

**Canales formales, informales y digitales en la comunicación
escuela-familia: una perspectiva intercultural
en diálogo con otros sistemas educativos**

**Formal, informal and digital channels in school-family
communication: an intercultural perspective
in dialogue with other educational systems**

Núria Llevot Calvet
Profesora agregada
Universidad de Lleida

Olga Bernad Cavero
Profesora lectora
Universidad de Lleida

María Paz López Teulón
Profesora colaboradora permanente
Universidad de Lleida

Àngels Torrelles Montanuy
Profesora lectora
Universidad de Lleida

Resumen

La educación intercultural constituye un eje central para afrontar los retos actuales en las sociedades contemporáneas. En diálogo con otras perspectivas educativas transversales, este texto analiza la comunicación escuela-familia como espacio estratégico para la construcción de reconocimiento, participación y equidad educativa. A partir de metodología cualitativa de enfoque etnográfico realizada en siete centros escolares de Cataluña con una presencia significativa de familias de origen inmigrante; se exploraron los distintos canales de comunicación escuela-familia, su uso en la práctica cotidiana y las implicaciones que tienen para la participación de las familias de origen inmigrante en educación primaria. Los resultados evidencian una coexistencia jerarquizada de canales comunicativos que genera barreras lingüísticas, culturales, organizativas y tecnológicas, aunque también se identifican prácticas de mediación intercultural, acompañamiento digital y construcción de relaciones de confianza. Se concluye que repensar la comunicación escuela-familia desde una perspectiva intercultural resulta clave para avanzar hacia comunidades educativas más inclusivas y socialmente justas.

Palabras clave: educación intercultural, relación escuela-familia, participación familiar, inclusión y comunicación.

Abstract

Intercultural education is central to addressing educational challenges of cultural, linguistic, and social diversity in contemporary societies. In dialogue with other cross-cutting approaches, this text analyzes school-family communication as a strategic space for recognition, participation, and equity. Using a qualitative ethnographic approach in seven Catalan schools with many families of immigrant origin, communication channels were explored, along with their daily practice and implications for the participation of foreign-origin families in primary education. The results reveal a hierarchical coexistence of communication channels that generate linguistic, cultural, organizational, and technological barriers, while also identifying practices towards intercultural mediation, digital support, and trust relationships. It is concluded that rethinking school-family communication from an intercultural and interdisciplinary perspective is key to moving towards cooperative, inclusive, and equitable educational communities.

Keywords: intercultural education, family-school relationship, family participation, inclusion and communication.

Copyright © 2026 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Una perspectiva intercultural en educación requiere buscar el diálogo como eje principal para atravesar con conciencia la dinamización de la identidad humana, la pluralidad y variabilidad de las culturas, y promover la convivencia transformadora más allá de la mera coexistencia (Catarci y Fiorucci, 2020).

Introducción

La educación intercultural se ha consolidado como un eje central para abordar los desafíos educativos derivados de la creciente diversidad cultural, lingüística y social de las sociedades contemporáneas (Llevot y Bernad, 2024). En diálogo con otras educaciones transversales – como la educación para la inclusión, la participación democrática, la justicia social y la ciudadanía digital –, este enfoque permite analizar críticamente no solo las desigualdades educativas, sino también los dispositivos institucionales que las producen o las cuestionan (Torrelles, 2022). En este marco, la relación entre la escuela y las familias, y especialmente los procesos de comunicación que la articulan, adquiere una relevancia estratégica (Gubbins *et al.*, 2024; Macià y Garreta, 2018). La comunicación escuela-familia no puede entenderse como un simple mecanismo de transmisión de información, sino como un espacio relacional en el que se configuran procesos de reconocimiento, participación y exclusión (Llevot y Bernad, 2019). Desde una perspectiva intercultural y crítica, los canales comunicativos escolares reflejan modelos normativos de participación, expectativas implícitas sobre las familias y relaciones de poder que influyen de manera decisiva en las posibilidades reales de implicación familiar (Garreta y Llevot, 2022).

En el caso de las familias de origen inmigrante la interacción con la institución escolar suele estar atravesada por barreras lingüísticas, desigualdades digitales, trayectorias migratorias diversas y experiencias previas de escolarización marcadas, en muchos casos, por la desconfianza o la invisibilización (Bernad y Llevot, 2025). Estas condiciones tienden a ser interpretadas desde enfoques deficitarios, que atribuyen la baja participación a la falta de interés o compromiso educativo, sin problematizar los dispositivos comunicativos y organizativos que median dicha relación (Morey *et al.* 2023). Con este enfoque, el artículo analiza los distintos canales de comunicación entre escuela y familia y su papel como espacio de intersección donde confluyen múltiples perspectivas educativas.

1. Marco teórico y antecedentes

Desde una perspectiva interdisciplinar, el análisis de la comunicación escuela-familia requiere articular aportaciones de la educación intercultural, la inclusión educativa, la educación para la democracia y la ciudadanía digital (Catarci y Fiorucci, 2020). Estos enfoques comparten una preocupación común por las condiciones que hacen posible – o limitan – la participación, el reconocimiento y la equidad en los contextos educativos, y permiten comprender la comunicación no como un proceso neutro, sino como un dispositivo social y pedagógico atravesado por relaciones de poder (Llevot y Garreta, 2024). La participación familiar ha sido conceptualizada desde múltiples enfoques teóricos, que oscilan entre modelos funcionalistas centrados en el apoyo al aprendizaje del alumnado y perspectivas críticas que enfatizan la corresponsabilidad, la agencia familiar y la democratización de los centros educativos (Garreta y Torrelles, 2020; Llevot y Bernad, 2015; Macià *et al.*, 2019). En este campo, términos como *participación*, *implicación*, *colaboración* o *relación escuela-familia* han sido utilizados de forma

frecuente, aunque no siempre con una delimitación conceptual clara. Desde enfoques sociológicos y críticos, se ha subrayado que la participación familiar no constituye un fenómeno neutro ni universal, sino que está mediado por relaciones de poder, capital cultural, capital lingüístico y expectativas institucionales que tienden a favorecer a determinados perfiles de familias (Spear *et al.*, 2021). En esta línea, compartimos la perspectiva de Vecina *et al.* (2024) al sostener que la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una cuestión de motivación o voluntad individual, sino como el resultado de condiciones estructurales, organizativas y comunicativas que los centros ofrecen o restringen. En este marco, consideramos que la comunicación escuela-familia constituye uno de los ejes centrales de la participación familiar y un espacio privilegiado para el análisis de los procesos de inclusión y exclusión educativa (Cerviño y Torrelles, 2023). Desde una perspectiva intercultural, defendemos que dicha comunicación debe concebirse como un proceso bidireccional, situado y relacional, en el que interactúan lenguas, códigos culturales, emociones, trayectorias migratorias y experiencias previas con el sistema educativo (Llevot y Bernad, 2024).

La literatura distingue entre canales de comunicación *ricos*, caracterizados por la presencialidad, la interacción directa y la posibilidad de negociación de significados, y canales *pobres*, más unidireccionales, estandarizados y centrados en la transmisión de información (Garreta y Llevot, 2022). A nuestro juicio, si bien los procesos de digitalización han ampliado las oportunidades comunicativas, también han generado nuevas formas de desigualdad vinculadas a la brecha digital, las competencias tecnológicas y la alfabetización lingüística (Andrés y Giró, 2020). En el contexto español y catalán, diversos estudios han evidenciado las dificultades que enfrentan las familias de origen inmigrante para acceder a espacios formales de participación escolar, así como la tendencia de los centros a interpretar la baja participación desde enfoques deficitarios (Cerviño y Torrelles, 2023; Llevot y Bernad, 2019; López, 2024). Frente a esta realidad, nos alineamos con investigaciones recientes (Bernad y Llevot, 2025; Garreta *et al.*, 2026; Vigo *et al.* 2023) que proponen desplazar el foco hacia el análisis de las prácticas comunicativas concretas y los dispositivos institucionales que median la relación escuela-familia, poniendo el foco en las condiciones que hacen posible – o limitan – la participación.

2. Metodología

El estudio se inscribe en un diseño de investigación mixto y secuencial desarrollado en el marco del proyecto estatal *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (PID2021-124334NB-I00). El proyecto se estructura en tres fases complementarias: análisis normativo y entrevistas a responsables institucionales; encuesta representativa a equipos directivos de centros de educación primaria; y etnografías escolares en centros de educación primaria. Este artículo se centra en los resultados de la tercera fase, correspondiente al trabajo etnográfico realizado en Cataluña. Concretamente se han realizado entrevistas en profundidad y grupos de discusión, con miembros del equipo directivo, docentes, representantes de las asociaciones de madres y padres de alumnado, y familias, profesionales externos como trabajadores y educadores sociales, traductores o mediadores interculturales, etc. También se han realizado observaciones, participando en reuniones, tutorías, actividades del centro y del aula, etc. Todo ello con el objetivo de conocer la dinámica del centro y cómo perciben, diseñan y actúan respecto a la implicación y comunicación de las familias, y en particular las de origen inmigrante.

El trabajo de campo se ha contextualizado en siete centros de educación primaria de Cataluña – seis públicos y uno concertado – seleccionados atendiendo a criterios de diversidad territorial, tipología de centro y presencia significativa de alumnado y familias de origen inmigrante. Los centros se sitúan en contextos urbanos y semiurbanos con distintos perfiles socioeconómicos. Todos ellos son *escuelas de máxima complejidad*, centros educativos clasificados con esta definición por el *Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya*¹, definido por indicadores socioeconómicos, nivel educativo de las familias, número de alumnado con necesidades de apoyo educativo y porcentaje de alumnado de origen inmigrante y contextos socioeconómicos especialmente desfavorables y con mayores dificultades educativas. Esta clasificación forma parte de la *Clasificación de complejidad 2021*, que agrupa los centros en función de indicadores objetivos de contexto socioeconómico para orientar la distribución de recursos humanos, económicos y programas compensatorios que favorezcan la equidad educativa.

Las técnicas de producción de información empleadas fueron de índole cualitativa, entre las que se incluyen 84 entrevistas en profundidad a miembros de los equipos directivos, profesorado, profesionales de apoyo y familias; grupos de discusión; observación participante y no participante en espacios formales e informales del centro. Además, se realizó una extracción documental sistemática de documentos oficiales, circulares, planes y publicaciones digitales de centros educativos de alta y máxima complejidad en Cataluña, junto con entradas de blogs y materiales institucionales con el fin de mapear de forma amplia cómo se organizan los canales de comunicación y las estrategias de inclusión orientadas a familias de origen inmigrante y/o en situación de vulnerabilidad. La estrategia del análisis de la información fue la codificación temática inductiva, combinando la identificación de categorías emergentes en contraste con el marco teórico. Asimismo, se llevó a cabo una triangulación sistemática de fuentes, técnicas y perfiles participantes para garantizar la consistencia y validez interpretativa.

Asimismo, en términos de rigor metodológico, el estudio se fundamenta en los principios éticos en concordancia con los principios establecidos para la investigación con seres humanos, y fue aprobado por el comité ético de la Universidad de Lleida. En este marco, se garantizó la participación voluntaria mediante la obtención del consentimiento informado, asegurando que las personas participantes dispusieran de información clara y suficiente acerca de los objetivos del estudio, los procedimientos implicados, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. También, se resguardaron la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes² a través de la codificación de la información y la implementación de medidas de tratamiento seguro de los datos, los cuales fueron utilizados exclusivamente con fines académicos. De manera complementaria, el proceso investigativo se condujo bajo criterios de respeto, cuidado y responsabilidad, orientados a minimizar cualquier riesgo potencial, en coherencia con los principios de beneficencia y no maleficencia y rigor ético, ampliamente reconocidos en la literatura especializada (González, 2002; Valencia, 2023). Finalmente se hizo uso de acrónimos para las personas participantes. Los acrónimos utilizados en este artículo para identificar entrevistas y grupos de discusión se construyen combinando: tipo de sesión (E = entrevista individual; EG = entrevista grupal; GD = grupo de discusión), perfil de los participantes (profesorado, familias u otros roles según curso y función), titularidad del centro (PU = pública; PC = privada concertada), comunidad autónoma (CAT = Catalunya), curso escolar (2024 = 2023-24; 2025 = 2024-25) y sexo de la persona (M = mujer; H = hombre). En entrevistas grupales se diferencian las personas participantes con guiones y, en caso de coincidencia de roles, se añade un número romano (I, II...).

3. Resultados

Los resultados se presentan desde una perspectiva intercultural y crítica, entendiendo los canales de comunicación escuela-familia como prácticas institucionales que producen efectos diferenciados en términos de reconocimiento, participación y equidad. El análisis no se centra únicamente en la disponibilidad de canales, sino en la forma en que estos se jerarquizan, se articulan entre sí y adquieren significado en la experiencia cotidiana de las familias de origen inmigrante. Los canales formales de comunicación – reuniones generales, tutorías, circulares, consejos escolares y asociaciones de familias – continúan ocupando un lugar central en la organización institucional de la relación escuela-familia. Sin embargo, su diseño responde mayoritariamente a un modelo implícito de familia con disponibilidad horaria, competencias lingüísticas en las lenguas vehiculares y familiaridad con el sistema educativo. Las entrevistas evidencian, en ocasiones, una accesibilidad limitada, dado que muchas familias de origen inmigrante participan de forma esporádica o meramente receptiva, sin disponer de oportunidades reales de interacción ni de incidencia en la toma de decisiones: «Las familias de origen extranjero no vienen [...] pero estamos mirando que lo hagan a través de la inteligencia artificial y con traductores online, es decir, al momento; También hacemos clases de catalán para que aprendan nuestra lengua, los padres y madres» (EG-D-JE-PU-CAT-25-H-M). Las reuniones colectivas, en particular, suelen desarrollarse en formatos poco accesibles y con escasos apoyos lingüísticos o visuales como nos reconocen todas las escuelas estudiadas. Los canales informales – como las conversaciones espontáneas, los contactos cotidianos y las relaciones personales – emergen como espacios clave para la construcción de confianza y el reconocimiento mutuo en las seis escuelas públicas estudiadas. Estos canales permiten una proximidad relacional, las familias se acercan a la escuela de manera más directa y cercana, favoreciendo la creación de vínculos que facilitan la participación y la comunicación cotidiana (E-M2-PCO-PU-CAT-24-M). En los centros de educación concertada, esta dinámica se encuentra menos presente, ya que los estudiantes suelen llegar en autocares, lo que limita las interacciones informales entre familias y personal educativo.

Para muchas familias, especialmente aquellas con trayectorias migratorias recientes o con un conocimiento limitado del sistema educativo, estos canales informales constituyen la principal vía de relación con la escuela. En este contexto, los y las educadoras sociales desempeñan un papel central, dedicando tiempo a recibir a las familias en la entrada y la salida del alumnado, conversando con ellas y resolviendo dudas cotidianas. De manera similar, algunos directores o directoras asumen un rol activo en este espacio: permanecen en la puerta durante la llegada y la salida de los estudiantes, saludando y dialogando con las familias. Como señala un director entrevistado: «Yo me pongo en la puerta y digo buenos días a todo el mundo... me ven y me conocen todas las familias» (EG-D-JE-PU-CAT-25-H-M). Este tipo de interacciones, aunque breves, generan un sentido de cercanía y pertenencia que puede fortalecer la confianza mutua y la implicación de las familias en la vida escolar. No obstante, algunas directoras advierten que la naturaleza no institucionalizada de estos canales hace que su acceso dependa de factores relacionales y contextuales, como la disponibilidad del personal, la presencia física en momentos clave del día o la iniciativa de las familias para acercarse. Esta dependencia puede generar experiencias desiguales de inclusión y, en ciertos casos, reproducir desigualdades sociales y culturales. Por ejemplo, las familias que dominan mejor el idioma, que cuentan con redes de apoyo locales o que están familiarizadas con las normas escolares suelen beneficiarse más de estos canales informales, mientras que otras pueden quedar al margen, experimentando barreras para establecer vínculos significativos con la escuela.

Así, los canales informales, pese a su potencial para fortalecer la proximidad relacional y la participación familiar, presentan una ambivalencia significativa: facilitan la construcción de confianza y reconocimiento mutuo, pero también pueden consolidar diferencias estructurales, evidenciando cómo las desigualdades sociales y culturales se trasladan y reproducen en la interacción cotidiana dentro del espacio escolar. Esto subraya la importancia de considerar estrategias institucionales complementarias que garanticen un acceso equitativo a la comunicación y a la participación, más allá de la disponibilidad de relaciones personales espontáneas. La generalización de plataformas como canales digitales ha transformado significativamente la comunicación escuela-familia y se valoran con un potencial ambivalente. Aunque estos canales son valorados por su eficiencia, es evidente que, sin estrategias de acompañamiento, tienden a reforzar desigualdades vinculadas a la brecha digital y lingüística. Pese a ello, se identifican prácticas inclusivas que combinan comunicación digital con encuentros presenciales, adaptaciones lingüísticas y apoyos personalizados, mostrando que el impacto de la digitalización depende del enfoque pedagógico adoptado. Durante las entrevistas realizadas, las familias y los docentes destacaron el uso de plataformas y redes sociales como Twitter, Instagram o TikTok, que permiten difundir noticias, actividades y logros de la comunidad educativa, así como mantener un contacto más cercano y permanente.

Estos canales digitales no solo favorecen la difusión de contenidos académicos y administrativos, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y participación de las familias en la vida escolar. De este modo, la comunicación deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en un espacio de diálogo e interacción continua, aspecto clave para apoyar el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. En los últimos años han surgido nuevas herramientas digitales que facilitan este contacto de manera rápida, segura y organizada. Una de ellas es *TokApp*, una aplicación de mensajería diseñada específicamente para el ámbito educativo que nos citan como clave en un centro de máxima complejidad. Está pensada para enviar comunicaciones oficiales entre el colegio, el profesorado, las familias y, en algunos casos, los propios alumnos (EG-HM3-PU-CAT-25-H-M). Su principal objetivo es ofrecer un canal directo, ordenado y seguro, que permita transmitir información importante sin recurrir a llamadas, notas en papel o grupos no oficiales. Como comenta un director: «Todo queda registrado [...] desde que llegó lo hemos utilizado... tú tienes el justificante que se ha abierto, etc. que todo está registrado allí» (E-D-PU-CAT-25-H II). Entre sus funcionalidades más destacadas se encuentra el envío de circulares, avisos, recordatorios, convocatorias a reuniones, notificaciones de actividades, autorizaciones o cualquier información relevante para la vida escolar. Además, la plataforma permite confirmar la lectura de los mensajes, lo que ayuda al centro a asegurarse de que la información ha llegado correctamente. *TokApp* también contribuye a proteger la privacidad de los usuarios, ya que no expone datos personales ni genera conversaciones abiertas entre los integrantes, evitando así problemas comunes en otros medios informales. Para las familias, la aplicación supone una gran ventaja: toda la información del centro llega directamente al teléfono móvil, de manera clara y sin riesgo de extravío (E-M3-PU-CAT-25-M II). Tal como se detalla a continuación: «[...] esto fortalece el vínculo con la escuela y fomenta una participación más activa en el proceso educativo de sus hijos e hijas» (E-D-PU-CAT-25-H II).

Las desigualdades transversales observadas no se explican únicamente por la disponibilidad de canales, sino por la forma en que estos se articulan, jerarquizan y dotan de significado. Factores como género, situación administrativa, condiciones laborales y capital lingüístico influyen de manera decisiva en las posibilidades reales de participación. En esta línea, las desigualdades en la relación entre familia y escuela, relatadas por varios de los equipos directivos de los siete centros estudiados (E-D-PU-

CAT-24-M II; E-D-PU-CAT-24-M I; E-D-PU-CAT-25-H I), no dependen solo de si existen mecanismos de comunicación (reuniones, tutorías, plataformas digitales, etc.), sino de cómo esos mecanismos funcionan en la práctica, qué valor se les da y quién puede utilizarlos efectivamente. Es decir, no basta con *abrir canales*, hay familias que, por sus condiciones sociales, tienen más facilidades para participar y ser escuchadas que otras. De este modo, se observan varios aspectos que se detallan a continuación.

a) La organización y jerarquía de los canales importa. Aunque todas las familias tengan acceso formal a los mismos canales (agenda, correos, reuniones), algunos tienen más peso que otros. Por ejemplo: una madre que puede asistir a reuniones presenciales tiene más oportunidades de construir confianza con los y las docentes que otra que solo puede comunicarse por notas en la libreta; las familias que dominan mejor los canales digitales (correo, aplicaciones escolares) participan más activamente en decisiones o información. Así, como nos comenta una entrevistada (E-D-PU-CAT-25-M I), los canales no son neutrales: favorecen a unas familias sobre otras.

b) El género también influye (y mucho) en la participación. En muchos contextos, la responsabilidad de la comunicación con la escuela recae principalmente en las madres (E-D-PC-CAT-24-H). Algunos ejemplos citados por los interlocutores serían: «Una madre que trabaja en casa puede asistir a tutorías y participar en actividades escolares; en cambio, una madre con dobles jornadas o empleos precarios tiene dificultades para acudir, y su ausencia puede interpretarse como *desinterés*» (E-D-PU-CAT-25-M II). «Esto genera desigualdad en quién, en cambio, aparece como concepto de *familia implicada*» (E-D-PU-CAT-25-H I).

c) La situación administrativa condiciona la relación. Las familias de origen inmigrante en situación de indocumentación pueden sentirse vigiladas o inseguras (EG-HM3-PU-CAT-25-H-M). Así mencionan situaciones como: una familia sin documentación evita asistir a reuniones por miedo a exponerse o por desconocer derechos y esto limita su comunicación con la escuela, aunque se preocupen mucho por la educación de sus hijos (EG-D-S-PU-CAT-25-M-M). Su silencio no es falta de interés, sino una estrategia de protección (EG-D-JE-PU-CAT-25-H-M).

d) Las condiciones laborales determinan las posibilidades reales de participar. No todas las familias tienen los mismos tiempos ni márgenes (EG-MPDI-PU-CAT-25-M-H). Como, por ejemplo (E-M3-PU-CAT-25-M II): Un padre con horario flexible puede reunirse con la maestra por la mañana; otra familia con trabajos por turnos, temporales o sin permisos laborales no puede ir a las citas. La escuela, al priorizar horarios *de oficina*, privilegia a quienes tienen trabajos más estables (E-M1-PU-CAT-25-M I).

e) El capital lingüístico como factor clave. Quien maneja mejor el idioma y los códigos escolares tiene mucha más ventaja (E-M23-PU-CAT-24-M III). Situaciones como las que se dan diariamente serían (E-PD2-PU-CAT-24-H II): Una familia que domina el idioma puede escribir correos, formular quejas, pedir apoyos; una familia con escaso manejo lingüístico evita hablar por vergüenza o miedo a ser juzgada. Entonces, su voz se escucha menos (E-D-PC-CAT-24-H).

f) Lo decisivo no es el canal, sino el significado que se le atribuye (E-A-PU-CAT-24-M II). Algunos mensajes son considerados más *válidos* según quién los emite (E-D-PU-CAT-25-M I). Se cita entre otras las siguientes situaciones (EG-MPDI3-PU-CAT-24-M-H): Cuando una madre universitaria plantea inquietudes, se interpreta como *colaboración constructiva*; cuando una madre de origen inmigrante expresa lo mismo, puede ser vista como *conflictiva*; o las expectativas y estereotipos influyen en la escucha.

En segundo lugar, de la extracción documental y análisis de blogs de los centros educativos, se analiza a continuación el marco normativo y los documentos formales existentes en los centros. Existen documentos generales de gestión y organización que

orientan a los centros sobre comunicación con familias y políticas de acogida. En estos documentos se recomiendan aspectos como que los centros proporcionen información clara y comprensible a las familias sobre funcionamiento escolar, uso de lenguas, recursos disponibles y ayudas. También que se habilite servicio de traducción o interpretación cuando las familias no dominan las lenguas oficiales (catalán y castellano); o la realización de entrevistas iniciales individualizadas o grupales para establecer relación desde el inicio del curso. Aunque la normativa establece la obligación o recomendación de traducir, no siempre se cumple de forma homogénea: muchos documentos circulares siguen estando solo en la lengua vehicular y no se publican de forma sistemática en otras lenguas que faciliten el acceso a familias con bajo capital lingüístico (p. ej., árabe, urdú, rumano, etc.). Esto coincide con hallazgos etnográficos donde documentos oficiales se perciben como poco accesibles para familias de origen inmigrante.

Primeramente, con respecto a la documentación y protocolos internos, como actas de reuniones de claustro, consejos escolares y comisiones de atención a la diversidad muestran que, si bien hay intención de mejorar la participación de las familias, esta participación muchas veces es principalmente receptiva: se informa, pero no siempre se co-diseñan prácticas con ellas. En segundo lugar, referente a los patrones documentales frecuentes se identifican protocolos de acogida al alumnado que involucran a la familia en sesiones iniciales informativas para explicar el sistema educativo, horarios, recursos y funcionamiento básico del centro. Así como actas que mencionan el uso de mediadores culturales o intérpretes en reuniones puntuales, aunque de manera *ad hoc*, sin regularidad establecida. Finalmente, la participación de familias de origen inmigrante en órganos participativos – como la AFA o Consejo Escolar – sigue siendo escasa o centrada en unos pocos líderes comunitarios, lo cual confirma un patrón de jerarquía comunicativa: los canales existen, pero su significado y accesibilidad dependen del nivel de capital cultural y lingüístico de las familias – y no se explicitan mecanismos claros para equilibrar esa brecha. A propósito de la función de los blogs escolares y publicaciones digitales, muchas escuelas mantienen secciones web donde se difunden noticias de la escuela, se comparten recursos de soporte educativo, se anuncian eventos y reuniones o se publican documentos e informes. En varios casos, algunas entradas incluyen guías prácticas y orientaciones para familias de origen inmigrante (p. ej., cómo solicitar ayudas, cómo usar plataformas educativas, calendarios de reuniones). Aunque las publicaciones suelen aparecer en catalán y/o castellano; la alfabetización digital – es necesaria para consultar blogs o plataformas web – y esta no es homogénea entre las familias, lo que genera efectos ambivalentes en la participación.

A partir de la documentación recogida y de investigación complementaria en escuelas de contextos similares en Cataluña y España, se identifican varias prácticas concretas identificadas que intentan tratar de superar las barreras detectadas en los documentos formales como son: acciones de acogida y comunicación, entrevistas personales y reuniones de acogida que buscan establecer vínculos desde el inicio del curso, informando a las familias sobre expectativas, funcionamiento del centro y recursos disponibles. Aparte, se desarrollan iniciativas de mediación lingüística, como el uso de profesorado o miembros de la comunidad escolar que actúan como intérpretes, contratación, en algunos casos, de mediadores interculturales, el uso de herramientas de traducción digital como apoyo o redes de colaboración con familias. Asimismo, se documentan experiencias de vinculación de madres y padres de origen inmigrante con asociaciones de familias (AFA's), donde estas familias no solo participan como receptoras de información, sino que llegan a colaborar en actividades comunitarias y proyectos escolares. Esto ha ocurrido en varias escuelas de alta diversidad de Barcelona, donde la asociación se convierte en puente entre la escuela y nuevas familias de origen inmigrante.

En lo concerniente al apoyo psicosocial y estructuras de acompañamiento; cabe destacar que, en los centros de máxima complejidad, además del equipo docente, se incorporan profesionales de apoyo social (E-PE-PU-CAT-25-M I), cuya labor es fundamental para facilitar la inclusión educativa y social de los estudiantes y sus familias, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. Estos profesionales actúan como puente entre la escuela y las familias de origen inmigrante, identificando y respondiendo a las necesidades específicas de cada estudiante y su entorno familiar. Entre sus funciones destacan la orientación y acompañamiento a las familias en los procesos de matrícula y adaptación al sistema educativo, asegurando que comprendan los derechos y deberes de sus hijos, así como los recursos disponibles dentro y fuera del centro escolar. Además, también realizan evaluaciones sociofamiliares para detectar situaciones de vulnerabilidad, exclusión social o riesgo educativo, coordinándose con servicios sociales, sanitarios y comunitarios para garantizar una respuesta integral. Actúan como mediadores culturales y lingüísticos, facilitando la comunicación entre el personal educativo y las familias de origen inmigrante, lo que incluye traducciones, interpretación de normas escolares y sensibilización del profesorado sobre las particularidades culturales de cada familia.

De igual forma se encargan de diseñar y coordinar programas de apoyo a la parentalidad y de integración social, promoviendo la participación activa de las familias en la vida escolar y en la comunidad. Esto puede incluir talleres de alfabetización, orientación sobre empleo y recursos legales, y acompañamiento en trámites administrativos relacionados con educación, salud o bienestar social. Asimismo, colaboran estrechamente con otros profesionales para ofrecer una atención personalizada que vincule las necesidades educativas con las realidades sociales, económicas y legales de cada familia. De esta manera, se favorece no solo la inclusión académica del alumnado, sino también su desarrollo social y emocional, fortaleciendo la cohesión entre la escuela, la familia y la comunidad. En definitiva, la incorporación de estos profesionales de apoyo social permite que los centros educativos de máxima complejidad no solo atiendan a las necesidades pedagógicas del alumnado, sino que también se conviertan en espacios integradores, sensibles a la diversidad cultural y capaces de promover la equidad educativa y social. Por último, en relación con las reuniones informales e interacciones más allá de lo académico, las escuelas han entendido que la relación con las familias va más allá de la comunicación formal sobre calificaciones o trámites académicos. Por ello, organizan encuentros informales que fomentan la cercanía y el conocimiento mutuo, como cafés educativos, talleres interculturales, jornadas de puertas abiertas, actividades deportivas compartidas o fiestas comunitarias. Estas iniciativas permiten a las familias sentirse parte activa de la comunidad escolar, generar confianza con el personal docente y conocer de primera mano la dinámica del centro educativo (E-PD2-PU-CAT-24-H I).

Para las familias de origen inmigrante, estos espacios son especialmente valiosos. No siempre cuentan con redes de apoyo locales o conocen los procesos educativos del país, por lo que los encuentros informales se convierten en oportunidades para orientarse, aclarar dudas y compartir experiencias. Además, estos eventos ofrecen a la escuela la posibilidad de entender mejor la diversidad cultural, lingüística y social que existe en su alumnado, más allá de lo que reflejan los documentos oficiales. Conocer las tradiciones, costumbres, valores y contextos de cada familia permite adaptar las estrategias educativas y de comunicación, favoreciendo la inclusión y el bienestar del alumnado. Los talleres interculturales, por ejemplo, permiten que las familias compartan sus saberes y culturas, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad desde la comunidad educativa. Las actividades lúdicas o festivas ayudan a crear vínculos afectivos, reducen barreras de desconfianza y promueven la participación de todas las familias, independientemente de

su origen. La evidencia muestra que estas iniciativas son muy bien valoradas por las familias de origen inmigrante, quienes sienten que la escuela reconoce y respeta su identidad cultural y les brinda un espacio seguro para integrarse y colaborar en la educación de sus hijos (E-M3-PU-CAT-25-M I; E-M3-PU-CAT-25-M III). En definitiva, las reuniones informales y las interacciones más allá de lo académico no solo fortalecen la relación familia-escuela, sino que se constituyen en un puente para la integración social, la comprensión intercultural y la creación de comunidades educativas inclusivas y cohesionadas.

4. Discusión

Desde una perspectiva intercultural y crítica, los resultados de este estudio invitan a comprender la comunicación escuela-familia más allá de su dimensión instrumental, situándola como un espacio relacional y político en el que se producen y negocian significados, expectativas y posiciones de poder. En diálogo con la pedagogía intercultural – entendida no solo como enfoque educativo sino como proyecto ético-político (Fiorucci, 2020) – sostenemos que los procesos inmersos en la relación escuela-familia no pueden analizarse al margen de las lógicas institucionales que, de manera implícita o explícita, continúan operando bajo marcos de asimilación cultural. En esta línea, los aportes de Bolognesi e Lorenzini (2017) y Catarci y Fiorucci (2020) resultan clave para cuestionar las formas sutiles en que los prejuicios, las jerarquías culturales y las desigualdades estructurales atraviesan las prácticas educativas. Los hallazgos muestran que la participación de las familias de origen inmigrante no está profundamente condicionada solo por la disponibilidad de canales comunicativos, sino por la forma en que los centros diseñan, jerarquizan y dotan de sentido y uso a dichos canales, como se evidenciaba en anteriores estudios (Bernad y Llevot, 2025; Garreta y Llevot, 2022). También se pone de relieve el rol que pueden ejercer en pro de la comunicación y relación familia-escuela, las asociaciones de familias, tal como señalan Garreta et al. (2026).

En primer lugar, la centralidad otorgada a los canales formales pone de relieve la persistencia de modelos normativos de participación familiar que privilegian determinadas competencias lingüísticas, culturales y organizativas, así como formas de relación con la institución escolar. Aunque estos canales gozan de legitimidad institucional y se presentan como espacios abiertos a todas las familias, su estructura tiende a reproducir relaciones jerárquicas y dinámicas unidireccionales. En este sentido, la baja participación de las familias de origen inmigrante no puede interpretarse como desinterés o falta de implicación, sino como el resultado de dispositivos comunicativos que no reconocen la diversidad de trayectorias, saberes y condiciones de vida (López, 2024). Esta constatación refuerza las aportaciones de la educación intercultural al cuestionar enfoques deficitarios y al situar la responsabilidad de la inclusión en la propia institución escolar. En segundo lugar, los canales informales emergen como espacios significativos de proximidad, reconocimiento mutuo y construcción de confianza, aspectos que adquieren especial relevancia en contextos de diversidad cultural y valorados por la literatura intercultural (Garreta y Torrelles, 2020; Bolognesi y Lorenzini, 2017). Las interacciones cotidianas, menos regladas, permiten generar confianza, facilitar la comprensión mutua y construir vínculos más horizontales. Sin embargo, lejos de idealizar estos espacios, los resultados muestran que su carácter no institucionalizado puede generar experiencias desiguales de inclusión al depender de factores relacionales, roles de género y de disponibilidades temporales. Desde una mirada crítica, este hallazgo invita a cuestionarse la necesidad de evitar que la informalidad funcione como sustituto y, no como complemento, de políticas comunicativas estructurales orientadas a garantizar

el derecho a la participación en condiciones de equidad. En tercer lugar, la comunicación digital ocupa un lugar ambivalente que interpela directamente el diálogo entre educación intercultural y ciudadanía digital. Si bien las plataformas digitales amplían las posibilidades de contacto, flexibilizan tiempos de interacción y favorecen un seguimiento más continuo de la vida escolar, los resultados muestran que también introducen nuevas formas de exclusión vinculadas a la brecha digital, la alfabetización lingüística y las competencias tecnológicas. Desde una lectura crítica, la digitalización no puede entenderse como una solución técnica neutra ni democratizadora, sino como un proceso social atravesado por desigualdades que requiere mediaciones pedagógicas. Las prácticas identificadas de acompañamiento digital y mediación intercultural apuntan a la importancia de generar dispositivos de apoyo – como serían la incorporación de recursos y profesionales del ámbito socioeducativo – que reconozcan la diversidad de trayectorias y saberes potenciando un enfoque pedagógico inclusivo, consciente y situado.

De manera transversal, la discusión pone de manifiesto que las desigualdades en la participación familiar no se explican únicamente por la disponibilidad de canales, sino por la forma en que estos se articulan, se jerarquizan, y se dotan de significado en el marco institucional. Factores como el capital lingüístico, la situación administrativa, las condiciones laborales o el género interactúan con los dispositivos comunicativos, configurando oportunidades diferenciadas de implicación. Este enfoque refuerza la necesidad de abordar la comunicación escuela-familia desde una perspectiva interseccional e interdisciplinar, coherente con los planteamientos más recientes de la educación intercultural (Catarci y Fiorucci, 2026). El análisis de documentos y blogs confirma que la comunicación escuela-familia no es neutral, en el que se definen las condiciones de acceso, reconocimiento y legitimidad de las distintas voces. En este sentido más que promover una mera diversificación de canales, los resultados sugieren la necesidad de repensar críticamente su sentido pedagógico y político evitando que queden invisibilizadas desigualdades estructurales y promoviendo oportunidades de participación equitativa de todas las familias.

En conjunto, estos hallazgos dialogan con investigaciones recientes que subrayan la necesidad de enfoques de atención a la diversidad, inclusivos, situados y complejos (Fuggiano *et al.*, 2025; Vecina *et al.*, 2024; Vigo *et al.*, 2023). Desde una perspectiva intercultural, la comunicación familia-escuela, debe ser concebida como un eje central en la construcción de comunidades educativas, democráticas e inclusivas. Ello implica no solo ampliar y diversificar los canales comunicativos disponibles, sino cuestionar las lógicas que los sustentan, reconocer la pluralidad de experiencias, voces y contextos, transformar la cultura escolar, y avanzar hacia prácticas más dialógicas, cooperativas y socialmente justas.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio muestran que, pese a la proliferación de dispositivos comunicativos, la participación de las familias de origen inmigrante continúa siendo desigual, condicionada por barreras lingüísticas, culturales, organizativas y tecnológicas, que reflejan modelos normativos de implicación todavía predominantes. Esto evidencia que los dispositivos comunicativos escolares no son neutros, sino que constituyen instrumentos que configuran quién es reconocido como interlocutor legítimo, qué formas de participación son valoradas y en qué condiciones se produce la implicación de las familias. En diálogo con la educación intercultural, la inclusión educativa, la educación para la democracia y la ciudadanía digital (Ainscow, 2024), este estudio sostiene que la comunicación no puede concebirse como un recurso meramente técnico o

administrativo. Por el contrario, constituye un dispositivo pedagógico y político central, capaz de mediar relaciones de poder, fomentar el reconocimiento de saberes familiares y promover una participación más equitativa. En este sentido, la mitigación de las barreras idiomáticas – mediante estrategias como la traducción multilingüe, la mediación lingüístico cultural, el uso de lenguajes claros y accesibles, la construcción de relaciones de confianza y el apoyo de herramientas digitales inclusivas – son claves para superar las barreras y avanzar hacia una comunicación más democrática entre escuela y familia.

Repensar la comunicación escuela-familia desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar implica avanzar hacia estrategias diversificadas, flexibles y contextualizadas, que reconozcan la heterogeneidad de las familias, sus conocimientos y capacidades, y que promuevan modelos de participación dialógicos y cooperativos (Fiorucci, 2020). La transformación de la cultura escolar hacia entornos más inclusivos, democráticos y socialmente justos depende, en gran medida, de colocar la comunicación en el centro de las prácticas educativas, no como un elemento accesorio, sino como eje estructural de la construcción de comunidades educativas sostenibles y equitativas. Finalmente, el estudio subraya que avanzar hacia una educación intercultural efectiva requiere que las políticas y prácticas escolares reconozcan la comunicación como un espacio estratégico de transformación social, donde la diversidad no sea percibida como un desafío, sino como un recurso para la innovación pedagógica, diálogo intercultural y la participación auténtica (Llevot y Garreta, 2024). Futuras investigaciones podrían profundizar en otros contextos territoriales y etapas educativas, así como analizar de manera sistemática la intersección entre comunicación, género, estatus administrativo y capital lingüístico, para comprender mejor cómo estas variables influyen en la implicación de las familias.

En definitiva, la comunicación escuela-familia no es solo un canal para transmitir información, sino un instrumento de justicia social, inclusión y reconocimiento cultural. Repensarla es apostar por escuelas donde todas las voces cuenten, todas las experiencias se valoren y todo el alumnado y sus familias puedan aprender en comunidades verdaderamente equitativas.

Notas

¹ Referencia normativa: Instrucción 3/2024 del *Departament d'Educació i Formació Professional*, sobre la clasificación de centros educativos según su complejidad socioeconómica y administrativa.

² Se agradece la colaboración de todas las personas participantes: equipos directivos, el profesorado, las familias y los y las profesionales de los centros educativos participantes, así como de las entidades y administraciones que han facilitado el desarrollo del trabajo de campo.

Acknowledgements

Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (PID2021-124334NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia (Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2023–2025), coordinado por Jordi Garreta y Núria Llevot de la Universidad de Lleida.

Bibliografía

Ainscow M. (2024), *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*, London e New York, Routledge.

- Andrés S. y Giró J. (2020), *Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa*. In «EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social», n. 13, pp. 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>.
- Bernad O. y Llevot N. (2025), *Escuela y familias de origen extranjero; propuestas para una comunicación fluida y eficaz*. In «Epsir: European Public & Social Innovation Review», Vol. 10, pp. 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1696>.
- Bolognesi I. y Lorenzini, S. (2017), *Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna University Press.
- Catarci M. y Fiorucci M. (2020), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, New York, Taylor & Francis (Research in Migration and Ethnic Relations Series).
- Catarci M. y Fiorucci M. (2026), *An Intercultural Approach to Education*. In «Dewey Studies», Vol. 7, n. 2, pp. 77-86.
- Cerviño I. y Torrelles A. (2023), *El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña*. In «Aula Abierta», Vol. 52, n. 1, pp. 23-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milan, FrancoAngeli.
- Fuggiano E., Lorenzini S. y Ricci C. (2025), *The Individualized education plan in taking charge of special educational needs for unaccompanied foreign minors: potential and critical issues in the implementation of the tool in second reception communities*. In «Educazione Interculturale», Vol. 23, n. 2, pp. 63-77. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/23366>.
- Garreta J. y Llevot N. (2022), *Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria*. In «Educación XXI», Vol. 25, n. 2, pp. 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>.
- Garreta J. y Torrelles A. (2020), *Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España)*. In «Educazione interculturale», Vol. 18, n. 1, pp. 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>.
- Garreta J., Tomás S. y Llevot N. (2026), *Las asociaciones de familias en la escuela: evolución, funciones y retos*. In «Revista Bordón» (en prensa).
- González M. (2002), *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. In «Revista Iberoamericana de Educación», n. 29, pp. 85-104.
- Gubbins V., Coutrim R. y Flores, P. (2024), *Participación parental en educación básica latinoamericana: revisión sistemática*. In «Propósitos y Representaciones», n. 12, e2000, pp. 1-20.
- López M.P. (2024), *Linking families of foreign origin with Family Associations: experiences in schools with high cultural diversity in Barcelona (Spain)*. In «Educazione Interculturale», Vol. 22, n. 2, pp. 55-64. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/20370>.
- Llevot N. y Garreta J. (2024), *Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity*. In «Educational Studies», Vol. 51, n. 4, pp. 679-699. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>.
- Llevot N. y Bernad O. (2024), *Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de educación primaria*. In «European Public & Social Innovation Review», Vol. 9, pp. 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1695>.
- Llevot N. y Bernad O. (2019), *Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos*. In «Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 17, n. 2, pp. 76-92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>.
- Llevot N. y Bernad O. (2015), *La participación de las familias en la escuela: factores clave*. In «Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)», Vol. 8, n. 1, 57-70. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8761>.
- Macià M., Garreta J. y Llevot N. (2019), *Migration and parental involvement. Catalonia (Spain)*. In M. Macià y N. Llevot (editado por), *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools*, Lleida (Spain), Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 19-58.

- Macià M. y Garreta J. (2018), *Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela*. In «Revista de Investigación Educativa», Vol. 36, n. 1, pp. 239-257. <http://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>.
- Morey M., Llevot N., Vecina C. y Oliver M.M. (2023), *Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero*. In «Revista de Sociología de la Educación-RASE», Vol. 16, n. 3, pp. 325-342. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.27286>.
- Spear S., Parkin J., Steen T. y Goodall J. (2021), *Fostering “parental participation in schooling”: primary school teachers’ insights from the COVID-19 school closures*. In «Educational Review», pp. 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>.
- Torrelles À. (2022), *Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI*. In «Revista de Sociología de la Educación-RASE», Vol. 15, n. 3, pp. 315-336. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.
- Valencia M. (2023), *Consideraciones éticas en la investigación etnográfica institucional*. In «Persona y Bioética», Vol. 27, n. 1, e2718. <https://doi.org/10.5294/pebi.2023.27.1.8>.
- Vecina C., Bernad O., Oliver M. y Morey M. (2024), *Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela*. In «Revista Internacional De Organizaciones (RIO)», n. 32, pp. 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>.
- Vigo B., Dieste B., Blasco A.C. y Lasheras P. (2023), *Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural: un estudio etnográfico*. In «RES. Revista Española de Sociología», Vol. 32, n. 2, a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>.

Short Bio

Núria Llevot Calvet

Profesora agregada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (programa Serra Hunter). Su investigación se centra en la mediación y la educación intercultural, las minorías étnicas, las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, y la cooperación entre África y Europa. Ha recibido premios de investigación a nivel regional, nacional e internacional, ha realizado estancias en universidades extranjeras y ha coordinado proyectos de ámbito nacional e internacional. Es miembro de INDEST, GR-ASE, del grupo «Inclusión educativa» (campus iberus) y de las redes GIER, RIER y RIIDE.

Professor in the Department of Education Sciences at the University of Lleida (Serra Hunter program). Her research focuses on mediation and intercultural education, ethnic minorities, school-family-community relations, and cooperation between Africa and Europe. She has received regional, national and international research awards, completed research stays at foreign universities, and coordinated projects at national and international levels. She is a member of INDEST, GR-ASE, *Inclusive Education* (action group of campus iberus), GIER, RIER, and RIIDE.

Olga Bernad Cavero

Profesora lectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su investigación se centra en las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, la convivencia y la educación intercultural, la diversidad cultural y la escuela rural. Ha realizado estancias en universidades extranjeras, ha participado en proyectos de investigación e innovación docente y ha recibido premios de investigación regionales e internacionales. Es miembro de GR-ASE, del grupo de acción de Campus Iberus «Inclusión educativa» y de las redes GIER, RIER y RIIDE.

Lecturer in the Department of Education Sciences at the University of Lleida. Her research focuses on school-family-community relations, coexistence and intercultural education, cultural diversity, and rural schooling. She has completed research stays at foreign universities, participated in research and teaching-innovation projects, and received regional and international research awards. She is a member of GR-ASE, the *Educational Inclusion* action group of Campus Iberus, and the research networks RIER, and RIIDE.

María Paz López Teulón

Profesora colaboradora permanente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Su investigación se centra en las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, la educación intercultural, la escuela rural, la animación sociocultural y la educación social. Ha participado en proyectos de investigación e innovación docente y ha recibido un premio internacional de derecho educativo. Es miembro de GR-ASE, de las redes RIER y RIIDE y del grupo de Inclusión Educativa del Campus Iberus.

Permanent Collaborating Professor in the Department of Education Sciences at the University of Lleida. Her research focuses on school-family-community relations, intercultural education, rural schooling, sociocultural animation, and social education. She has participated in research and teaching-innovation projects and received an international research award in Educational Law. She is a member of the GR-ASE research group, participates in the RIER and RIIDE networks, and in the *Educational Inclusion* action group of Campus Iberus.

Àngels Torrelles Montanuy

Profesora lectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Sus investigaciones se centran en la diversidad cultural, las relaciones entre la escuela y la familia, el medio rural y la cooperación internacional. Ha participado como investigadora en proyectos nacionales y regionales y ha recibido un premio regional de investigación. Es miembro del grupo GR-ASE y forma parte de las redes GIER, RIER y RIIDE, así como del grupo de Inclusión Educativa del Campus Iberus.

Lecturer in the Department of Education Sciences at the University of Lleida. Her research focuses on cultural diversity, school-family relations, rurality, and international cooperation. She has participated as a researcher in national and regional projects and has received a regional research award. She is a member of the GR-ASE research group and takes part in national and international educational and research networks such as GIER, RIER and RIIDE, as well as the *Educational Inclusion* group of the Iberus Campus.