformadoras

Dimensión excluyente	Dimensión transformadora
Se constata que no se garantiza el acceso a la participación de las familias en espacios educativos.	Predominan las relaciones informales por encima de cualquier otro tipo como prácticas cooperativas.
Se identifican medidas excluyentes en las instituciones educativas que no sirven para aumentar el aprendizaje instrumental de los colectivos con más dificultades. Cultura deficitaria.	Buscan otras instituciones que les ayuden a reforzar el aprendizaje.
Dificultad en retomar sus estudios o bien homologar los que ya les adquiridos.	Todas expresan su deseo de estudiar y seguir aprendiendo.
Prácticas etnocentristas que desvalorizan la cultura de origen y los conocimientos de las familias inmigrantes.	Lazos de colaboración entre mujeres de diferente origen cultural y socioeconómico.
Ausencia de escenarios educativos que refuercen el aprendizaje instrumental de las familias.	Las expectativas formativas que tienen para sus hijos/as les llevan a compartir espacios de aprendizaje mutuo.
No se favorecen espacios y momentos de relación espontánea para que las familias puedan relacionarse libremente y tejer redes de solidaridad mutua.	Práctica espontánea habitual de establecer relaciones de intercambio y de ayuda mutua con otras mujeres de su misma familia o comunidad.
La experiencia en una escuela burocratizada les resulta inaccesible y muy problemática.	Acuden y dialogan con aquellas instituciones que les da un trato igualitario.
Vulnerabilidad acrecentada ya que tienen que resolver aspectos tan importantes como su situación legal, la reagrupación de su núcleo familiar o la nueva educación de sus hijos/as.	Ampliación de roles que en los últimos años de su vida han desempeñado.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha podido comprobar, los resultados del estudio reconocen dos tipos de elementos para conocer la percepción que tienen las familias latinoamericanas sobre el espacio educativo de la sociedad de acogida. Se han identificado las barreras existentes pero también se ha podido corroborar la hipótesis de partida, confirmando que existen habilidades, prácticas y actitudes que las familias de origen latinoamericano poseen y que constituyen destrezas distantes al pensamiento neoliberal. Se ha evidenciado, y coincidiendo con Vitón

(2006), que en la medida en que los medios dispuestos en una realidad-homogénea, como es la socioeducativa, no se ajusten a la situación de heterogeneidad y se siga buscando que niños, niñas y familias cuya identidad cultural es diferente, alcancen los resultados y rendimientos que están definidos en el patrón occidental, irrevocablemente este proceso conducirá a acrecentar el círculo de exclusión social. Sin embargo, existe la oportunidad de considerar las diferentes características y las particularidades de las personas de diferente origen que permitan decolonizar el campo de la educación.

Por último, se señalan algunas limitaciones del estudio que podrían dar lugar a futuras investigaciones. Dentro de la perspectiva que ofrece el concepto *giro decolonial*, hubiera sido enriquecedor determinar, de manera más específica, si los sujetos investigados se adscriben a algún pueblo originario, y diferenciar si por ello sufren mayores obstáculos o prescriben diferentes prácticas transformadoras frente al dispositivo educativo. Futuras investigaciones deberían abordar este aspecto que permitiría ir profundizando en la diversidad del pueblo latinoamericano. Asimismo, podrían analizar cómo articular la intervención socioeducativa en España con familias inmigrantes latinoamericana para optimizar las dimensiones transformadoras y minimizar las barreras, diseñando nuevas rutas y bases para un mejor desarrollo de la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. Disponible en <http://bit.ly/25n6qxj>.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ayuso, A. & Pinyol, G. (2010). *Inmigración latinoamericana en España: el estado de la investigación*. Barcelona: Fundación CIBOB.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1991 [1973]). *El advenimiento de la sociedad post- industrial*. Madrid: Alianza universidad.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La sociedad red*. Vol. II: *El poder de la identidad*. Vol. III: *Fin del milenio*. Madrid: Alianza editorial.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Colectivo Yedra Eds. (coord.) (2010). *Libro blanco de la Educación Intercultural*. Madrid: UGT-FETE.
- Flecha, R.; Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*.

- Barcelona: Paidós.
- Flecha, R.; Vargas, J. & Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremnak*/11 (21-33).
- Flecha, A, García, R, Gómez, A & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, R.; Puigvert, L. & Ríos, O. (2013) Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gómez Hernández, E., et al. (2014). *Diversidades y decolonialidad del saber en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social*. Medellín: Pulso & Letra Editores.
- Gómez, J. & Elboj, C. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guarnizo, L.; Sánchez, L. & Roach, E. (2003). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*, México, D.F: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. II: *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Herrera, E.; Sierra, F. & Del Valle, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. N. ° 131, abril-julio 2016 (Sección Monográfico, pp. 77-105).
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Mead, H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Migrantas (2013). Pictogramas en el espacio urbano - Reconocimiento y Visibilidad Salzburg. Alemania. Recuperado de: <http://bit.ly/1MRpHLO>.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 147-164.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *El Método VI: La Humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Vality and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.

- OEA (Organización de los Estados Americanos) (2015). Migración internacional en las Américas. Tercer informe del sistema continuo de reportes sobre Migración Internacional en las Américas (Sicremi). Recuperado de: <http://bit.ly/2nPiDev>.
- Quivy, R. & Campenboudt, L. (2004). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Searle, J. & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre Jhon Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Soler, M. & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*. Especial Monográfico. N° 2. 363-375.
- Tarrés, M. L. (Ed.). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Vitón, M. J. (2006). Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural *Tendencias Pedagógicas* 11, 2006. 55
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Ying, R. (1993). *Case study research design and methods applied*. London: Sage.
- Yépez del Castillo, I & Herrera, G. (Eds). (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos*. Quito: FLACSO.