UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Essahili Chairi, Sara. *Més enllà de les notes : La construcció de l'autoconcepte acadèmic i les expectatives de futur de l'alumnat de procedència immigrant.*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 107 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336884

under the terms of the CC BY-SA license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

# Més enllà de les notes:

# La construcció de l'autoconcepte acadèmic i les expectatives de futur de l'alumnat de procedència immigrant

Autora: Sara Essahili Chairi

Tutor: Ricard Benito Perez

Departament de Sociologia

Grau en Educació Primària

Juny 2026

*A les identitats dividides entre la porta de casa i els passadissos de l'escola.,*

*A tota la infància que aprèn a desmuntar mirades per triar la seva pròpia.*

*A mamma i a baba.*

**RESUM**

L'escola és molt més que un espai d'aprenentatge: és també el lloc on molts infants comencen a construir la imatge de qui són i del futur que creuen possible. En un context educatiu cada vegada més divers, aquesta recerca explora com les experiències escolars, les expectatives docents i les relacions entre iguals intervenen en la construcció de l'autoconcepte acadèmic de l'alumnat de procedència immigrant i en les seves expectatives educatives de futur. Mitjançant un estudi de cas qualitatiu desenvolupat en un centre de primària amb elevada diversitat cultural, s'han recollit les percepcions de l'alumnat i del seu corresponent professorat a través d'entrevistes semiestructurades. Els resultats mostren que la mirada docent, el sentiment de pertinença i la presència de referents condicionen directament la manera com els infants es perceben dins l'escola. Alhora, les experiències d'exclusió, les baixes expectatives o la manca de reconeixement poden limitar les seves aspiracions educatives.

**Paraules clau:** autoconcepte acadèmic; alumnat de procedència immigrant; expectatives docents; relacions entre iguals; diversitat cultural; inclusió educativa; pertinença; expectatives de futur.

**RESUMEN**

La escuela es mucho más que un espacio de aprendizaje: es también el lugar donde muchos niños comienzan a construir la imagen de quiénes son y del futuro que creen posible. En un contexto educativo cada vez más diverso, esta investigación explora cómo las experiencias escolares, las expectativas docentes y las relaciones entre iguales intervienen en la construcción del autoconcepto académico del alumnado de procedencia inmigrante y en sus expectativas educativas de futuro. Mediante un estudio de caso cualitativo desarrollado en un centro de educación primaria con una elevada diversidad cultural, se han recogido las percepciones del alumnado y del profesorado a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que la mirada docente, el sentimiento de pertenencia y la presencia de referentes condicionan directamente la forma en que los niños se perciben dentro de la escuela. Al mismo tiempo, las experiencias de exclusión, las bajas expectativas o la falta de reconocimiento pueden limitar sus aspiraciones educativas.

**Palabras clave:** autoconcepto académico; alumnado de origen inmigrante; expectativas docentes; relaciones entre iguales; diversidad cultural; inclusión educativa; sentido de pertenencia; expectativas de futuro.

**ABSTRACT**

School is much more than a place for learning: it is also where many children begin to build their sense of who they are and the future they believe is possible. In an increasingly diverse educational context, this research explores how school experiences, teachers' expectations, and peer relationships contribute to the construction of the academic self-concept of students with an immigrant background, as well as their future educational expectations. Through a qualitative case study conducted in a primary school with high cultural diversity, perceptions from both students and teachers were collected using semi-structured interviews. The results show that teachers' perceptions, the sense of belonging, and the presence of role models directly influence how children see themselves within the school. At the same time, experiences of exclusion, low expectations, or lack of recognition can limit their educational aspirations.

**Keywords:** academic self-concept; students with immigrant backgrounds; teachers' expectations; peer relationships; cultural diversity; educational inclusion; sense of belonging; future educational aspirations.

**TAULA DE CONTINGUTS**

**1. INTRODUCCIÓ..... 8**
**2. OBJECTIUS I HIPÒTESIS..... 9**
**3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA..... 10**
3.1. Autoconcepte acadèmic..... 10
3. 2. L'alumnat fill de la immigració: identitats en trànsit..... 11
3.3. Disposicions de l'alumnat..... 12
3.4. Clima de centre i dinàmiques relacionals..... 14
**4. METODOLOGIA DE RECERCA..... 17**
4.1. Posicionament metodològic..... 17
4.2. Context, participants i estratègia de mostreig..... 17
4.3. Procés de recollida i anàlisi de dades..... 18
4.4. Estratègies de rigor i limitacions de l'estudi..... 18
**5. ANÀLISI DE RESULTATS..... 19**
5.1. El trànsit per la institució: entre el refugi protector i l'espai de confrontació identitària..... 19
5.2. El teixit social de l'aula: el grup d'iguals i la pertinença..... 21
5.3. El paper crucial de la mirada docent en el jo acadèmic..... 23
5.4. L'engranatge de la llar: capital cultural i referents..... 26
5.5. Les expectatives de futur i orientacions acadèmiques..... 28
**6. DISCUSSIÓ..... 30**
6. 1. Més enllà de les notes: el pes del reconeixement..... 30
6.2. Els amics com a refugi: la clau de la pertinença..... 31
6.3. L'efecte company i els límits de l'imaginari..... 32
6.4. Els referents i el futur imaginable..... 32
6.5. L'efecte Pigmalió: etiquetes i resistències..... 32
6.6. Famílies i escola: desmuntant el dèficit..... 33
**7. CONCLUSIONS..... 34**
**8. PROPOSTES PER A UNA ESCOLA VIVA I ANTIRRACISTA..... 35**
**9. EPÍLEG: EL DRET A SER..... 36**
**10. ANNEXOS..... 37**
Annex 1. Taula de mostreig..... 37
Annex 2. Guió d'entrevista a l'alumnat..... 37
Annex 3. Guió d'entrevista al professorat..... 39
Annex 4. Entrevistes a l'alumnat..... 40
Annex 5. Entrevistes al professorat..... 81
Annex 6. Buidatge de resultats..... 87
**10. Referències bibliogràfiques..... 88**

*En la cuina de casa meva , el món es reconcilia.*
*Sobre la taula conviuen el pa àrab i les pomes del supermercat local.*
*Sé el que és el silenci de no pertànyer del tot a l'escola,*
*el pes de portar un nom que als altres els costa pronunciar.*
*Però quan l'olor de la farigola inunda l'habitació, les fronteres s'esborren.*
*No formo part completament de la terra del meu pare,*
*ni sóc la viva imatge de la terra de la meva mare.*
*He après que estar en el mig no és estar buida;*
*és tenir la fortuna que la teva casa sigui el doble de gran.*

*– Naomi Shihab Nye, "La cuina àrab"*
*(Traducció de l'anglès)*

**PREFACI**

Llegir a la Naomi Shihab és entendre que, sobre una taula, el món és capaç de trobar un diàleg totalment pacífic, quasi ideal. Trobar-se “en el mig” deixa de ser una mancança i passa a transformar-se en una riquesa; la fortuna de posseir una identitat expandida i habitar una llar que esdevé el doble de gran.
Tanmateix, quan les infàncies transiten les fronteres de la migració i entren per primera vegada a l'aula, aquesta taula de convivència sovint es transforma en un terreny en disputa. L'escola deixa de ser un mer espai d'aprenentatge instrumental per convertir-se en el mirall definitiu on els nens i nenes comencen a construir la imatge de qui són i, sobretot, del futur que creuen possible. És allí, entre les parets de l'aula, on aquest "doble de casa" pot convertir-se, per contra, en un limb d'invisibilitat o en un espai de confrontació identitària.

Aquest treball neix precisament en aquest encreuament de camins. No pretén parlar de la diversitat des de la fredor de les dades estadístiques o els informes macroeconòmics que redueixen les trajectòries humanes a percentatges d'èxit o fracàs. Aquesta recerca sorgeix del desig de seure a aquesta taula i escoltar. Escoltar el silenci de qui, per por a no pronunciar correctament una paraula en català, decideix habitar el segon pla i protegir-se sota la línia de confort de no cridar l'atenció; però també escoltar la disrupció de qui, en llegir en els gestos dels seus mestres una desconfiança prèvia, decideix tornar el cop transformant l'etiqueta de "pesats" o "dolents" en la seva única cuirassa de resistència.

Al llarg d'aquestes pàgines s'evidencia que l'autoconcepte de les identitats en trànsit no és una variable fixa ni un destí biològic; és un constructe social que s’impregna en la quotidianitat de les mirades.A través d'una anàlisi qualitativa i de les veus dels seus propis protagonistes, aquest TFG ens convida a fer una esmena crítica a les dinàmiques escolars ordinàries. Ens demostra que les famílies de procedència immigrant no habiten el desinterès, sinó complexes barreres simbòbliques i de representació; i que el grup d'iguals pot alçar-se com el refugi afectiu més potent quan l'entorn es torna hostil.

Al cap i a la fi, aquest estudi no és només una radiografia sociològica d'un centre educatiu; és una aposta política i pedagògica per una escola viva i antirracista. És una invitació urgent a fer que les aules deixin d'operar des del dèficit o el borrat cultural. Perquè si l'escola té a les seves mans el poder de reconfigurar les trajectòries humanes, el seu deure més crucial no és homogeneïtzar les identitats, sinó eixamplar els horitzons d'allò imaginable i garantir, per damunt de tot, el dret a ser.

## 1. INTRODUCCIÓ

La realitat de les aules d'educació primària és cada vegada més diversa. Aquesta diversitat no és només una qüestió estadística, sinó una característica estructural que sembla destinada a intensificar-se en els pròxims anys. Les dades internacionals mostren que la proporció d'estudiants amb antecedents migratoris ha augmentat de manera sostinguda, indicant que els centres educatius són espais on conflueixen trajectòries culturals, lingüístiques i vitals molt diverses (OECD, 2019). Considero que, més enllà dels nombres, es tracta d'un repte pedagògic crucial: comprendre com les estructures escolars intervenen en el teixit de la identitat, l'autoconcepte i les expectatives acadèmiques d'aquests infants.

Mentre que les estadístiques solen centrar-se en dades, taxes d'abandonament i comparacions, aquesta recerca busca situar-se en la dimensió subjectiva. Per a l'alumnat de procedència immigrant, l'escola esdevé un territori especialment tensionat, on les interaccions amb mestres i iguals actuen com el mirall — moltes vegades distorsionat per prejudicis — on interpreten la seva pròpia vàlua. Com evidencien recerques crítiques de referència a l'entorn català, una part significativa d'aquest alumnat interioritza des d'etapes primerenques una manca de confiança docent respecte a la seva continuïtat educativa (EMIGRA, 2021. És en aquest buit, en la necessitat d'escoltar el sentit que els propis infants donen al seu trànsit per la institució, on troba la seva raó de ser aquest TFG.

D'acord amb la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) i el Decret d'ordenació curricular vigent (Decret 175/2022), el sistema educatiu ha de garantir la inclusió i l'equitat, promovent el desenvolupament integral de l'alumnat independentment del seu origen social o cultural. Tanmateix, l'èxit d'aquestes directrius normatives sovint xoca amb dinàmiques d'etiquetament i baixes expectatives cap a col·lectius minoritzats. L'escola s'enfronta, per tant, al repte de desplegar veritables entorns competencials on la diversitat sigui reconeguda com un valor afegit i no com una dificultat o una mancança a corregir.

Per tal d'articular aquesta mirada, el present treball s'estructura en diferents blocs consecutius. En primer lloc, es delimiten les qüesionts de recerca que guien la indagació, seguits d'una fonamentació teòrica que conceptualitza l'autoconcepte acadèmic i l'impacte de les relacions verticals i horitzontals dins l'aula. Posteriorment, es detalla el disseny metodològic d'un estudi de cas qualitatiu que dona veu als seus protagonistes en un centre educatiu amb alta complexitat. Finalment, es desenvolupa una anàlisi crítica dels resultats on es contraposen els discursos de l'alumnat i el professorat, culminant amb conclusions i propostes d'acció per al desplegament d'una escola viva, inclusiva i radicalment antirracista.

## 2. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

El present treball té com a objectiu general analitzar com les experiències escolars dels infants intervenen en la construcció de l'autoconcepte acadèmic de l'alumnat de procedència immigrant, així com explorar de quina manera aquesta construcció influeix en les seves expectatives educatives de futur. Per guiar aquesta indagació, es planteja la següent pregunta de recerca: ***Com intervenen les experiències escolars en la construcció de l'autoconcepte acadèmic de l'alumnat de procedència immigrant i com es relaciona aquesta construcció amb les seves expectatives educatives de futur?***

Com a possible resposta a aquesta qüestió, s'enuncia una hipòtesi general de treball: **l'autoconcepte acadèmic d'aquest alumnat es configura a través de les interaccions a l'àmbit escolar;** d'aquesta manera, els infants que se senten més reconeguts i recolzats pel seu entorn tendeixen a desenvolupar una imatge acadèmica més segura i unes expectatives de futur més altes, mentre que la manca de suport vulneren el seu autoconcepte i aspiracions educatives. Així, es deriven dues subhipòtesis:

- **Subhipòtesi 1:** La mirada i el missatge que transmet el professorat actuen com un motor clau per a l'autoconcepte de l'alumnat; la percepció de confiança docent n'afavoreix la implicació escolar, mentre que la percepció contrària genera un distanciament de l'escola.
- **Subhipòtesi 2:** L'existència i visibilitat de referents positius en l'entorn proper de l'infant actua com un mecanisme facilitador per a la seva pròpia autoprojecció. Es planteja que aquells infants amb referències de trajectòries educatives consolidades tindran una major facilitat per concebre's a si mateixos en itineraris de continuïtat postobligatòria.

Finalment, per tal de concretar la recerca i respondre a les qüestions formulades, es plantegen els següents objectius específics:

1. Explorar com les relacions amb els iguals i el teixit social de l'aula influeixen en les experiències escolars d'aquest alumnat, identificant dinàmiques d'inclusió o d'exclusió.
2. Analitzar el paper de les expectatives dels docents (la relació vertical) i de la seva mirada en la configuració de l'autoconcepte acadèmic i en el "jo acadèmic" de l'alumnat.
3. Identificar com l'engranatge de la llar, el capital cultural i el mapa de referents familiars interactuen en les actituds i maneres de viure l'escola dels menors.
4. Analitzar la relació existent entre l'autoconcepte acadèmic gradualment construït i les expectatives o aspiracions educatives de futur i orientacions acadèmiques de l'alumnat.

## 3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

### 3.1. Autoconcepte acadèmic

L'autoconcepte acadèmic es pot definir com la percepció subjectiva, la representació i els sentiments que l'estudiant té sobre la seva pròpia competència, habilitats i eficàcia dins de l'entorn d'aprenentatge (Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003). Segons el model clàssic de Shavelson et al. (1976), l'autoconcepte s'organitza en diverses facetes (social, emocional, física i acadèmica), on la dimensió acadèmica es ramifica al seu torn en percepcions específiques vinculades a les diverses àrees vinculades al centre educatiu (Aguilera Aguilera, 1993). Aquesta estructura permet que l'infant pugui percebre's competent en determinades disciplines mentre desenvolupa una imatge de vulnerabilitat en d'altres, configurant una identitat d'aprenentatge complexa i situada (Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003).

És fonamental subratllar que l'autoconcepte no és una variable fixa, innata ni immutable, sinó un constructe dinàmic que es construeix i es modula permanentment a través de l'experiència (Sevilla-Santo et al., 2021). Aquest procés de construcció és el resultat de la interacció constant entre l'individu i el seu context educatiu, on les vivències quotidianes a l'escola actuen com el mirall on l'infant interpreta els seus èxits i fracassos (Sevilla-Santo et al., 2021). A mesura que l'infant guanya maduresa cognitiva, les seves autodescripcions es tornen més precises i estables, tot i que sempre romanen susceptibles de ser modelades per noves experiències de vinculació o de rendiment acadèmic (Aguilera Aguilera, 1993). D'aquesta manera, l'autoconcepte actua com un mecanisme mediador que l'alumne utilitza per avaluar el seu propi progrés i ajustar la seva conducta escolar (Aguilera Aguilera, 1993).

Així mateix, la relació entre l'autoconcepte acadèmic i l'autoestima és estreta i recíproca, però presenta matisos diferenciadors. Mentre que l'autoconcepte té un matís més descriptiu i cognitiu — referint-se a allò que l'infant "sap" o "creu" de si mateix —, l'autoestima representa la valoració afectiva d'aquestes descripcions (Aguilera Aguilera, 1993). En l'edat escolar, la faceta acadèmica passa a ocupar un lloc central en l'arquitectura del jo; per tant, si les percepcions de competència són positives, l'infant genera sentiments de vàlua que alimenten la seva autoestima general (Sánchez & Sánchez Roda, 2003). Per contra, des d'una mirada crítica, una autopercepció d'incapacitat persistent pot derivar en estratègies defensives, on l'alumne desvaloritza la vida escolar o es desmotiva per protegir la seva pròpia imatge.

Seguint aquesta línia, una part important de la literatura clàssica sobre la integració escolar dels fills i filles de la immigració ha tendit a interpretar la inclusió educativa des de paràmetres eminentment instrumentals. Autors com Esser sostenen que la integració escolar depèn, en gran mesura, de

l'acumulació de determinats recursos considerats clau per al rendiment acadèmic, l'adquisició del capital lingüístic dominant i la capacitat d'adaptació a les normes institucionals (Esser, 2004). Des d'aquesta perspectiva, el benestar escolar de l'alumnat migrant queda estretament vinculat al seu èxit curricular, assumint-se, de manera més o menys implícita, que una bona adaptació acadèmica conduiria automàticament a una integració positiva i, per extensió, a un autoconcepte saludable.

Així mateix, l'autoconcepte manté una sinergia determinant amb les expectatives de futur i el projecte vital de l'estudiant (Sevilla-Santo et al., 2021). L'autopercepció de competència actua com un motor motivacional: només l'infant que es percep capaç podrà plantejar-se metes acadèmiques ambicioses i visualitzar-se en trajectòries educatives d'èxit (Menéndez-Aller et al., 2021). Aquesta relació és circular, ja que l'existència de metes definides i un sentit de vida clar actuen com a factors de protecció que impulsen el compromís amb l'aprenentatge (Sevilla-Santo et al., 2021). Per contra, la manca d'un horitzó d'expectatives pot actuar com una barrera interna que bloqueja el desenvolupament de les potencialitats de l'infant, limitant el seu rendiment independentment de la seva capacitat intel·lectual real (Menéndez-Aller et al., 2021).

D'aquesta manera veiem com la relació entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic es caracteritza per una interacció estreta, persistent i significativa, on ambdós constructes es reforcen mútuament en un procés bidireccional (Burns, 1990). La literatura científica subratlla que aquesta correlació és considerablement més alta quan s'avalua la dimensió acadèmica específica en lloc de l'autoconcepte general o l'autoestima, actuant la percepció de competència com un predictor positiu de l'èxit escolar (Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003). Mentre que els resultats acadèmics actuen com una font d'informació que consolida l'autoconcepte a llarg termini, un autoconcepte positiu esdevé una força motriu que impulsa el compromís immediat amb l'aprenentatge i la superació de barreres, independentment del nivell socioeconòmic de l'alumnat (Sevilla-Santo et al., 2021).

### 3. 2. L'alumnat fill de la immigració: identitats en trànsit

L'escolarització dels infants fills i filles de famílies migrades no es pot analitzar merament com un trànsit acadèmic, sinó com un espai de negociació identitària complexa on l'infant ha de moure's entre realitats culturals sovint distants. Aquests infants no han de ser entesos com a "petits estrangers", ja que la seva existència natural i socialització es produeixen en una societat d'acollida, malgrat que la seva identitat estigui mediada pels projectes migratoris familiars (Pàmies, 2006). Aquesta condició els situa

permanentment entre dos mons: el món familiar i el món escolar, forçant-los a gestionar una pluralitat de patrons culturals que sovint entren en contradicció (Ballestín, 2007).

En aquest escenari, el sistema escolar tendeix a imposar una identitat d' "alumne ideal" basada en els valors de la classe mitjana autòctona, el que genera una discontinuïtat cultural que dificulta la transició d'infant a alumne (Woods et al., 1999). Els nens i nenes de minories ètniques es troben sovint davant d'un dilema identitari: l'elecció entre mantenir una identitat ètnic-cultural positiva o desenvolupar una identitat acadèmica d'èxit, percebent ambdues com a opcions incompatibles dins el context escolar (Nasir & Saxe, 2003). Aquesta pressió pot portar a processos d'aculturació on l'infant se sent obligat a invisibilitzar o relegar a la "clandestinitat" els seus referents familiars i llengües maternes per poder encaixar en l'entorn acadèmic (Kenner, 2004).

L'alumnat d'origen immigrant es constitueix així en un focus de vulnerabilitat que no és inherent a la seva procedència, sinó fruit d'una construcció social que problematitza el fet migratori (Palaudàrias, 2002). Aquesta vulnerabilitat es materialitza en l'anomenada "cultura del dèficit", des de la qual el sistema educatiu interpreta la diversitat no com un capital cultural, sinó com una manca que cal compensar. En aquest sentit, les pràctiques de discriminació no operen únicament a través de polítiques institucionals explícites, sinó que es manifesten en la quotidianitat mitjançant els anomenats rituals de pol·lució (Ballestín, 2007); fenòmens simbòlics com els *cooties* o la "pesta" actuen com a mecanismes potents per activar i mantenir fronteres socials. Aquest clima relacional té un impacte directe en la configuració de l'autoconcepte acadèmic de l'infant a través de diversos mecanismes crucials.

En aquest sentit, el mirall social i l'interiorització juguen un paper determinant, ja que l'autoconcepte es construeix en gran mesura a través del reflex que els "altres significatius" tornen a l'individu (Sánchez & Sánchez Roda, 2003). Quan l'entorn escolar projecta imatges d'incompetència o d'inferioritat vinculades a l'origen, l'infant acaba autoidentificant-se a partir d'aquests estereotips racistes, contribuint així a la seva pròpia desvalorització (Càmara Camacho, 2018). Així doncs, l'estigmatització i la manca de reconeixement operen com un bloqueig i una desvinculació acadèmica (Sevilla-Santo et al., 2021). Un infant que percep que el seu bagatge cultural és invisible o menyspreat, erigeix barreres internes que limiten el seu compromís amb l'aprenentatge, ja que les seves energies s'han de concentrar a gestionar l'hostilitat del context (Sevilla-Santo et al., 2021). D'aquesta manera, davant la pressió d'un sistema que el marginalitza, l'alumnat pot desenvolupar estratègies defensives a l' escola (Aguilera Aguilera, 1993).

### 3.3. Disposicions de l'alumnat

L'estudi de les disposicions de l'alumnat té el seu origen en la sociologia clàssica de la desviació, que analitza com els individus responen a les normes socials i a les estructures d'oportunitats. En aquest marc, el treball de Merton (1938) constitueix un referent clau en l'explicació de les diferents formes d'adaptació a les tensions entre objectius socials i mitjans disponibles. Aquesta relació dona lloc a diferents formes d'adaptació (conformitat, innovació, ritualisme, retirada i rebel·lió), que han estat àmpliament reinterpretades en el camp educatiu (Valls et al., 2023).

En aquest marc, Bernstein (1977) trasllada l'anàlisi al sistema escolar, distingint entre l'ordre instrumental, vinculat als aprenentatges formals i a l'adquisició de competències acadèmiques, i l'ordre expressiu, relacionat amb els codis normatius, les formes de conducta i els valors implícits que estructuren la vida escolar. Posteriorment, Fernández Enguita (1988) adapta aquests plantejaments al context educatiu espanyol, proposant una lectura operativa basada en dos eixos analítics: la identificació instrumental i la identificació expressiva, que permeten comprendre la relació de l'alumnat amb l'escola tant des de la seva utilitat percebuda com des del seu grau de vinculació simbòlica i emocional. La combinació d'aquests dos eixos permet analitzar la diversitat de posicionaments de l'alumnat davant la institució escolar (Valls et al., 2023).

Pel que fa a la identificació instrumental, fa referència al valor que l'alumnat atribueix a l'escola com a mitjà per assolir objectius futurs, principalment vinculats a la mobilitat social i a l'accés al món laboral. En aquest cas, l'escola és concebuda com una inversió funcional orientada al futur. La identificació expressiva, en canvi, es relaciona amb el grau d'adhesió a la cultura escolar, incloent-hi la relació amb el professorat, la vivència de pertinença al grup i l'acceptació de les normes i dinàmiques institucionals. No es tracta únicament d'un compliment normatiu, sinó de la internalització o distanciament respecte els valors escolars. Ambdós eixos no funcionen de manera independent, sinó que interactuen configurant diferents formes de relació amb l'escola (Valls et al., 2023).

A partir d'aquesta doble dimensió, s'identifiquen cinc perfils principals de disposició escolar (Fernández Enguita, 1988):

- **Adherits:** presenten una alta identificació tant instrumental com expressiva. Es tracta d'alumnat que s'identifica amb la institució escolar i que, alhora, li atribueix un valor clar com a via de projecció social i acadèmica.

- **Acomodats:** mostren una alta identificació instrumental però baixa identificació expressiva. L'escola és percebuda com un mitjà necessari per assolir un futur millor, tot i que no genera una vinculació emocional o cultural significativa.
- **Disociats:** presenten una alta identificació expressiva però baixa instrumental. Es troben còmodes en l'entorn escolar i en les relacions que s'hi estableixen, però no atribueixen un valor clar a l'escola com a instrument de futur.
- **Resistents:** es caracteritzen per una baixa identificació en ambdós eixos i per una actitud d'oposició activa envers la institució escolar. Aquest perfil ha estat històricament vinculat a formes de resistència escolar en contextos de desigualtat.
- **Inhibits:** comparteixen la baixa identificació dels resistents, però sense una dimensió d'oposició explícita. La seva relació amb l'escola es defineix més aviat per la desconnexió, la passivitat o la manca d'implicació.

Aquesta tipologia permet sintetitzar les diferents formes en què l'alumnat es posiciona davant la institució escolar a partir de la combinació entre identificació instrumental i expressiva. Lluny de constituir categories tancades, es tracta de disposicions situades que reflecteixen la manera com cada estudiant articula la seva experiència escolar amb les expectatives i condicionants del seu entorn.

En aquest marc, la classificació adquireix rellevància analítica per al present estudi, en la mesura que permet interpretar com aquestes disposicions s'inscriuen en els processos de construcció de l'autoconcepte acadèmic. En contextos de diversitat cultural, aquestes trajectòries no poden deslligar-se de les dinàmiques de reconeixement, de les expectatives del professorat i de les desigualtats que travessen l'experiència escolar quotidiana.

És important destacar, però, que les disposicions escolars no són categories fixes ni essencials, sinó processos dinàmics que poden variar al llarg de la trajectòria educativa. Aquestes transformacions depenen de múltiples factors, entre els quals destaquen les experiències escolars acumulades, el rendiment acadèmic i les notes obtingudes o la qualitat de les relacions establertes dins del centre (Valls et al., 2023). En aquest sentit, el rendiment escolar i les interaccions amb el professorat i el grup d'iguals actuen com a mecanismes de retroalimentació que poden reforçar o erosionar la vinculació amb l'escola. Així, les disposicions no expliquen de manera lineal els resultats educatius, sinó que formen part d'un procés relacional més ampli de construcció del compromís escolar.

### 3.4. Clima de centre i dinàmiques relacionals

#### 3.4.1. Relació vertical: l'efecte pigmalió

L'efecte Pigmalió, també conegut en la literatura científica com la profecia d'autorrealització, es defineix com el procés mitjançant el qual les expectatives i creences que una persona té sobre una altra acaben per complir-se degut a la influència que exerceixen sobre el seu comportament (García Vargas, 2015). Segons Sánchez Hernández i López Fernández (2005), aquest fenomen requereix tres pilars fonamentals: creure fermament en un fet, tenir l'expectativa que es complirà i acompanyar aquest procés amb missatges que n'animin la consecució (García Vargas, 2015). En l'àmbit educatiu, el mestre actua com un "Pigmalió" que transforma les seves percepcions sobre l'alumnat en una didàctica individualitzada que, ja sigui de manera constructiva o destructiva, acaba confirmant aquelles percepcions inicials (Ballestín González, 2010).

Aquest mecanisme té una rellevància crítica en el context dels fills i filles de famílies immigrades, on les expectatives docents sovint es veuen condicionades per la "força del prejudici" i imaginaris culturalistes (Ballestín González, 2010). La recerca demostra que el professorat, sovint de forma inconscient, utilitza els "orígens culturals" com una caixa negra per explicar el rendiment, generant un tractament diferencial segons la procedència (Ballestín González, 2010). Mentre que l'alumnat de països europeus és receptor d'expectatives positives i de confiança en el suport familiar, l'alumnat d'altres procedències sol ser construït des de la "cultura del dèficit", ja esmentada en punts anteriors. En aquest sentit, l'impacte de l'efecte Pigmalió en les trajectòries de futur de l'alumnat es manifesta en diversos nivells:

- **Avaluació i etiquetatge:** Les dimensions més subjectives de l'avaluació, com els "aspectes personals i evolutius", són les més vulnerables als prejudicis. S'ha observat que conductes similars en infants de diferents orígens reben interpretacions oposades: mentre que l'autonomia en un infant de classe alta es llegeix com a "maduresa", en un infant d'origen immigrant pot ser interpretada com a "isolament" o "inseguretat" (Ballestín González, 2010).
- **Oportunitats d'aprenentatge:** Les expectatives baixes es tradueixen en una reducció del *feedback* i en l'assignació de tasques de menor nivell acadèmic, continguts simplificats o reforços lingüístics segregats (Ballestín González, 2010).
- **Construcció de l'autoconcepte:** L'emissió de missatges de caràcter negatiu o d'expectatives de fracàs actua com un estímul que contribueix directament al menyspreu i a la baixa autoestima (García Vargas, 2015). Si l'alumne interioritza que és "inútil" o que el seu bagatge "no val", acaba

desenvolupant estratègies adaptatives de baix rendiment i poca implicació, el que retroalimenta i "confirma" la profecia inicial del docent.

- **Institucionalització del fracàs:** Des d'una mirada crítica, l'efecte Pigmalió permet que el sistema escolar desplaci la responsabilitat de l'èxit o fracàs cap a l'individu o la seva cultura. Allò que és un fenomen d'interacció pedagògica acaba institucionalitzat com un diagnòstic oficial de deficiència de l'alumne, ocultant les pràctiques discriminatòries de la institució (Ballestín González, 2010).

#### 3.4.2. Relació horitzontal: l'efecte company

L'efecte company (*peer effects*) es defineix com la influència que la interacció amb els iguals exerceix sobre la conducta, la motivació i el rendiment de l'estudiant (Agüero León & Cueto, 2004). La literatura acadèmica demostra que el rendiment individual està estretament associat al del grup-classe, ja que les característiques del context i les accions dels companys generen un "multiplicador social" capaç de modificar els resultats acadèmics individuals (Agüero León & Cueto, 2004).

Aquesta dinàmica és clau en l'alumnat d'origen immigrant, on pot actuar com un mecanisme que mitiga o, per contra, reforça la seva vulnerabilitat (Krüger, 2020). Segons Krüger, en centres afectats per la segregació escolar, aquest fenomen es tradueix en un "doble risc" educatiu: la combinació d'un origen social desfavorit amb un entorn de companys en situacions similars priva l'alumne de models d'èxit i d'estímuls positius. Com a conseqüència, es potencia el seu desavantatge inicial i es limiten les seves aspiracions i expectatives ocupacionals de futur.

Per contra, l'evidència empírica suggereix que les polítiques d'integració — és a dir, barrejar a les aules alumnes de perfils i rendiments diversos— permeten que l'alumnat en situació de desavantatge millori significativament els seus resultats (Agüero León & Cueto, 2004). Es demostra que els objectius d'equitat i qualitat educativa no estan en conflicte, sinó que es retroalimenten a través d'un entorn escolar divers.

#### 3.4.3. Relació contextual

La família i l'escola constitueixen els dos contextos de socialització i desenvolupament més decisius en la vida de l'infant (Llevot i Bernad, 2015). La implicació de les famílies en l'acció educativa i l'establiment d'una relació positiva amb el centre es considera un dels factors més determinants per a l'èxit escolar (Kherroubi, 2008). La literatura coincideix que la implicació activa dels progenitors i l'establiment d'una relació constructiva i bidireccional no només milloren el rendiment acadèmic, sinó que també

augmenten el capital social i cultural de les famílies (Llevot i Bernad, 2015). No obstant, la cooperació entre ambdues esferes és un fenomen recent que sovint ha comportat resistències tant per part de la institució escolar com familiar. (Llevot i Bernad, 2015).

En el cas de les famílies d'origen immigrant, sovint s'ha construït un relat basat en la "manca d'interès", quan en realitat la seva participació sol ser de "baixa densitat" (seguiment individual) a causa de múltiples obstacles que l'escola sovint no reconeix. De fet, en molts casos, aquesta imatge negativa és fruit dels prejudicis i estereotips que el professorat i les famílies autòctones projecten sobre la població estrangera, basats principalment en l'origen, la cultura i factors econòmics (González Falcón i Romero Muñoz, 2011). En aquest sentit, Garreta Bochaca (2010) sistematitza les dificultats de comunicació i relació entre el professorat i les famílies d'origen cultural divers en quatre tipus de barreres fonamentals:

1. **Barreres culturals:** Es refereixen a la distància entre els diversos sistemes escolars i les diferències en els valors educatius. Aquestes inclouen el desconeixement mutu dels reglaments, els horaris, el paper del personal docent i els programes d'estudi, així com col·lisions en els valors fonamentals sobre la criança i l'educació.
2. **Barreres institucionals:** Aquestes barreres s'originen quan no existeix una percepció del personal docent com un agent competent o no es dona el valor social degut al mestre. Així mateix, es manifesten quan la família no entén l'escola com un lloc accessible o no percep que tingui el dret i el deure de participar activament en la gestió i el dia a dia del centre.
3. **Barreres lingüístiques:** Constitueixen un obstacle comunicatiu primari que inclou la impossibilitat física de comunicar-se per la manca de coneixement de les llengües vehiculars de l'escola. Aquesta situació s'agreuja per la manca de serveis d'interpretació o mediació cultural per part de la institució escolar, la qual cosa genera inseguretat i inhibició en les famílies.
4. **Barreres de representació:** Són barreres de caràcter simbòlic i identitari on la família percep l'escola com un entorn aliè. El sentiment de "no és un espai per a mi" o "no m'hi veig reflectit" respon a una falta de referents i a la percepció d'una cultura escolar que exclou o invisibilitza els seus bagatges culturals, reforçant el sentiment d'estrangeria i d'exclusió.

Aquestes barreres actuen de manera sinèrgica amb els prejudicis i estereotips que el professorat pot projectar sobre l'alumnat immigrant (González Falcón i Romero Muñoz, 2011).

## 4. METODOLOGIA DE RECERCA

L'actual recerca es desenvolupa en un centre educatiu de Terrassa amb una diversitat cultura major al 70%. Aquesta realitat converteix l'escola en un espai singularment interessant per analitzar com les experiències escolars contribueixen a la construcció de l'autoconcepte i modelen les expectatives acadèmiques de l'alumnat, ja que permet observar les dinàmiques pròpies d'un entorn amb elevada diversitat cultural i social. Així doncs, l'estudi queda centrat en l'alumnat de cinquè i sisè de primària, atès que es troben en la fase final de l'etapa escolar i disposen d'un nivell de consciència més elevat sobre la seva trajectòria educativa.

Aquest context ofereix un marc coherent amb la necessitat identificada en el plantejament del problema, ja que permet accedir a una informació sobre la realitat escolar. Gràcies a la naturalesa del centre i a la diversitat de l'alumnat, es pretén aprofundir en la dimensió subjectiva de la vivència escolar, procurant donar resposta a l'objectiu principal d'aquest Treball de Final de Grau.

### 4.1. Context, participants i estratègia de mostreig

La recerca s'inscriu en un paradigma interpretatiu i adopta un enfocament qualitatiu de tipus d'estudi de cas. Des d'aquesta perspectiva, no es pretén establir relacions causals generalitzables, sinó comprendre de manera real els significats que l'alumnat atribueix a les seves experiències escolars, així com la manera en què aquestes intervenen en la construcció del seu autoconcepte acadèmic i en les seves expectatives educatives.

La selecció dels participants s'ha configurat mitjançant un mostreig intencional de caràcter teòric. Per tant, l'elecció no s'orienta cap a la representativitat estadística, sinó cap a la selecció de diferents perfils que permetin contrastar dades, trajectòries migratòries i experiències diferenciades. La mostra final està constituïda per sis alumnes de cicle superior de primària i dos docents tutors.

Pel que fa a la selecció d'infants, s'ha realitzat seguint criteris de variació teòrica per tal d'assegurar la diversitat en eixos clau com el gènere, la procedència, i la trajectòria acadèmica. Aquesta estratègia incorpora alumnat procedent de dues de les grans àrees culturals predominants al centre (el Marroc i Llatinoamèrica), fet que facilita l'anàlisi de possibles diferències o confluències en la construcció de l'autoconcepte vinculades a factors lingüístics, culturals i socials. La distribució de la mostra es detalla en l'Annex 1 del mateix document.

D'altra banda, s'inclou la participació de dos tutors de cada grup amb l'objectiu d'aprofundir en la relació vertical de l'aula. Atès que les identitats de l'alumnat d'origen immigrant es co-construeixen en l'espai escolar, esdevenia imprescindible recollir la veu de les figures docents de referència. L'anàlisi dels seus discursos permet contrastar les narratives de l'alumnat amb les expectatives i percepcions del professorat. D'aquesta manera, l'estudi no es limita a una visió unilateral dels infants, sinó que copsa la dinàmica relacional del centre en tota la seva complexitat.

**4.2. Procés de recollida i anàlisi de dades**

Per a la producció de les dades empíriques, s'ha optat per l'entrevista semiestructurada com a tècnica principal d'investigació, atesa la seva capacitat per combinar un guió comú —que garanteix la comparabilitat entre els casos— amb la flexibilitat necessària per aprofundir en aspectes emergents. Per poder consultar els guions realitzat, consulteu l'Annex 2, referent al guió amb l'alumnat i l'Annex 3 pel guió amb el professorat. Les entrevistes s'han estructurat entorn a blocs temàtics vinculats a diferents temes d'interés sobre els quals s'ha volgut investigar. Com que l'autoconcepte constitueix una dimensió abstracta per a infants d'aquestes edats, s'ha optat per aproximar-s'hi de manera indirecta a través de relats i autopercepcions situades, evitant fórmules excessivament conceptuals.

Un cop recollida la informació, les dades s'examinen mitjançant l'anàlisi temàtica, seguint un procés estructurat en fases: la transcripció literal de les sessions, la lectura iterativa per a la familiarització amb els discursos, l'agrupació en categories i, finalment, la construcció de temes analítics per al contrast interpretatiu amb el marc teòric. Si bé es parteix de categories inicials derivades de la literatura científica (com ara l'autoconcepte, les disposicions, les expectatives docents o el suport familiar), es manté una obertura constant a l'emergència de categories no previstes, evitant lectures condicionades i permetent que les dades aportin els seus propis matisos i contradiccions.

**4.4. Estratègies de rigor i limitacions de l'estudi**

Per garantir la solidesa de la recerca, s'ha implementat una estratègia de triangulació de fonts contrastant i complementant sistemàticament els discursos de l'alumnat amb les perspectives i mirades de les seves respectives figures docents. Així mateix, per tal de garantir el compliment dels principis ètics de la investigació social, s'ha assegurat en tot moment la confidencialitat i l'anonimat de les persones participants. Per aquest motiu, tots els noms de l'alumnat i del professorat que apareixen en aquest

document són pseudònims i s'han omès o modificat aquelles dades contextuals que haguessin pogut permetre la identificació directa o indirecta dels subjectes estudiats.

Finalment, cal assumir determinades limitacions del disseny, destacant que la mida de la mostra no permet generalitzar els resultats, sinó produir un coneixement situat i analíticament transferible. De la mateixa manera, el treball amb discurs infantil comporta barreres vinculades a la verbalització i a l'asimetria adult-infant en el context d'entrevista. Respecte a la selecció dels participants, cal assenyalar com a limitació el pes específic de l'alumnat d'origen marroquí, que representa a gran part de la mostra analitzada. Tot i que aquesta distribució respon de manera realista a la realitat demogràfica i escolar del context estudiat, s'ha de tenir en compte que els resultats obtinguts podrien estar matisats per les característiques socioculturals d'aquest col·lectiu concret.

Per tant, l'estudi no pretén generalitzar les conclusions a la totalitat de l'alumnat fill de la immigració, sinó oferir una comprensió real que hauria de ser contrastada en futures recerques amb mostres que incloguin una major representació d'altres procedències i contextos.

## 5. ANÀLISI DE RESULTATS

L'anàlisi de les entrevistes (exposades a partir de l'Annex 4) ens porta a involucrar-nos en una realitat on l'escola perd qualsevol pretensió d'homogeneïtat. Lluny de ser un escenari neutre, el centre esdevé una mena d'espai de negociació identitària on els discursos de l'alumnat de cinquè i sisè es creuen, es responen i, sovint, es col·lideixen. Observem com en una mateixa aula, el simple fet d'entrar per la porta implica significats molt variats i, molt cops, radicalment oposats per a cada infant. Si filem prim i desmuntem les seves paraules, ens adonem que conceptes com el benestar, l'autoconcepte o les expectatives de futur no són eleccions individuals, sinó respostes estructurals a com la institució els mira, els classifica i els acull. Així doncs, a continuació es pretén fer una anàlisi de les dimensions esmentades a partir d'una visió comparativa, de cara a intentar donar resposta a les diferents realitats que coexisteixen al sistema educatiu català. Així mateix, s'inclouen les observacions de les tutores de cara a otorgar una mirada més amplia de l'estudi de casos. Pel que fa a l'organització de l'apartat següent, l'anàlisi s'estructura en diferents dimensions que parteixen dels eixos més íntims i personals —com el benestar emocional i el clima social del centre— i avancen progressivament cap a elements contextuals com els grups d'iguals, la relació amb el cos docent i la influència de l'entorn familiar, per acabar confluint en les expectatives de futur. D'aquesta manera, el relat analític es desplega de manera gradual, des de la dimensió individual de l'infant cap als condicionants socials i estructurals més amplis.

**5.1. El trànsit per la institució: entre el refugi protector i l'espai de confrontació identitària**

L'escola no es configura com un escenari neutre o asèptic per on l'alumnat transita de manera invisible; ben al contrari, esdevé el primer espai de caràcter formal on els infants d'origen immigrant es mesuren de manera directa amb els codis, les normes, les estructures de poder i les expectatives de la societat d'acollida. Les dades extretes de les entrevistes mostren que l'experiència escolar no és homogènia, sinó que es mou en un continu complex que va des de l'escola entesa com un refugi segur de validació personal, fins a un espai de forta confrontació on broten les primeres esquerdes en l'autoconcepte i el sentiment de pertinença. Aquest trànsit, de fet, no depèn exclusivament de l'èxit acadèmic de l'alumne en termes de qualificacions, sinó de la capacitat de la pròpia institució per llegir, reconèixer i acollir la identitat cultural i personal de cada subjecte.

La Salma i la Yasmin encarnen la cara més harmònica d'aquest trànsit institucional. Totes dues han assolit una sincronia gairebé perfecta entre les demandes de la cultura escolar i les seves estructures familiars, configurant l'escola com un espai d'èxit continuat i confort emocional. La Salma expressa aquest vincle d'una manera rotunda en afirmar *"m'encanta l'escola"*, una asseveració que mostra un alt nivell de seguretat i un sentiment d'autoeficàcia plenament desenvolupat.

Per la seva banda, la Yasmin sintetitza la seva quotidianitat escolar com una experiència *"molt bona"*. Per a aquestes dues alumnes, els codis acadèmics són desxifrables i transparents; dominen el llenguatge del centre, responen amb naturalitat a les exigències i, en conseqüència, la institució els retorna una imatge altament positiva de si mateixes.

Aquesta vivència de confort, però, es desplaça cap a zones de forta vulnerabilitat i resistència quan s'analitzen els relats de l'Àngel, la Malak i l'Amir. L'Àngel ens mostra un perfil ambivalent: si bé manifesta un vincle aparentment positiu amb el centre i s'ho passa bé en el dia a dia, el seu relat comença a clivellar-se quan descriu els espais no estructurats de l'escola. Per a ell, la institució ja no és un espai lliure de conflictes, sinó un lloc on conviuen la necessitat d'adaptació formal i l'obligació d'activar mecanismes de defensa identitària davant les dinàmiques de diferenciació o exclusió subtil que comença a percebre per part dels seus companys. El seu trànsit està travessat per una tensió latent: la necessitat de complir amb la institució mentre intenta mantenir intacte el seu orgull cultural.

La ruptura total d'aquest vincle amb la institució es fa palesa de manera clara en el relat de la Malak (nena nouvinguda que no domina la llengua), el trànsit de la qual està marcat per un malestar silenciós i

completament desatès. La Malak verbalitza una pèrdua de sentit respecte a l'espai escolar. Vincula directamenr la seva experiència al patiment emocional, experimentat a causa de l'aïllament. L'escola ha deixat de ser un espai de protecció per esdevenir un entorn hostil, una mena d'adreça burocràtica on es veu forçada a assistir diàriament però on ha de desplegar estratègies d'encongiment corporal i emocional per sobreviure a la jornada. Aquesta situació contrasta amb la lectura que en fa la institució. La seva tutora de 5è, lluny de detectar aquest patiment com una disfunció de l'acollida, el reconceptualitza sota un prisma de passivitat innata de l'alumna, afirmant que la Malak *"s'ha instal·lat en aquesta comoditat de 'com que em costa la llengua, em quedo en un segon pla i no m'esforço per integrar-me'"*. S'evidencia així una severa miopia pedagògica: allò que per a l'alumna és una estratègia de supervivència i patiment emocional, per a la institució és una elecció voluntària de "comoditat". Per protegir-la, la resposta docent és el distanciament pràctic: *"optes per anar amb peus de plom (...) o intentes no exposar-la tant"*. Aquesta acció, tot i que neix d'una voluntat benintencionada de protecció, cronifica la situació d'invisibilitat de l'alumna, validant des de l'acció docent el seu encongiment dins l'aula ordinària.

El cas de l'Amir ens expoa una altra variant de la desvinculació institucional: l'apatia crònica i la renúncia acadèmica com a mecanisme de defensa passiva. L'Amir ha interioritzat el fracàs no com un esdeveniment conjuntural, sinó com una condició inherent a la seva pròpia identitat escolar. El seu trànsit per la institució està despullat de qualsevol expectativa d'èxit; per a ell, l'escola és un tràmit i aliè, un sistema que el jutja constantment sota uns paràmetres que considera pràcticament inassolibles. Mancat d'estratègies de suport personalitzades o d'un acompanyament orientador que l'ajudi a redreçar el rumb, l'Amir opta per la desconnexió absoluta: assistir al centre sense habitar-ho, seure a l'aula sense participar-hi.

Finalment, El Gabriel encarna la cara més conflictiva d'aquest trànsit, on la disrupció conductual emergeix com l'únic mecanisme disponible per respondre a una institució que percep com un entorn rígid, punitiu i incapaç de comprendre les seves necessitats vitals de moviment i acció. El Gabriel xoca frontalment contra l'estructura clàssica i estàtica de l'aula ordinària; la seva corporalitat i la seva pulsió d'aprenentatge pràctic són llegides pel sistema com a amenaces a l'ordre.

Mentre l'alumne viu el seu trànsit des de la incomprensió de la seva pròpia energia, la perspectiva docent recollida a l'entrevista de la seva tutora ratifica que la institució opera sota una lògica de saturació i resposta immediata. La tutora admet que, davant la gestió d'una aula amb vint-i-quatre

alumnes, *“actues en mode automàtic: renyar, castigar. No tens temps de mirar si aquell cop feia menys soroll que l'altre”*. Aquest "mode automàtic" és la confirmació empírica de com l'escola funciona com un dispositiu d'expulsió simbòlica i de desgast circular. El Gabriel es veu abocat a buscar punts de fuga i espais perifèrics —com el projecte CROMA o extraescolars del centre— o a dependre de la flexibilitat individual de la seva tutora, que dissenya micro-estratègies de regulació física fora de la norma comuna: *“tenim un pacte: li dic 'va, Gabriel, surt al passadís, fes un sprint de punta a punta i tornes a entrar'”*.

**5.2. El teixit social de l'aula: el grup d'iguals i la pertinença**

Una vegada analitzat el marc estructural i el trànsit per la institució, és fonamental descendir a l'esfera de les relacions horitzontals, atès que el mapa de vincles, aliances i tensions que es dibuixa a l'aula i en l'espai del pati constitueix la dimensió més immediata, diària i significativa del benestar de l'alumnat. Per als infants d'origen immigrant, el grup d'iguals transcendeix la simple funció de socialització, joc o esbarjo; sovint es configura com un autèntic refugi identitari on buscar emparament, reconeixement i protecció enfront de les subtils dinàmiques de discriminació o, per contra, esdevé la font principal d'una exclusió activa que esquerdarà el seu sentiment de pertinença i, per tant, al propi autoconcepte.

La Salma i la Yasmin gestionen aquesta dimensió socioafectiva des d'una posició de clara centralitat, Totes dues han estat capaces de teixir unes xarxes d'amistat sanes, heterogènies i fortament basades en la reciprocitat i el suport mutu. La Yasmin destaca en el seu discurs el paper de les seves amigues com un coixí afectiu indispensable que li proporciona seguretat i acompanyament en els moments d'incertesa escolar, afirmant que són el fet més especial que s’emporta de la seva escolarització. Aquesta xarxa de suport li permet moure's pels espais comuns del centre amb una gran tranquil·litat. Les seves relacions horitzontals actuen com a potents amplificadores del seu benestar acadèmic: es genera una continuïtat perfecta entre el fet de sentir-se valorades i validades pels adults de la institució i el fet de sentir-se plenament integrades per la comunitat de companys, tancant així un cercle virtuós d'inclusió.

El relat de l'Àngel ens submergeix de ple en una dinàmica relacional diferent, on el grup d'iguals s'utilitza explícitament com un escut protector i una plataforma d'autoafirmació cultural. L'Àngel lidera una xarxa fortament cohesionada de companys que comparteixen el seu mateix origen ètnic, una aliança que ell mateix visibilitza des del lideratge en afirmar *"soy el jefe del grupo"*. Aquest subgrup no neix de la casualitat, sinó que es configura com un espai de resistència i solidaritat identitària davant de les dinàmiques d'exclusió o paternalisme que el propi alumne detecta en l'alumnat autòcton.

L'Àngel expressa aquesta línia divisòria amb una contundència que mereix una reflexió interessant: *"con los españoles te hacen sentir que no encajas... Entre nosotros esas cosas no pasan"*. Aquest fragment desvela com el grup d'iguals del mateix origen opera com un espai lliure de la pressió de l'asimilacionisme, un racó on no s'ha de justificar la pròpia identitat. Aquesta xarxa li proporciona a l'Àngel l'estatus, el respecte i la seguretat que necessita per transitar pel centre. No obstant això, l'enfortiment exagerat d'aquests llaços exclusius comporta el risc de segregar l'alumne de la resta de realitats del centre, focalitzant el seu interès col·lectiu i la seva font de validació gairebé exclusivament en l'esfera tancada de l'origen i en activitats altament masculinitzades com el futbol.

La cara més dramàtica d'aquesta dimensió relacional es manifesta en la Malak, on el grup d'iguals es converteix en el seu principal patiment. En el seu cas, el teixit social s'ha estripat completament, donant pas a una dinàmica de rebuig actiu. La Malak verbalitza aquest tancament de manera contundent: *"al pati em quedo sola... no vull jugar amb ningú"*.

La ruptura de la seva xarxa social es tradueix en una sensació que apaga les seves ganes d'anar a l'escola i destrueix la seva autoimatge, confirma l'entrevistada. El pati, lluny de ser un espai de llibertat i esbarjo, esdevé per a la Malak un territori hostil i amenaçador on la seva solitud es fa pública,cronificant una situació de gran vulnerabilitat davant la passivitat de l'entorn. La gravetat d'aquesta exclusió s'evidència quan es contrasta amb el reconeixement explícit, per part de la seva tutora, d'un incident de caràcter despectiu succeït a l'aula: *"un grupet de nens es reien d'ella (...) es van començar a mofar de com parlava i a fer comentaris d'aquests amb un to bastant despectiu. I clar, la nena es va posar a plorar un munt"*. Tot i reconèixer la crueltat de l'episodi i la seva afectació directa en el plor de la Malak, el discurs docent torna a desviar el focus de l'estructura relacional cap a la responsabilitat individual de l'infant, teoritzant que el motiu del seu aïllament al pati *"és, en gran part, per la seva pròpia personalitat; és tan tímida i tan introvertida"* i concloent que la nena corre el risc de *"tancar-se totes les portes a fer amigues"*. Es genera així un bucle de desresponsabilització institucional: l'escola redueix un problema clar d'assetjament o intolerància lingüística a un tret de "personalitat introvertida", justificant la vulnerabilitat de la Malak sota l'etiqueta d'un "racó emocional" inherent a ella.

En el cas de l'Amir, les relacions horitzontals es regeixen per les lleis de la segregació passiva i el conformisme col·lectiu. L'Amir es mou de manera exclusiva dins d'un grup de companys que comparteixen el seu mateix origen cultural i la seva mateixa situació de desvinculació acadèmica.

L'Amir justifica la creació d'aquest “gueto” escolar sota una premissa senzilla: *"nos entendemos entre nosotros"*. Aquest "entendre's", en realitat, amaga la compartició d'un mateix sentiment de desplaçament i exclusió institucional. Es tracta d'un ecosistema relacional que acaba creant una subcultura de desvinculació que fa encara més difícil la sortida de l'alumne d’aquest cercle.

Per acabar, el relat del Gabriel ens mostra com el grup d'iguals pot funcionar com un mirall parany que retorna una imatge distorsionada de l'infant, forçant-lo a perpetuar rols nocius per al seu propi desenvolupament. Els companys del Gabriel el busquen i el valoren pel seu caràcter extrovertit, la seva gosadia i la seva destresa en les activitats físiques. No obstant això, aquesta acceptació social està fortament condicionada al fet que el Gabriel mantingui el rol d'alumne "graciós", "rebel" o "disruptiu". El Gabriel es troba atrapat en una paradoxa social: per no perdre el seu estatus i el reconeixement dels seus iguals, es veu abocat a complir amb l'expectativa de disrupció que s'espera d'ell, alimentant un personatge que el penalitza constantment davant dels docents.

Conscient d'aquest fet, el Gabriel manifesta una valoració altíssima d'aquells espais perifèrics o alternatius de la institució, com el projecte CROMA, on el mapa de relacions es configura des de dinàmiques radicalment diferents. En aquests entorns, de format més reduït i lliures de la pressió competitiva de l'aula gran, el Gabriel es pot desprendre de la cuirassa de la disrupció i relacionar-se des de l'autenticitat, l'ajuda mútua i l'acceptació. Aquests espais de respir social demostren que un canvi en l'entorn relacional pot modificar per complet la conducta i el benestar d'un infant en risc de desvinculació.

**5.3. El paper crucial de la mirada docent en el jo acadèmic**

Si les relacions horitzontals descrites en l'apartat anterior marquen la convivència i el clima social del centre, la interacció vertical amb el professorat actua com una mena de jutge principal de l'autoconcepte acadèmic de l'alumnat. En els discursos de tots els infants entrevistats, es mostra una necessitat gairebé física, constant i profunda de rebre la validació, el reconeixement i l'afecte del món adult de referència. La Salma descriu aquesta dependència de la mirada de l'altre amb una lucidesa i una maduresa reflexiva que sobten en una nena de la seva edat:

*"La meva perspectiva no és mai la mateixa. També vull saber com em veu la gent. Si m'ho diu la meva tutora sí que m'ho crec (...) Em diu coses com 'tu ets capaç de fer-ho' i això m'ajuda molt (...) m'està afirmant una cosa que ningú em diu en el meu dia a dia"*.

La Salma verbalitza clarament la necessitat de l'Efecte Pigmalió positiu per apuntalar la seva pròpia seguretat; l'escola, a través de la veu de la seva tutora, li proporciona els significats de capacitat i vàlua que operen com una veritat en la seva ment, construint una sensació d'èxit gràcies a aquest lliurament de confiança institucional.

En una línia molt similar, la Yasmin troba en la interacció amb la seva mestra l'estímul precís per consolidar la seva pròpia autonomia i sentiment de competència: *"La Cristina em diu que ho intenti jo sola (...) Em fa sentir que de veritat ho puc fer"*. Aquestes pràctiques docents basades en l'apoderament demostren de quina manera tan senzilla, quan la institució decideix mirar l'alumnat amb ulls de possibilitat, d'altes expectatives i de dignitat, l'autoconcepte de l'infant floreix exitosament.

La cara més fosca d'aquest binomi relacional apareix de manera contundent quan la mirada del docent es construeix des de la sospita, el prejudici cultural o la fatiga pedagògica. Observem com L'Amir i el Gabriel reben exactament el mateix diagnòstic per part de la mirada docent hegemònica: són etiquetats com a alumnes "difícils", "conflictius" o "destinats irreversiblement al fracàs". No obstant això, la manera com cada un d'ells gestiona aquesta violència simbòlica de l'etiquetatge es bifurca en dues estratègies de resistència d'una potència analítica fascinant.

L'Amir opta per la rendició total. Davant d'una mirada docent que ja no espera res d'ell, l'Amir respon rebaixant les seves pròpies aspiracions fins a la nul·litat, acceptant de manera resignada l'etiqueta d'invisibilitat que la institució li ha col·locat: *"los profesores pasan, si ven que no entregas ya ni te lo piden, te dejan ahí a tu bola"*. El Gabriel, en canvi, es nega categòricament a acceptar aquesta invisibilitat. La seva disrupció constant, el seu soroll, la cerca activa de la confrontació i el desafiament a la norma són interpretats com un crit reactiu per ser vist. El Gabriel ens afirma com prefereix mil vegades ocupar el rol de l'estudiant rebel, ser l'alumne constantment castigat, assenyalat i enviat a direcció, abans que acceptar el buit i el no-res existencial que encarna la situació de l'Amir. El fragment de l'entrevista on el Gabriel explica els mecanismes íntims d'aquesta profecia autocomplerta és d'una mirada prácticament crua:

> **SAR:** *Y, por ejemplo, ¿tú notas cuando alguien no confía tanto en ti, como lo hace la Cristina?*
>
> **GAB:** *A ver, esas cosas se notan. Tipo que ya ni te escuchan. O piensan que vas a fallar.*

**SAR:** *¿Y qué haces cuando notas eso?*

**GAB:** *Pues a veces peor todavía. Como "si ya pensáis eso pues verás". Pero hay que ser más listo.*

**SAR:** *¿Te gustaría que te vieran diferente?*

**GAB:** *Sí.*

**SAR:** *¿Cómo?*

**GAB:** *Como alguien que también puede hacer cosas bien.*

El nen reconeix que actua de manera problemàtica com una resposta directa. És la profecia autocomplerta operant en la seva màxima forma. Malgrat aquesta rebel·lia amb què es mou pel centre, sota el soroll hi ha un desig no correspost de reconeixement (*"como alguien que también puede hacer cosas bien"*).

Aquesta resistència a l'etiquetatge s'alimenta precisament del "mode automàtic" institucional del que s'ha fet esmena anteriorment. Quan el professorat opera des de la fatiga i la rigidesa de l'estructura clàssica —com exemplifica el cas de l'hora d'anglès, on la tutora descriu que *"l'especialista té una estructura més rígida (...) i la cosa acaba gairebé sempre igual: el nano expulsat al passadís o enviat a direcció"*— es consolida la profecia autocomplerta. El Gabriel llegeix en aquestes expulsions constants la confirmació que és el "dolent oficial" i actua de forma reactiva en base a això (*"si ja pensáis eso pues verás"*). L'anàlisi de la tutora confirma de quina manera el sistema té serioses dificultats per anar més enllà de la superfície conductual, reconeixent de forma impotent que a l'aula ordinària *"és molt difícil separar el 'personatge' del nen real. Ell mateix es boicoteja"*. La impossibilitat d'oferir aquesta mirada de dignitat per manca de temps o per rigidesa metodològica, aboca el Gabriel a un cercle tancat on el sistema es limita a sancionar el "personatge" que ell mateix ha creat.

El Gabriel demana atenció a través de la disrupció, mentre la Malak ho fa a través de les llàgrimes que ningú s'atura a eixugar en l'espai del pati, on ella mateixa constata amb tristesa la passivitat i el distanciament de l'estament adult: *"Els professors veuen que estic sola o que es riuen... però no m'ajuden"*.

**5.4. L'engranatge de la llar: capital cultural i referents**

L'alumnat no arriva buit a l'escola; cadascú porta una motxilla amb el capital cultural de la seva família, el tipus de suport pràctic que rep, la presència o absència de referents i les expectatives que s'han dipositat en ell. Si mirem amb detall les entrevistes, veiem que aquesta influència familiar no opera de manera matemàtica ni lineal. El benestar d'un infant a l'escola acaba sent el resultat d'un joc d'equilibris i contrapesos: la llar pot funcionar com un lloc de suport fonamental per centrar el nord de l'alumnat, però quan la distància amb la institució és gran, el pes del grup d'iguals o els recursos propis de l'estudiant determinen si la trajectòria es manté o s'ensorra.

La Salma representa l'estabilitat d'aquest engranatge quan la llar i l'escola van a l'una. A casa seva hi ha un referent acadèmic potentíssim que és la seva germana gran, que ja va a la universitat, i això esdevé el motor que orienta tot el seu esforç: *"la meva germana... és el meu referent, em motiva"*. Els codis de l'escola es coneixen, es comparteixen i es reforcen a la llar, el que fa que la Salma utilitzi la família com un ancoratge segur que li dona claredat sobre el seu futur acadèmic. La família aquí no només desitja l'èxit, sinó que sap quins passos cal seguir per acompanyar-lo.

Aquesta continuïtat es trenca quan s'analitzen els casos de l'Àngel, la Yasmin i la Malak, on el suport de la llar i la xarxa social es configuren de manera molt diferent a la de la Salma. L'Àngel té una família molt present a nivell emocional; explica que li agrada parlar amb la seva mare de la quotidianitat de l'escola *"porque cuando explico cosas a mi madre se ríe y me gusta cuando se ríe"*, i la mare es preocupa per ajudar-lo de manera pràctica demanant *"fulls per fer deures"*. Malgrat que a casa seva no hi ha referents universitaris directes —l'entorn es mou en feines com la mecànica—, la llar funciona com un espai de validació afectiva que li dona estabilitat. Això li permet agafar una seguretat que després trasllada al pati a través del seu grup d'iguals. Aquest teixit d'amics funciona com un escut de protecció identitària contra el rebuig o el racisme que percep de l'alumnat autòcton (*"con los españoles te hacen sentir que no encajas y pues pueden llegar a ser racistas. Entre nosotros esas cosas no pasan"*), tot i que la mateixa xarxa social l'arrossegui cap a conductes de distracció o disruptives,

La Yasmin comparteix aquesta falta de referents universitaris a casa, però ho supleix amb la seva pròpia autonomia mitjançant l'ús de tecnologies com el ChatGPT per fer els deures i amb el suport d'un grup d'amigues sa que la fa sentir segura. En canvi, la Malak mostra una esquerda preocupant en aquesta gestió de les xarxes de suport. La Malak arrossega un malestar profund cap a l'escola que es tradueix en un tancament en si mateixa. De fet, decideix no vincular la seva família amb el centre educatiu, amagant

el que li passa; a l'entrevista es detecta que ella és conscient que si els seus pares intervinguessin, potser el centre canviaria alguna cosa o es podria solucionar la seva situació, però prefereix mantenir la llar i l'escola com a dos mons totalmente separats per protegir-se o per no generar més conflicte.

El cas de la Malak connecta directament amb l'Amir quan analitzem què esperen les famílies d'ells. Tant la Malak com l'Amir coincideixen en un punt clau: les seves famílies volen que estudiin i que tinguin un futur millor. A casa de l'Amir la comunicació sobre el dia a dia a l'aula està molt trencada i ell es desvincula dient *"tampoco hace falta… ¿Qué les voy a contar?"*, però reconeix que els pares tenen l'expectativa que aprovi i que tingui una feina de gran. El problema és que els pares de l'Amir operen sota una lògica simplista de l'esforç, pensant que *"si estudiamos más, pues ya está, sacamos dieces"*, el que fa que l'Amir es senti incomprès i aclaparat perquè, com ell diu, *"no es tan fácil, claro. Hay muchas cosas que no dependen de ti"*. Al final, tant en el cas de l'Amir com en el de la Malak, s'evidencia que les famílies desitgen la continuïtat dels estudis dels seus fills; aquest fet respon directament al principal objectiu migratori de les famílies projectat en el sistema educatiu com a via de mobilitat social, on el desig compartit és que els fills aconsegueixin una vida millor i un nivell d'estudis superior al que ells van tenir (un aspecte cabdal que es desenvoluparà amb més profunditat més endavant, a l'apartat de la discussió).

Quan aquests contrapesos fallen del tot i la distància entre les expectatives familiars i la realitat de l'alumne és insalvable, la vulnerabilitat es cronifica, tal com passa amb l'Amir i el Gabriel. Com que l'Amir no troba comprensió a casa ni referents acadèmics, es replega en un grup d'iguals segregat (*"los moros nos entendemos entre nosotros y ya"*), pero a diferència de l'Àngel, el seu grup no el fa sentir exitós ni segur, sinó que funciona com un espai de conformisme per passar desapercebut.

Per la seva banda, el Gabriel sent el pes d'unes expectatives familiars altes carregades de por al fracàs social: *"mi madre siempre dice que no quiere que trabaje de algo malo o que deje de estudiar"*. En lloc de funcionar com un suport per centrar el nord, aquesta pressió li genera un constant *"palo"* o bloqueig emocional. Com que a casa no té miralls acadèmics on mirar-se (l'únic referent laboral proper que identifica és el mecànic del barri), la seva necessitat de moviment i canalització xoca amb la rigidesa de la institució, obligant-lo a buscar suports alternatius fora de la llar i de l'aula ordinària.

**5.5. Les expectatives de futur i orientacions acadèmiques**

La confluència de totes les dimensions analitzades al llarg del capítol no s'ha de llegir com una suma de factors aïllats, sinó com l'engranatge que determina, en última instància, les expectatives de futur i les orientacions acadèmiques de l'alumnat. És en la projecció del demà on es fa evident que la continuïtat acadèmica no segueix un camí lineal ni respon exclusivament a les capacitats individuals de l'infant. Per contra, les ganes de seguir estudiant o la tria d'una sortida professional són el resultat d'un joc dinàmic de contrapesos on variables com l'autoconcepte, el suport familiar i la naturalesa de la xarxa social es camuflen, es compensen o es potencien de maneres molt diverses.

El contrast més enriquidor d'aquesta no-linealitat el trobem en comparar els perfils de l'Àngel, la Yasmin i la Salma. Tots tres comparteixen, a grans trets, una bona trajectòria escolar, un autoconcepte positiu i un trànsit relativament amable per la institució. Tanmateix, quan s'analitza l'orientació acadèmica cap a la continuïtat postobligatòria, el pes de les seves xarxes varia totalment. La Salma avança cap a un horitzó acadèmic de prestigi com la medicina gràcies a la alineació entre el seu rendiment i la presència d'un capital familiar que domina les regles del joc de la institució.

Aquesta linealitat es desplaça en el cas de la Yasmin i l'Àngel, evidenciant com el suport social actua com un factor d'equilibri davant les asimetries d'origen. Cap dels dos compta amb referents universitaris directes a la llar, però la continuïtat es projecta des de lògiques diferents. La Yasmin focalitza el seu futur cap a les vies formals (*"estudiar mucho, ir a la universidad, sacarme la carrera que quiero"*) perquè la seva agència individual, l'ús autònom d'eines digitals i, especialment, la complicitat de la seva xarxa d'amigues mantenen el seu autoconcepte blindat davant de les agressions exteriors. L'Àngel, en canvi, disposa de suport familiar intens, però l'orientació del seu projecte vital es desvia de la institució superior a causa del caràcter evasiu de la seva xarxa d'iguals. Sent el líder d'una xarxa fortament cohesionada de companys d'origen marroquí que l'ajuda a contrarestar les barreres racistes o d'etiquetatge del pati, l'Àngel acaba adaptant com a propi el projecte del grup: el futbol com a únic camí d'èxit. Per a ell, la continuïtat en els estudis s'enfoca com un tràmit purament instrumental, demostrant com una xarxa social que aporta un benestar emocional indispensable al pati pot, paral·lelament, rebaixar l'orientació cap a trajectòries acadèmiques de llarg recorregut.

Aquesta complexitat de variables pren un caire més vulnerable en els relats de la Malak, l'Amir i el Gabriel, on la desconnexió o el bloqueig institucional minven la capacitat d'imaginar-se dins del sistema. La Malak representa el replegament: el malestar viscut en la interacció del pati i la seva decisió conscient

de tancar-se i amagar la realitat a la família la deixen en una situació de solitud que apaga la seva capacitat de projectar-se.

Pel que fa a la Malak, la manca de projecció personal de l'alumna es veu emparada per unes expectatives institucionals clarament limitants i travessades per un biaix de gènere i origen. La seva tutora de 5è, tot i afirmar que *"és molt complidora i té moltes ganes d'agradar, i això farà que l'ESO la tregui"*, projecta el seu futur a llarg termini des d'un suposat pragmatisme: *"jo me l'imagino en un futur orientant-se cap a un tipus d'estudis potser més pràctics o manuals, tipus estètica, comerç... on la pressió de la llengua no sigui un handicap i que a més és una sortida molt digna i molt assequible per a la seva realitat"*.

Des d'una mirada crítica, s'evidencia com la institució escolar rebaixa el llistó de les oportunitats de l'alumna nouvinguda mentre que la justificació docent es basa en habilitats estereotipades (*"sempre se li ha donat molt bé tot allò de... plàstica, educació física, moure's"*), canalitzant-la cap a sectors laborals feminitzats i precaritzats sota l'etiqueta de ser "assequibles per a la seva realitat". Es produeix així una contradicció ideològica: mentre la tutora afirma teòricament que li diu a la nena que *"ha d'estudiar per ser una dona independent"*, a la pràctica tanca el seu horitzó formatiu a través d'unes expectatives docents que reprodueixen el sostre de vidre i la divisió social del treball en funció de l'origen ètnic i socioeconòmic.

El Gabriel, per la seva banda, projecta un futur fora de les parets de l'escola perquè el currículum obligatori no connecta amb els seus interessos pràctics sobre el món de la mecànica, buscant refugi en els nous referents d'èxit immediat que ofereixen les pantalles com a via d'escapament (*"streamer, youtuber o algo así"*). Davant d'una institució que el llegeix des de la disrupció i la conducta, el Gabriel es construeix unes expectatives alternatives on no necessiti la validació d'un currículum acadèmic que el rebutja. Aquesta desvinculació de l'itinerari acadèmic formal està plenament sintonitzada amb el diagnòstic d'inevitabilitat que en fa la pròpia escola. La seva tutora de 6è verbalitza un futur marcat pel risc d'exclusió si l'alumne no es doblega als codis imperants: *"l'institut serà un xoc molt fort per a ell (...) si no es posa les piles, corre el risc d'estavellar-se a l'ESO per pur avorriment"*. Davant d'aquesta amenaça d'estavellament, l'alternativa institucional no passa per flexibilitzar l'entorn o aplicar els principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) a secundària, sinó per desviar l'infant cap a circuits pràctics de caràcter segregat: *"el camí ideal seria encaminar-lo cap a una Formació Professional d'esports o de mecànica de cotxes (...) on es pot moure, fer coses pràctiques amb les mans i cremar aquesta energia"*.

La fallida absoluta d'aquests contrapesos es cronifica en l'Amir, configurant el perfil on l'expectativa de continuïtat simplement desapareix de l'objectiu. A l'Amir se li ajunten totes les mancances: una llar on la comunicació s'ha fragmentat, uns pares que exerceixen una pressió sense entendre el dolor del fracàs acumulat a l'aula, un autoconcepte acadèmic deteriorat que es defensa a través de la inacció, i un grup d'iguals segregat que l'estira cap a un conformisme col·lectiu. El resultat d'aquesta combinació és el buit absolut de qui ja ha interioritzat que el demà institucional no li pertany, reflectit en la frase de renúncia que tanca la seva entrevista: *"No sé... no penso en eso, me da igual"*.

En conclusió, les expectatives de futur de l'alumnat i la seva disposició cap a la continuïtat acadèmica no es poden tractar com a eleccions purament individuals o motivacionals. L'orientació escolar es configura com una balança de forces en constant tensió: quan el capital cultural familiar és absent o es tradueix en una pressió que angoixa, l'estabilitat del grup d'iguals i el tipus de reconeixement que ofereix el professorat esdevenen les variables crítiques que poden decantar la balança. Si les amistats estiren cap a la cultura acadèmica o els professionals ofereixen espais de validació real, el projecte vital es pot reorientar; si l'entorn esdevé un espai de segregació o de tancament, la desvinculació es consolida, dibuixant itineraris on el desig de continuïtat es dilueix molt abans d'arribar a l'etapa postobligatòria.

## 6. DISCUSSIÓ

El propòsit central d'aquest estudi ha estat desentranyar de quina manera les experiències escolars de l'alumnat d'origen immigrant influeixen en la construcció del seu autoconcepte acadèmic. Lluny de plantejar una anàlisi bidireccional simple, predictible o merament descriptiva, els resultats obtinguts exigeixen una conversa crítica i sociològicament madura amb el marc teòric. No es tracta de buscar una encaixada perfecta on les veus de l'alumnat validin dòcilment els postulats clàssics; al contrari, l'objectiu d'aquesta discussió és utilitzar la riquesa del treball de camp per tensionar la teoria, qüestionar el discurs meritocràtic i radiografiar els mecanismes institucionals que edifiquen o erosionen el "jo" dins l'espai escolar.

### 6. 1. Més enllà de les notes: el pes del reconeixement

Un primer nucli de debat ens obliga a problematitzar el model circular clàssic entre rendiment acadèmic i autoconcepte postulat per autors com Burns (1990). La literatura científica i el sentit comú institucional solen defensar que l'èxit en les qualificacions consolida un autoconcepte positiu, mentre que el fracàs

escolar en devalua l'autoimatge. Tanmateix, les dades empíriques d'aquesta recerca fracturen aquesta lectura lineal de l'escola.

El cas de la Malak resulta paradigmàtic i qüestiona el reduccionisme cognitiu del constructe. La Malak no ha claudicat en el seu desig d'aprendre ni ha devaluat el valor de l'escola: practica el català a casa de manera autònoma, expressa una voluntat explícita de superació i projecte expectatives de futur elevades com la de voler ser professora. Estructuralment, respon a la perfecció a la inversió funcional orientada al futur que descriu Fernández Enguita (1988). No obstant això, la seva experiència escolar és d'un malestar totalment cronificat. Per què una alumna amb disposicions acadèmiques proactives i interès pel saber desenvolupa un autoconcepte escolar tan deteriorat? La resposta no és cognitiva, és estrictament relacional. Com adverteixen Peralta Sánchez i Sánchez Roda (2003), l'autoconcepte esdevé una construcció experiencial i situada que, en el cas de la Malak, es troba bloquejada per una hostilitat contextual (Sevilla-Santo et al., 2021) marcada per l'aïllament i el maltractament entre iguals.

Aquesta troballa ens permet anar més enllà de la teoria clàssica: el verdader deteriorament de l'autoconcepte acadèmic no es produeix necessàriament per la manca de capacitats o de notes, sinó per l'acumulació d'experiències d'exclusió i la falta de reconeixement social. L'escola opera aquí a través dels "rituals de pol·lució" descrits per Ballestín (2007), on determinats cossos són empesos a la perifèria. La realitat d'aquest fenomen es condensa en la pròpia veu de l'alumna: *“Para que no te pasen cosas tienes que ser como ellos”*. Aquesta frase lliga directament amb les tesis de Woods et al. (1999) sobre la imposició d'un "alumne ideal" normalitzat, obligant l'alumnat de minories a invisibilitzar la seva diferència per sobreviure (Kenner, 2004). Des d'una postura crítica, els resultats suggereixen que la inclusió es produeix de manera estrictament condicionada: l'alumnat és acceptat només en la mesura que redueix o assimila la seva alteritat davant la norma dominant.

### 6.2. Els amics com a refugi: la clau de la pertinença

Un dels primers patrons que sacseja la realitat observada, i que s'ha de posar sobre la taula de manera crítica, és el paper de la xarxa de salut horitzontal, és a dir, les relacions d'amistat entre iguals. En bona part de la literatura clàssica sobre la integració escolar dels fills de la immigració (Esser, 2004), es dona per fet que el benestar o l'autoconcepte d'un infant depèn de manera quasi exclusiva del seu èxit curricular o del ritme d'adquisició del capital lingüístic de la societat receptora. Però les dades de la nostra anàlisi capgiren aquesta visió formalista. L'accés a un suport social mínim és la vertadera condició de possibilitat per a qualsevol construcció d'un "jo" acadèmic positiu.

Ho veiem de forma clara en el cas de la Malak, qui encarna la cara més crua de l'absència total de xarxa. La Malak no té amigues, experimenta una solitud en els espais no estructurats com el pati i és víctima de dinàmiques de burles i discriminació lingüística a l'aula, especialment a l'àrea de Medi. El seu patiment evidencia que la manca de llaços es tradueix en un encongiment que bloqueja la seva vinculació expressiva amb l'escola, per molt que mantingui intacta la seva voluntat de superació instrumental.

La teoria sobre estigmatització i racisme escolar sol emfatitzar els efectes directes de la discriminació en la identitat del menor com una constant universal. No obstant això, el contrast amb el cas de la Yasmin ens obliga a matisar aquest determinisme teòric i a refermar el pes del capital relacional. La Yasmin, tot i haver estat exposada a agressions verbals i insults racistes explícits (*"mora de mierda"*), manté un autoconcepte acadèmic i social molt sòlid. El factor protector que ho explica és la presència d'una xarxa estable i protectora d'amistats dins l'aula. Com ella mateixa verbalitza: *"Yo estoy con mis amigas tranquila y lo otro me da igual"*.

Al contrastar la Yasmin i la Malak —ambdues compartint origen magribí i context institucional— s'evidencia que l'impacte de la discriminació no és uniforme: entra un gran factor lingüístic; com més diferent ets a la norma, més vulnerabilitat directa.

### 6.3. L'efecte company i els límits de l'imaginari

L'influx del grup d'iguals, però, no és unidimensional ni lliure d'ambivalences. En introduir el concepte de l'efecte company (*peer effect*) analitzat per autors com Krüger (2020), la discussió s'ha de moure amb cura per no caure en lectures classistes que jerarquitzin els espais de socialització. L'interès no rau en valorar si uns grups són "millors" que altres, sinó en com produeixen diferents horitzons de possibilitats.

El cas de l'Àngel il·lustra aquest mecanisme. L'Àngel va content a l'escola i té amics, però el seu grup és d'una gran homogeneïtat: alumnat d'origen immigrant que comparteix una mateixa expectativa de futur, manifestada en el desig unànime de ser futbolistes. D'acord amb Krüger (2020), en contextos on els estudiants comparteixen situacions de vulnerabilitat es corre el risc de generar una "normalització aspiracional". Quan una trajectòria es converteix en la norma del grup, es limita l'exploració d'altres alternatives. La segregació o homogeneïtat relacional no només afecta el rendiment tècnic, sinó la pròpia amplitud de l'imaginari de futur de l'estudiant.

Malgrat tot, cap variable opera sola de manera determinista. El cas de la Salma trenca la simplicitat d'aquesta regla. Ella també es mou en un grup d'amigues homogeni d'origen immigrant on es sent plenament acollida, però això no limita les seves altes expectatives acadèmiques. L'element amortidor que emergeix en el seu relat és el context familiar, específicament un aspecte clau: la presència de

referents positius i qualificats que manquen en els altres casos, com el seu germà universitari. La Salma ens demostra que l'efecte company pot ser compensat quan la família proveeix un andamiatge d'expectatives elevades, actuant com una palanca d'impuls cap amunt que desmenteix qualsevol destí social prefixat.

### 6.4. Els referents i el futur imaginable

Això ens connecta amb la sinergia entre autoconcepte i expectatives de futur descrita per Sevilla-Santo et al. (2021) i Menéndez-Aller et al. (2021). La teoria clàssica sosté que la percepció de capacitat impulsa les metes futures. Tanmateix, les nostres entrevistes afegeixen un matís crític: no n'hi ha prou amb "sentir-se capaç"; cal que la trajectòria sigui imaginable. El futur es configura a partir dels referents disponibles en l'entorn. El desig de l'Àngel de ser futbolista o de l'Amir de ser mecànic no s'ha de llegir com una manca d'ambició o interès, sinó com una lectura realista del camp de possibilitats que el seu entorn els retorna. No obstant això, els referents, sens dubte, no ho son tot. Hem pogut observar com diversos infants entrevistats, malgrat no tenir referents propers, són els iguals i la xarxa de suport incloent els docents els que permeten contruïr aquesta trajectòria de futur.

Des d'una postura madura, cal remarcar que no es tracta de valorar unes trajectòries per sobre d'altres ni de sacralitzar la universitat. El que es fa evident és que l'horitzó de possibilitats es reconstrueix socialment. L'escola, per tant, no és neutra: o bé reprodueix els horitzons limitats d'origen a través de la inacció, o bé expandeix el ventall de l'imaginari. És aquí on el suport docent esdevé clau per transformar l'autoconcepte, legitimant futurs que no figuraven en el mapa inicial de l'alumne.

### 6.5. L'efecte Pigmalió: etiquetes i resistències

El paper del professorat en la modulació de l'autoconcepte ens remet inevitablement a l'efecte Pigmalió (García Vargas, 2015). La literatura tradicional tendeix a culpabilitzar individualment el docent, atribuint l'èxit o fracàs a les seves expectatives conscients. Les troballes d'aquest TFG busquen allunyar-se d'aquesta visió simplista per adoptar una mirada estructural.

D'una banda, el reinforcement positiu del docent no afecta en el buit; necessita el benestar relacional de l'estudiant. En la Malak, el suport de la tutora és incapaç de revertir el seu malestar identitari perquè topa contra el mur de l'aïllament social. En canvi, en la Yasmin, el reforç de la professora (*“yo sé que mi tutora me animaría a todo porque siempre confía en mí”*) adquireix una força demolidora que li obre camins ambiciosos. El Pigmalió positiu es maximitza quan se sosté sobre un benestar emocional i relacional previ.

D'altra banda, les entrevistes als docents aporten una riquesa sociològica de gran calat en desvelar les condicions materials de la seva feina. Quan el professorat verbalitza que opera en "automàtic" per culpa de la pressió curricular i la sobreestimulació de l'aula, ens estan dient que el Pigmalió negatiu no neix d'un prejudici maliciós individual, sinó d'inèrcies institucionals i condicions estructurals. Tot i així, el resultat sobre l'alumne és nefast i activa processos d'etiquetatge crònics. El cas del Gabriel és el reflex de la construcció de l'estigma de "el dolent", on el professorat acaba interpretant qualsevol conducta des de l'etiqueta prèvia.

Davant d'aquesta situació, l'alumnat genera formes diferenciades de resistència que lliguen amb les disposicions escolars de Fernández Enguita (1988). No obstant això, cal ser crítics amb l'autor: les disposicions no funcionen com a categories pures o estables, sinó com a posicions híbrides i canviants travessades pel dolor, el racisme subtil o el benestar emocional que la pròpia institució gestiona. El Gabriel encarna una resistència activa: definit com a problemàtic pel Pigmalió negatiu, repta l'autoritat per buscar de forma reactiva el reconeixement i la visibilitat que la institució li nega. El Amir, en canvi, utilitza una resistència passiva plasmada en la inhibició o la desconnexió; es desvincula de l'aula i de l'interès escolar per protegir el seu autoconcepte de l'hostilitat externa, trencant l'estereotip de la disrupció associada a l'alumne magrebí. Finalment, la Malak mostra una acomodació forçada: manté una alta identificació instrumental (valora la utilitat de l'escola per al futur) però una nul·la identificació expressiva pel seu patiment relacional, trencant així la rigidesa dels models teòrics clàssics.

**6.6. Famílies i escola: desmuntant el dèficit**

Per últim, és ineludible sotmetre a una mirada crític el discurs recurrent que tendeix a externalitzar la responsabilitat de l'èxit o fracàs cap a les famílies de l'alumnat d'origen immigrant. Afirmacions extretes de les entrevistes com *“si la familia viniera más, iríamos a una”* reflecteixen una narrativa institucional fortament ancorada en la "cultura del dèficit" (Ballestín, 2007), assumint que la baixa participació és sinònim de desinterès envers l'educació dels fills.

Per desmuntar aquesta fal·làcia, la teoria de Garreta Bochaca (2007) és un pilar fonamental en demostrar l'existència de barreres estructurals, institucionals i culturals. En països d'origen com el Marroc, la institució escolar s'entén des d'una lògica diferent: la responsabilitat educativa es delega plenament en el saber del professorat, i interferir o anar contínuament al centre es pot interpretar, fins i tot, com una intromissió irrespectuosa. Per tant, jutjar l'absència física des del prisma de la desafecció és

un biaix etnocèntric que ignora el desajust institucional existent entre els codis d'origen i les demandes de la societat d'acollida. La investigació demostra que la majoria de projectes migratoris familiars s'articulen al voltant del desig de mobilitat social i èxit educatiu dels fills com a motor de millora. La baixa presència escolar no s'ha d'interpretar com a desvinculació educativa, sinó com el resultat de complexes barreres que la institució, en la sua lògica ordinària, poques vegades es deté a comprendre (Alegre, 2004).

## 7. CONCLUSIONS

A l'hora de concloure aquesta investigació, i recuperant la pregunta inicial sobre com les experiències escolars, les expectatives docents i les dinàmiques relacionals modelen l'autoconcepte acadèmic i les expectatives de futur de l'alumnat fill de la immigració, els resultats i la discussió prèvia ens porten a una comprensió multifactorial i profundament dinàmica on les identitats es negocien dia a dia a les aules. Es confirma, de manera rotunda, la hipòtesi general que l'autoconcepte acadèmic és un constructe interaccional directament vinculat a les lògiques de reconeixement o d'exclusió institucional, refutant qualsevol mirada essencialista que pretengui reduir l'èxit o el fracàs escolar a una qüestió d'origen cultural o ètnic.

Entrant a examinar les subhipòtesis a la llum de l'anàlisi crítica dels discursos, s'evidencia clarament la certesa de la primera premissa, ja que la mirada vertical del professorat opera com un motor clau a través de l'efecte Pigmalió, on un feedback restrictiu o basat en la cultura del dèficit afecta totalment l'autoimatge de l'estudiant. Ara bé, la discussió ens obliga a anar un pas més enllà del determinisme institucional, ja que emergeix amb una força innegable el paper de la relació horitzontal com a contrapès protector. En aquells escenaris on el vincle amb el docent s'ha vist vulnerat o marcat per percepcions negatives, és precisament el grup d'iguals el que es constitueix com un refugi identitari i un espai de resistència col·lectiva, esdevenint el cercle social de companys el factor crucial que manté l'alumne vinculat afectivament i estructuralment a la institució escolar.

D'altra banda, en sotmetre a prova la segona subhipòtesi —aquella que apuntava a la dependència lineal de referents propers amb estudis superiors per projectar la continuïtat acadèmica—, la realitat de l'estudi ens convida a fer una esmena totalment crítica. Si bé és cert que disposar d'aquests models familiars facilita el trànsit, la seva absència no encasella ni determina de forma tancada el destí dels joves. L'alumnat fill de la immigració demostra una agència activa i resilient en contextos adversos:

davant el buit de models de referència en el seu entorn immediat, no es resigna a la immobilitat, sino que es veu empès a crear-se els seus propis referents de futur.

En aquesta construcció autogestionada del demà, es constata que les estructures no són inamovibles, i que la combinació del suport mutu dels iguals i, de manera molt especial, la presència d'una figura docent que ofereixi un acompanyament positiu alternatiu, esdevenen el vertader punt d'inflexió. La trobada amb un mestre que trenqui la inèrcia de la sospita i projecti una mirada de confiança legítima actua com un potent catalitzador capaç de suplir les mancances de capital cultural de partida. Per tant, els referents faciliten el camí, però de cap manera actuen com un element rígid o un factor de predestinació social.

Més enllà de la validació d'aquestes premisses, la naturalesa d'aquest treball exigeix una transferència directa cap a la realitat dels centres de d'Educació Primària. Les conclusions d'aquesta recerca no poden quedar-se en una mera reflexió teòrica; interpel·len directament la responsabilitat ètica i política dels equips docents. Esdevé imprescindible que les escoles generin espais de formació i auto-revisió on els mestres puguin desconstruir conscientment els seus propis biaixos i mirades paternalistes o estigmatitzadores. Només mitjançant una pedagogia del reconeixement, que validi els sabers i les identitats subalternitzades de l'alumnat i que fomenti estructures cooperatives on el grup d'iguals actui com una xarxa de suport inclusiva i no com un espai de segregació subtil, podrem transitar cap a una vertadera escola antirracista.

Finalment, cal reconèixer amb honestedat acadèmica les pròpies limitacions d'aquesta investigació, lligades principalment a la dimensió d'una mostra qualitativa d'àmbit local que, si bé ofereix una gran profunditat narrativa, no pretén la generalització estadística. Aquestes limitacions, lluny de restar valor al treball, obren suggestives línies de recerca per al futur. Seria de gran interès per a pròxims estudis realitzar un seguiment longitudinal d'aquest alumnat durant la seva transició cap a l'Educació Secundària Obligatòria, així com analitzar de quina manera influeixen les interseccions de gènere i classe socioeconòmica en la consolidació d'aquest autoconcepte. Amb tot, aquest treball clou demostrant que l'escola té a les seves mans el poder de reconfigurar les trajectòries humanes i d'eixamplar els horitzons d'allò imaginable per a les identitats en trànsit.

**8. PROPOSTES PER A UNA ESCOLA VIVA I ANTIRRACISTA**

Davant la radiografia obtinguda, és urgent passar de la denúncia a l'acciópedagògica a les nostres escoles de primària. Es proposen, doncs, quatre línies d'intervenció urgents per transformar el teixit escolar:

- **Alfabetització i formació docent en diversitat i antirracisme crític:** L'etiquetatge i el Pigmalió negatiu operats en "mode automàtic" evidencien que la bona voluntat dels mestres és insuficient si no es revisen els propis biaixos etnocèntrics. És neccesari que els claustres rebin formació continuada en clau de diversitat cultural i pedagogia antirracista a càrrec d'entitats expertes i col·lectius de referència en primera persona (com les formacions i l'activisme impulsats per figures com Adriana Boho o col·lectius de professionals racialitzats). Només des d'una formació crítica es poden desmuntar les microagressions de l'aula de primària abans que esquerdin el benestar emocional del menor.
- **Revisió dels Projectes Educatius de Centre (PEC) des d'una mirada intercultural crítica:** La interculturalitat no pot ser una celebració folklòrica ("el dia de les cultures") o un paràgraf benintencionat en un document oblidat. Cal auditar i reformular els PEC de les escoles des d'una mirada intercultural crítica decolonial que travessi de manera transversal el currículum, la tria de contes, les festes escolars i els referents visuals de l'escola. L'infant d'origen immigrant ha de veure's reflectit en els materials d'aprenentatge no com una excepció o una mancança, sinó com a part legítima i fundacional del coneixement compartit.
- **Substituir la fiscalització per espais assemblearis de diàleg familiar:** Per desmantellar la "cultura del dèficit" cal canviar el format de la relació. En lloc de convocar les famílies només quan hi ha un problema de comportament o d'hàbits (fiscalització), l'escola de primària ha de promoure assemblees obertes i cercles de paraula comunitaris. Espais horitzontals on l'escola escolti primer, mostri un interès genuí per les realitats, sabers i expectatives de les famílies d'origen immigrant, i les convidi a coliderar la vida del centre (com a les comunitats d'aprenentatge o les comissions mixtes), respectant els seus codis i ritmes i trencant així les barreres del desajust institucional.
- **Monitoratge actiu de l'aïllament relacional als espais lliures:** A l'etapa de primària, el pati i els racons de joc són els autèntics laboratoris on es construeix l'autoconcepte social. Els equips docents han de dissenyar protocols de dinamització i observació activa d'aquests espais no per vigilar, sinó per detectar el dolor invisible de l'aïllament (com el que pateix la Malak). Sense

xarxes de suport relacional, qualsevol intervenció cognitiva és estèril; la cohesió i el vincle entre iguals han de ser prioritat de centre.

**9. EPÍLEG: EL DRET A SER**

Resulta necessari constatar com la infantesa d'origen immigrant s'ha de sotmetre, des d'edats massa primerenques, a una mena de peatge d'assimilació forçada per poder habitar l'espai escolar amb tranquil·litat. La veu de la Malak deixa marca en aquesta recerca no com una dada analítica més, sinó com un clam d'alerta que ens hauria de fer reflexionar: *"Para que no te pasen cosas tienes que ser como ellos"*. És la manifestació més dura d'una identitat infantil que s'ha d'empetitir o amagar per tal de rebre la protecció que l'escola ordinària hauria de garantir-li per defecte.

L'escola de primària, que neix amb la promesa democràtica de ser el gran motor d'emancipació, igualtat i justícia social, corre el risc de convertir-se en un mirall de desgast on determinats infants es miren i es veuen a si mateixos a través de la lent de la sospita. Com a futura mestra, aquest treball m'obliga a assumir una responsabilitat política, ètica i, resumidament, humana. L'escola, per definició, no hauria de ser un espai on invisibilitzar les cicatrius identitàries que es generen en els marges del sistema.

L'èxit real d'un centre educatiu es demostra cada matí a la línia de l'entrada, quan qualsevol infant —provingui d'on provingui, hagi creuat la frontera que hagi creuat, s'anomeni com s'anomeni i resi a qui resi— pot creuar el llindar de l'escola sabent que la seva diferència no és una nosa que s'ha d'atenuar o dissimular, sinó un valor legítim, ric, valorat protegit. D'aquesta manera, resulta urgent transitar de manera valenta cap a una pedagogia del reconeixement humà. Només quan siguem capaços d'assegurar l'abraçada afectiva a l'alteritat des de la primera infància, podrem oferir a aquest alumnat el dret més fonamental i arrabassat de tots: el dret a construir un autoconcepte lliure, digne, ambiciós i profundament orgullós de la seva pròpia història.

## 10. ANNEXOS

### Annex 1. Taula de mostreig

| Alumne | Curs | Procedència | Gènere | Trajectòria migratòria |
|---|---|---|---|---|
| **YAS** | 5è | Marroc | Femení | Nascuda a Catalunya |
| **MAL** | 5è | Marroc | Femení | Nouvinguda |
| **SAL** | 6è | Marroc / Espanya | Femení | Nascut a Catalunya |
| **AMI** | 5è | Marroc | Masculí | Nouvingut |
| **ÀNG** | 6è | Equador | Masculí | Nouvingut |
| **GAB** | 6è | R. Dominicana | Masculí | Nascut a Catalunya |

### Annex 2. Guió d'entrevista a l'alumnat

A continuació s'exposen un seguit de blocs amb preguntes obertes que es poden utilitzar segons el desenvolupament de la conversa. Les preguntes es reforçaran amb interaccions de seguiment segons faci falta, per tal de recollir informació més rica i natural. No hi ha res de correcte o incorrecte: l'objectiu és entendre com viuen l'escola, com es perceben a ells mateixos i quines expectatives tenen de futur.

Bloc 1: Experiències i actitud envers l'escola

*Objectiu: Comprendre la motivació, interès i disposició de l'alumnat cap a les activitats escolars i el dia a dia a classe.*

- Explica'm com és un dia normal a la teva classe.
- Quines activitats t'agraden més i per què?
- Quines activitats et resulten més difícils o menys divertides?
- Com et sents quan fas alguna cosa nova o difícil a l'escola?
- Hi ha algun moment que recordis especialment positiu a l'escola?
- Has tingut alguna experiència negativa que vulguis compartir?

Bloc 2: Autoconcepte acadèmic i percepció de si mateixos

*Objectiu: Inferir com es perceben a ells mateixos com a estudiants i identificar punts forts, dificultats i àrees de millora sense preguntar directament sobre l'autoconcepte.*

- Quines coses creus que se't donen bé a l'escola?
- Quines coses et costen més?
- Si haguessis de dir què t'identifica com a alumne/a, què diries?
- Hi ha alguna cosa que t'agradaria millorar a l'escola?

Bloc 3: Relacions amb mestres i suport docent

*Objectiu: Explorar com perceben la relació amb els docents i com això influeix en la seva confiança, motivació i autoconcepte.*

- Com et sents amb els teus mestres quan estàs a classe?
- Hi ha alguna cosa que la teva mestra/mestre hagi dit o fet que et faci sentir que pots aconseguir els teus objectius?
- Hi ha moments en què els mestres t'han fet sentir menys segur/a? I que t'hagi motivat a provar coses noves?

Bloc 4: Relacions amb els companys

*Objectiu: Entendre el suport social i la inclusió dins del grup, així com com les relacions amb els iguals influeixen en el benestar i la percepció d'autoeficàcia.*

- Explicar relacions  amb els companys/es.
- Hi ha moments que et sents més integrat/da? I més apartat/da?
- Pots explicar algun moment que t'hagi agradat amb els teus companys?

Bloc 5: Paper de la família i capital cultural

*Objectiu: Analitzar com la família influeix en el seu aprenentatge, autoconcepte i actitud envers l'escola, així com possibles barreres culturals o lingüístiques.*

- Com t'ajuda la teva família amb les coses de l'escola?
- Hi ha coses que els teus pares/es t'exigeixen més? Com et sents?
- Parles a casa de les coses que aprens a l'escola?
- Hi ha coses que creus que la teva família pot aportar-te per millorar a l'escola?

Bloc 6: Expectatives acadèmiques i plans de futur

*Objectiu: Recollir informació sobre les aspiracions, motivació per continuar estudis i valoració del paper de l'escola en la seva trajectòria educativa.*

- Què t'agradaria aprendre o fer el proper curs?
- Com et veus quan siguis gran? `Què t'agradaria ser?
- Creus que la teva mestra diria que es pot fer realitat? Per què?
- Et veus treballant en algun lloc en concret? En quin? Per què?
- Anar a l'escola creus que t'ajudarà a aconseguir el que vols ser de gran? Per què?
- Com creus que l'escola t'ajuda a aconseguir el que vols?

**Annex 3. Guió d'entrevista al professorat**

Bloc 1: Percepció i actitud general de l'alumne

*Objectiu: Conèixer com el docent veu l'alumne en el seu dia a dia i com interpreta la seva actitud cap a l'aprenentatge.*

- Com descriuria aquest alumne a classe?
- Com afronta activitats noves o difícils? Què li facilita o li dificulta participar?
- Hi ha moments que creu que l'alumne se sent més segur o insegur? Per què?

Conèixer la càrrega d'informació que hi ha sobre el col·lectiu estranger. Estereotips i prejudicis

Quina relació hi ha amb aquestes famílies, estranger no estranger.

Bloc 2: Relació amb l'aprenentatge i expectativa del docent

*Objectiu: Explorar com les expectatives del docent poden condicionar la motivació i autoconcepte de l'alumne.*

- Quines aspiracions i expectatives educatives futures creus que té l'alumne?
- Hi ha alguna cosa que faci específicament per ajudar-lo a sentir-se capaç i segur?
- Creus que les aspiracions i expectatives futures dels teu grup són diferents entre els d'origen migrant i no migrant?
- Utilitzes estratègies per fomentar l'acceptació, el respecte i la valoració de la diversitat cultural i ètnica entre els estudiants?

Bloc 3: Relacions amb companys i suport social

*Objectiu: Entendre el suport social percebut pel docent i com aquest pot afectar la confiança i autoconcepte de l'alumne.*

- Com es relaciona amb els companys?
- Hi ha moments o situacions que han influït en la seva confiança o participació a classe?
- Has hagut de gestionar alguna situació de discriminació o prejudici relacionats amb l'origen ètnic o cultural?

Bloc 4: Plans i aspiracions percebudes

*Objectiu: Conèixer la visió del docent sobre les aspiracions i plans futurs de l'alumne, i com percep que l'escola contribueix a aquestes expectatives.*

- Què creu que aquest alumne vol aconseguir després de l'escola?
- aHi ha alguna acció que faci per fomentar que l'alumne cregui en si mateix i en les seves possibilitats?
- Creu que la seva interacció amb l'alumne (i amb l'escola en general) contribueix a les seves expectatives de futur?

**Annex 4. Entrevistes a l'alumnat**

- **ENTREVISTA YASMIN**

**SAR:** Ok, ehm, per començar, ens podries explicar com és un dia normal a classe? Què fas tu a l'escola? Un cop arribes… com seria un dia normal?

**YAS:** Entrar por la puerta, dar pasos, subir a mi mesa, hablar con la compañera que tengo al lado. Sentarme, escuchar a la profe. Ir al patio, ir a jugar. Ir a comer mi bocadillo. Subo a clase, hago clases, bajo al menjador. Juego, como, fila, a clase. Me voy y, depende… o CROMA o casa.

**SAR:** Que bé! T'ho passes bé a l'escola?

**YAS:** Sí. Depén del dia també, però normalmente sí.

**SAR:** Quines són les coses que més t'agraden fer a l'escola?

**YAS:** Que no haya deberes.

**SAR:** A l'escola, Yasmin, quines coses t'agrada fer quan ets aquí?

**YAS:** Educació física, patio i ja està, perquè estan com menys controlades… tipo, puedes hacer lo que tú quieras, jugar a lo que tú quieras. Es más libre y no te controlan ni te piden que hagas cosas que, a lo mejor, a ti no te gustan.

**SAR:** Per exemple, quines coses no t'agraden a tu? Quines assignatures o activitats creus que són més difícils o menys divertides?

**YAS:** Mates. No m'agraden les mates. Que no significa que lo odio, ¿sabes? No odio ninguna asignatura como tal. Eso sería demasiado. *Me gusta todo en general porque siempre hay algo que se te puede dar un poco bien*, pero las mates, por ejemplo, pues como me cuestan un poco más, no me gustan tanto como las otras asignaturas.

**SAR:** I davant d'aquestes situacions, tu com et sents? O sigui, quan tu et trobes una cosa molt difícil, com et sents?

**YAS:** No lo sé. Es un poco raro porque a lo mejor no sé hacerlo bien o no entiendo nada de nada porque las cosas nuevas para mí son un poco difíciles. Pero, bueno, realmente tampoco miedo, miedo, porque no me bloqueo ni nada, es solo que dudo y ya.

**SAR:** Llavors, què acostumes a fer davant d'aquesta situació?

**YAS:** Pedir ayuda. Normalmente a la Laura porque se sienta al lado o, si no, a la Cristina (tutora). O también al ChatGPT si estoy en casa; a veces me lo explica mejor.

**SAR:** Hi ha algun moment a l'escola que recordis molt positiu? Algun moment especial a l'escola?

**YAS:** Sí, però era pequeña. ¿Se vale o tiene que ser este curso?

**SAR:** Com tu prefereixis, Yasmin.

**YAS:** Vale, pues sí. A P3. Que creo que ahora ya no se dice P3, ¿no? Bueno, no sé, pero mi P3 para mí todavía era P3.

**SAR:** Què va passar a P3?

**YAS:** Pues que conocí a mis amigas.

**SAR:** Va ser especial per a tu conèixer les teves amigues?

**YAS:** Sí. Porque, pues, son mis amigas. Me lo paso bien y me caen muy bien, por eso son mis amigas.

**SAR:** Qui són les teves amigues?

**YAS:** La Laura, que también hacemos CROMA juntas, la Ainara, la Mia, la Naila y ya está.

**SAR:** Creus que sense elles seria diferent?

**YAS:** Sí. O sea, a ver, si yo no hubiera hecho estas amigas, pues creo que hubiera hecho otras, pero no es lo mismo, ¿sabes? Son muchos años y todo eso.

**SAR:** I algun record que recordis una mica més dolent? Potser alguna experiència que diguis: "Aquest dia ho vaig passar molt malament perquè em va passar això".

**YAS:** A ver, una vez me pasó lo que te expliqué el otro día. ¿Sirve? Tipo, lo de que me pasó con ese niño.

**SAR:** M'ho podries tornar a explicar i ho recordem juntes?

**YAS:** Sí, claro. Que el niño aquel que te dije, no me acuerdo de cómo se llama, pero ese niño de la otra clase me insultó. Me dijo "mora de mierda" y como que siempre busca problemas. Estuvo muchas semanas siempre buscando cosas para quejarse que realmente no eran verdad. Como que le molestaba algo de mí, ¿sabes? Pero no sé el qué, la verdad. Nunca me lo dijo. Yo creo que simplemente le gusta odiar a la gente.

**SAR:** I a tu com et va fer sentir això?

**YAS:** A ver, o sea, gente así hay siempre. Es como lo que hablamos el otro día, que en todas las películas hay un villano, ¿no? Pues eso. A mí me da igual. O sea, no me da igual porque estas cosas no se pueden decir, pero a mí no me afectó porque yo ya sé lo que soy y me da igual lo que me diga un niño rata. Entonces me da igual. Yo estoy con mis amigas tranquila y lo otro pues me da igual, que diga lo que quiera.

**SAR:** Molt bé, Yasmin. I, a classe, quines assignatures creus que se't donen bé? Que t'agraden?

**YAS:** Hablar.

**SAR:** D'assignatures?

**YAS:** Ah, assignatures. A veces mates.

**SAR:** Abans m'has dit que és la que més et costa i que no t'agrada.

**YAS:** Ya, es verdad. Però és que depende del tema que sea, ¿sabes? Si és com el de ahora, se me da un poco mejor, más fácil. También "Craft", lo de pintar. I valors también está bien porque no hacemos nada y solo vemos películas para luego hablar de ellas y se pasa rápido.

**SAR:** Si t'haguessis de definir tu com alumna, com seria? Com és la Yasmin d'estudiant?

**YAS:** Xarlatona. Y, pues, en las notas no sé. Bona no. O sea, més o menys. A veces me cuestan cosas y otras veces no, depende.

**SAR:** Hi ha alguna cosa que t'agradaria millorar a l'escola?

**YAS:** Sí, callar-me.

**SAR:** Els mestres et diuen que t'has de callar?

**YAS:** Depende. Si están hablando y yo estoy hablando, sí. Pero si es en otros momentos creo que no pasa nada. Creo que les da igual.

**SAR:** I tu com et sents amb els mestres quan estàs a classe? Estàs còmoda?

**YAS:** Normal. Tengo confianza y esas cosas, pero, a ver, normal, tampoco somos mejores amigos.

**SAR:** Per exemple, els podries explicar les teves coses? Si tens algun dia més complicadet, t'aproparies?

**YAS:** Sí.

**SAR:** Hi ha alguna cosa que la Cristina, la teva tutora, t'hagi dit algun cop que recordis de manera especial?

**YAS:** Que lo intente yo sola.

**SAR:** Això t'ho diu molt ella?

**YAS:** Sí, siempre.

**SAR:** I això a tu què et fa sentir?

**YAS:** Que de verdad lo puedo hacer. Como que me anima, ¿sabes? Es como esa gente que te dice que cree en ti y eso, pues igual.

**SAR:** I, en canvi, alguna cosa que t'hagi dit que t'hagi fet sentir menys segura o que t'hagi desmotivat?

**YAS:** No.

**SAR:** I amb els teus companys i companyes, què tal? Com et sents amb la classe?

**YAS:** A ver, bien. Llevamos muchos años ya. A veces hay problemas, pero tampoco son cosas muy … como graves, ¿sabes?

**SAR:** Problemes amb qui?

**YAS:** Con todo el mundo. Siempre hay gente buscando problemas.

**SAR:** Tu com et sents? Creus que estàs integrada? Que estàs una mica més apartada?

**YAS:** Integrada.

**SAR:** Per què?

**YAS:** Porque si yo levanto la mano y ellos también, a mí me dirán y a ellos también. No hay diferencia, ¿sabes?

**SAR:** Creus que no hi ha diferències entre la resta de companys?

**YAS:** A ver, o sea, diferencia sí que hay porque todos somos diferentes y nadie es igual. Cada persona tiene sus cosas. Tipo, no hay dos personas exactamente iguales y en mi clase somos diferentes.

**SAR:** Llavors tu mai t'has sentit diferent amb el teu grup d'amigues, per exemple?

**YAS:** No. Yo me siento yo y ya está. No diferente.

**SAR:** I a casa, amb la família, què tal? Per exemple, si tens deures, a qui li demanes ajuda?

**YAS:** A mi madre, a mi hermano y a mi padre … no. Bueno, a mi padre a veces.

**SAR:** La teva família et diu que has d'estudiar o no?

**YAS:** Em diuen que ho he d'intentar.

**SAR:** Creus que els teus pares volen que vagis a la universitat?

**YAS:** Sí. Porque la universidad es una cosa importante. O sea, nosotros en casa podemos hablar de estos temas a veces, pero tampoco lo hacemos mucho. Pero sí, se supone que quieren que vaya a la universidad.

**SAR:** Coneixes algú que hagi anat a la universitat? Algú de la família o conegut?

**YAS:** Tú. Ningú més.

**SAR:** Hi ha coses que els teus pares t'exigeixen més?

**YAS:** No. O sea, ellos no me exigen nada. Ellos me dicen eso, que tengo que intentarlo siempre, ¿sabes? Y eso es como que también me tranquiliza porque no es una presión de obligatorio. Tipo, es obligatorio estudiar, pero tampoco me siento con presión de que, por ejemplo, si suspendo un examen, pues se ha acabado el mundo. Pues no, porque yo lo he intentado.

**SAR:** I a casa parles de les coses que aprens a l'escola o els hi expliques el que fas?

**YAS:** Sí, no me callo.

**SAR:** Molt bé, Yasmin. I de cara al proper curs? Què t'agradaria fer a tu?

**YAS:** En el instituto.

**SAR:** I quan siguis gran, com t'imagines la Yasmin? Què creus que estarà fent?

**YAS:** Trabajando en algún sitio.

**SAR:** En quin lloc t'imagines treballant?

**YAS:** Pues siendo farmacèutica, pilota d'avió, mèdica i ja està. O professora.

**SAR:** Li has dit algun cop a la Cristina això? Li has explicat què vols ser de gran?

**YAS:** Lo he dicho en clase.

**SAR:** I què creus que et diria la Cristina? Què en deu pensar?

**YAS:** Pues que sí, que "fes-ho".

**SAR:** Tu creus que ella t'animaria?

**YAS:** Sí.

**SAR:** Hi ha algú que et motivi a continuar estudiant i aconseguir això? Tens alguna motivació?

**YAS:** No. Yo misma. O sea, lo hago yo misma, pero claro, mi familia me anima mucho y es importante porque ellos siempre me dan más ganas de continuar, ¿sabes? Y la Cristina, claro.

**SAR:** Tu creus que l'escola t'ajudarà a aconseguir tot això que vols o ho podries aconseguir tu pel teu compte sense anar a l'escola?

**YAS:** Jo crec que pel meu compte i pel cole.

**SAR:** Què vols dir "pel teu compte"?

**YAS:** Tipo, lo haría yo, ¿sabes? Pero lo haría en el cole. Tengo que poner ganas y el cole pues como que te ayuda.

**SAR:** Llavors, l'escola creus que és important?

**YAS:** Pues claro. Porque si no, ¿cómo voy a aprender cosas?

**SAR:** Llavors creus que l'escola és la que et fa aprendre?

**YAS:** Hay un sí y un no. Porque en la vida van a pasar cosas que me van a ir enseñando.

**SAR:** Què vol dir això?

**YAS:** Tipo, la vida te enseña también muchas cosas, que no solo es el colegio.

**SAR:** Llavors l'escola no ho és tot?

**YAS:** No. O sea, yo puedo hacer cosas por mi cuenta, pero con ayuda de l'escola i de mi família. Entonces, claro, l'escola es como que me ayuda a continuar, pero si yo no me esfuerzo tampoco va a pasar nada diferente. Tipo, es una suma, ¿sabes? Yo y después la ayuda de l'escola i de mi família que me anima.

- **ENTREVISTA SALMA**

**SAR:** Vale, Salma. Ehm, comencem. Per començar, m'expliques una mica com és un dia normal del teu dia a dia quan arribes a l'escola?

**SAL:** Quan arribo a l'escola pujo les escales i, quan arribo a classe, faig les hores normals que he de fer. Després baixo al pati i després torno a fer classe. Després me'n vaig a dinar a casa i torno a l'escola.

**SAR:** I t'agrada el pati?

**SAL:** Sí, molt. De fet, si no fos per l'atabalament dels profes, puc dir que m'encanta l'escola.

**SAR:** És el teu moment preferit del dia?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè estic amb les meves companyes i és quan puc relaxar-me.

**SAR:** Molt bé. Quines activitats t'agrada més fer quan estàs a l'escola? I per què?

**SAL:** Quan estem a classe i no ve la meva tutora i ens deixen fer deures o estudiar.

**SAR:** Per què t'agrada això?

**SAL:** Perquè així em trec els deures i quan arribo a casa no he de fer res.

**SAR:** O sigui, t'agrada aprofitar el temps a l'escola.

**SAL:** Sí, ho trobo bé.

**SAR:** I quines activitats creus que et resulten més difícils o menys divertides?

**SAL:** Anglès.

**SAR:** Et costa anglès?

**SAL:** Sí. No m'agrada gaire perquè he de forçar més la meva ment i l'he de posar a treballar molt més que, per exemple, mates, que sí que se'm dona bé, és una cosa més natural.

**SAR:** Llavors, no t'agrada anglès perquè et costa.

**SAL:** Sí.

**SAR:** Això vol dir que si et resultés fàcil t'agradaria.

**SAL:** Sí.

**SAR:** I quan has de fer alguna cosa difícil, per exemple una tasca d'anglès, com et sents? Quin sentiment tens? Quin pensament et ve al cap?

**SAL:** Retada.

**SAR:** Retada?

**SAL:** Sí.

**SAR:** És un repte.

**SAL:** Sí, per mi sí.

**SAR:** I si és una cosa difícil, et motiva o et desanima?

**SAL:** Em desanima molt, perquè si ho expliquen per primer cop és com si fos un examen per mi aquella primera fitxa d'anglès.

**SAR:** I com et sents?

**SAL:** Normalment em sento tonta.

**SAR:** Et sents tonta quan has d'aprendre alguna cosa nova?

**SAL:** Sí, perquè si no he entès la fitxa o el que ha explicat la profe, em sento tonta.

**SAR:** Hi ha alguna experiència que hagis tingut a l'escola que recordis molt positivament? Alguna cosa que et faci il·lusió o que sigui especial?

**SAL:** Sí. Crec que era Carnestoltes. Era un festiu a l'escola i els profes van treure una càmera i van fer un recorregut per tota l'escola gravant. Estàvem tots els alumnes repartits per tota l'escola i nosaltres tiràvem confeti.

Estàvem tots molt bojos. Els passadissos estaven plens de gent i tothom tenia confeti.

**SAR:** I això t'agradava?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Pel confeti i perquè estàvem tots junts.

**SAR:** Hi ha alguna experiència negativa que recordis de l'escola?

**SAL:** Sí, quan faig els exàmens d'anglès.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè estudio molt i després arribo allà i és molt diferent del que jo he estudiat. Sento que el que he estudiat no m'ha servit de res i no tinc la mateixa il·lusió ni el mateix ànim per tornar a estudiar perquè penso que no em servirà.

**SAR:** Ara parlarem una mica de l'àmbit social. Amb els teus mestres, per exemple, com et sents quan estàs a classe? Quan arribes a classe estàs bé? Tranquil·la?

**SAL:** Estic més tranquil·la al final del dia perquè ja estic més acostumada als de classe. Cada dia és com si tingues una confiança nova i necessito que arribi última hora per tenir diguem-ne que més confiança i relaxar-me.

Entro amb son perquè m'acabo d'aixecar i entro sense ganes de parlar amb ningú. La primera hora em costa una mica per això.

**SAR:** Però amb els teus companys i companyes estàs bé?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Et sents còmode amb ells?

**SAL:** Sí.

**SAR:** No tens cap problema amb ningú?

**SAL:** No.

**SAR:** Et sents còmode amb la teva classe?

**SAL:** Depèn de les persones, però en general sí.

**SAR:** Hi ha alguna cosa que t'hagi dit o fet alguna mestra que t'hagi fet sentir que pots aconseguir els teus objectius?

**SAL:** Sí, la meva tutora.

**SAR:** Què t'ha dit?

**SAL:** No és una cosa que m'hagi dit directament, però de vegades m'ho fa saber. Em diu coses com "tu ets capaç de fer-ho".

**SAR:** I això t'ajuda?

**SAL:** Sí, molt.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè m'està dient que soc capaç i m'està afirmant una cosa que ningú em diu en el meu dia a dia.

**SAR:** I tu mateixa no t'ho dius?

**SAL:** No.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè jo em veig d'una manera i les persones em veuen d'una altra. La meva perspectiva no és la mateixa. També vull saber com em veu la gent.

Si m'ho diu la meva tutora sí que m'ho crec, perquè porta anys amb mi.

**SAR:** I al revés? Hi ha hagut algun mestre que t'hagi fet sentir menys segura o que t'hagi desmotivat?

**SAL:** La d'anglès.

**SAR:** Què t'ha dit?

**SAL:** Moltes coses. Si dius una cosa malament a classe, mentre parles amb ella per preguntar-li un dubte, et fa sentir com si l'estiguessis molestant. Et diu "deixa'm, para" i no em deixa preguntar-li dubtes. Així no aprendré res de la seva matèria.

I de vegades, quan li pregunto alguna cosa, si ella no ho entén però els meus companys sí, fa com si jo fos la que no ho hagués dit bé. Em fa sentir tonta.

**SAR:** I això com et fa sentir en el teu dia a dia?

**SAL:** Depèn. Si és a classe d'anglès, tota la classe estic malament. Si és primera hora, la següent hora també estic malament. Però si tinc pati em relaxo més i tinc el meu espai.

**SAR:** Hi ha alguna cosa al pati que t'ajudi a relaxar-te?

**SAL:** No.

**SAR:** Llavors per què estàs més tranquil·la?

**SAL:** Perquè no estic escoltant i la meva ment no està activa.

**SAR:** Les teves amigues no t'ajuden a oblidar-te'n?

**SAL:** No.

**SAR:** Tornem als companys i companyes. Quin grup d'amics tens?

**SAL:** Al pati m'ajunto amb les de la meva classe, però no sempre amb les mateixes persones.

**SAR:** Amb qui acostumes a anar més?

**SAL:** Amb la Jannate, la Amina, la Emily i la Elena.

**SAR:** Et sents integrada en aquest grup?

**SAL:** No.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè som impares i sempre sobra una.

**SAR:** Però emocionalment et sents integrada?

**SAL:** Depèn del moment, però no sempre.

**SAR:** Em pots posar un exemple d'un moment en què no et sentis integrada?

**SAL:** Quan comencen a parlar de coses que han fet quan jo no hi era o estan planejant plans per sortir i jo no estic convidada.

**SAR:** I això com et fa sentir?

**SAL:** Apartada.

**SAR:** I hi ha algun moment amb les teves amigues que recordis amb il·lusió?

**SAL:** Sí. Quan ens amagàvem dels profes perquè no ens pillessin.

**SAR:** I què és el que t'agradava?

**SAL:** Que els profes no ens pillessin. Era com un "pilla-pilla".

**SAR:** Ara que hem parlat de l'escola i les amigues, parlem una mica de la família. Quan tens molts deures o exàmens, com t'ajuda la teva família?

**SAL:** La meva germana.

**SAR:** La teva germana encara està estudiant, oi?

**SAL:** Sí. A la universitat.

**SAR:** Els teus pares t'exigeixen molt?

**SAL:** No m'ho demanen directament, però si trec una mala nota és com si se sentissin decebuts.

**SAR:** La teva mare t'exigeix molt?

**SAL:** Sí. O sigui, aviam, he crescut amb un nivell académic adequat al meu curs, però arriba un moment que el nivell puja i no sempre ets capaç de fer-ho tot.

De vegades no tens temps o no et surt bé un examen i et sents menys que els teus companys, sobretot perquè a la meva classe hi ha moltes comparacions.

Si trec una mala nota, veure que les meves companyes han tret més nota que jo em fa sentir malament.

**SAW:** O sigui, et compares molt amb les teves companyes.

**SAL:** Sí.

**SAR:** I creus que la teva mare s'enfadaria si suspenguessis un examen?

**SAL:** No s'enfadaria, però crec que se sentiria decebuda.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè sempre he sigut una noia de treure bones notes i està acostumada.

**SAR:** Creus que ets molt exigent amb tu mateixa?

**SAL:** Sí. No ho crec, ho sé.

**SAR:** Qui t'ho ha dit?

**SAL:** La meva orientadora.

**SAR:** I tu què en penses?

**SAL:** Depèn del dia i de l'assignatura. Sobretot amb anglès, perquè em costa.

**SAR:** I el teu pare?

**SAL:** El meu pare és el millor.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè em diu que m'he d'esforçar i jo m'esforço. Però si m'esforço i no em surt bé, tampoc em diu res. I sempre que trec bona nota em recompensa.

**SAR:** I què penses d'això?

**SAL:** Que si t'esforces i no surt bé, no passa res.

**SAR:** Llavors, per què ets tan exigent amb tu mateixa?

**SAL:** Pel meu futur, per acostumar-me a esforçar-me de veritat.

**SAR:** Creus que en el futur t'hauràs d'esforçar molt?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè necessites notes altes per arribar a una carrera i aquestes notes es treuen amb esforç i dedicació. Així m'hi acostumo des de sisè de primària.

**SAR:** Creus que l'escola és important?

**SAL:** Sí, però no tants anys.

**SAR:** Què vols dir?

**SAL:** Que el que aprens en nou anys ho podries aprendre perfectament en cinc.

**SAR:** Llavors penses que l'escola és útil.

**SAL:** Sí, però crec que és massa temps.

Penso que podries acabar abans els estudis. Per exemple, fer cinc anys de primària i entrar directament a l'ESO. Els quatre anys d'ESO sí que els veig bé.

He vist amigues meves que diuen que primer d'ESO és innecessari, i també ho he llegit. Però encara no ho sé perquè no hi he arribat. Igual que quan vaig entrar a primària no sabia si era necessària o no. Ara que estic a punt d'acabar-la, crec que nou anys són molts.

**SAR:** Però això vol dir que voldries entrar a l'institut amb set anys?

**SAL:** Sí.

**SAR:** I començar a fer multiplicacions i divisions tan complicades amb set anys?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Parles a casa de les coses que aprens a l'escola?

**SAL:** No gaire.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè no em fa falta. Però si el meu pare em ve a buscar a l'escola sí que a vegades li explico què he fet o amb qui he estat.

**SAR:** Hi ha alguna cosa que creus que la teva família et podria aportar per millorar?

**SAL:** No. Crec que és cosa meva.

**SAR:** I ja per acabar, quan siguis gran, com et veus?

**SAL:** M'agrada molt la medicina. He vist moltes pel·lícules amb la meva germana de persones que són metges i m'agrada molt.

Encara que, quan era més petita, policia.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè resolen casos injustos.

**SAR:** O sigui, vols ajudar les persones.

**SAL:** Sí.

**SAR:** Creus que l'escola t'ajudarà a aconseguir això?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè com més anys passes a l'escola, més coses aprens. Per exemple, ens han vingut a fer moltes xerrades i he après coses que no sabia, com el número de la policia, que és el 112.

**SAR:** I la teva mestra, si li dius això, què creus que et diria?

**SAL:** Ja li he dit i ella m'anima molt.

**SAR:** I els teus pares?

**SAL:** També.

**SAR:** Tens algun referent?

**SAL:** La meva germana.

**SAR:** La teva germana et motiva?

**SAL:** Sí.

**SAR:** Això vol dir que a casa t'ajuden i t'animen.

**SAL:** Sí.

**SAR:** Quin és el pitjor record que tens de l'escola? Quina és la idea que més et posa trista quan penses en l'escola?

**SAL:** En general, el fet d'aixecar-me a aquella hora. Però de l'escola com a tal, quan arriba l'hora d'anglès.

**SAR:** I els teus amics t'ajuden?

**SAL:** No.

**SAR:** I això t'importa?

**SAL:** No.

**SAR:** Per què?

**SAL:** Perquè són companys de classe només. Fora de l'escola no.

**SAR:** Molt bé, Salma. Gràcies.

**SAL:** Un plaer.

- **ENTREVISTA MALAK**

**SAR:** ¿Me puedes explicar cómo es un día a día en clase?

**MAL:** Durante mi día siempre estoy callada. Si quiero hablar, hablo con la Cristina(tutora) y ya está.

**SAR:** ¿Y con los compañeros/as?

**MAL:** No, con nadie.

**SAR:** ¿Y en el patio qué haces?

**MAL:** Cojo un libro que me gusta y leo. Y ya está. Mis compañeros no sé qué están haciendo. Después, si toca hacer mates, por ejemplo, lo hago y ya está. Me quedo haciendo lo que toca y ya está. Se me pasa el día fatal.

**SAR:** ¿Pasas el día fatal? ¿Por qué?

**MAL:** Porque no me gusta.

**SAR:** ¿No te gusta estar en el colegio?

**MAL:** No.

**SAR:** ¿Por qué crees?

**MAL:** Por la gente, por todo.

**SAR:** ¿Qué quieres decir?

**MAL:** La gente es mala. Hay una chica de mi clase que no me llama Malak, cada día me llama “pesada”.

**SAR:** ¿Por qué?

**MAL:** No lo sé. Ella es así. Me odia y no sé por qué.

**SAR:** Y aparte, ¿qué cosas te gusta hacer en el colegio?

**MAL:** Educación Física.

**SAR:** ¡Sí! Qué bien. ¿Y por qué te gusta Educación Física?

**MAL:** Porque no sé… Desde el primer día que vine, me gusta Educación Física. Me gusta el fútbol. Me gusta correr. Y me gustan más cosas.

**SAR:** ¿Crees que las clases de Eduación Física tienen algo de especial?

**MAL:** Creo que hay menos prohibiciones y es más fluido todo. No tienes que ser bueno hablando para poder participar y eso me gusta.

**SAR:** ¿Y las actividades que menos te gustan?

**MAL:** Cuando la profe me pide que lea en catalán o en voz alta

**SAR:** ¿Por qué?

**MAL:** Porque me equivoco mucho.

**SAR:** Estás aprendiendo, es normal, no crees?

**MAL:** Sí, yo pienso que sí. Pero en mi clase no. El otro día estaba leyendo y ellas (un grupo de chicas) estaban al fondo de la clase, había una chica que llegó a la vez que yo. Llegamos las dos a España. Pero ella es colombiana y no le cuesta mucho leer. No como a mi. Yo tuve que aprender el español también. No como ella. Y, pues eso, lo que te decía, yo cuando estaba intentado leer en catalán, esa chica como que… se reía… no sé… se burlaba. Y al salir al patio me empujó y me dijo “No sabes leer”, “Estás perdida”. Yo le dije que a ella no le importa eso, que son mis estudios y que no tiene nada que ver con ella. Es algo mío.

**SAR:** Claro

**MAL:** Y después de eso, otro día, otro diferente a este, volví a leer en catalán y yo sabía que iba a volver a leer en catalán, entonces me preparé y practiqué los días de antes en casa para hacerlo bien

**SAR:** Qué bé, Malak!

**MAL:** Y luego cuando volví a leer me volvieron a hacer exactamente lo mismo. Igual. No sé.

Estoy mejorando. Hoy me ha vuelto a tocar leer.

**SAR:** ¿Porque crees que está chica te trata así, si las dos habéis pasado por el mismo proceso?

**MAL:** Porque ella se ha hecho su lugar de otra forma

**SAR:** ¿Ella también recibe actitudes y comentarios negativos?

**MAL:** No.

**SAR:** ¿Porque crees que no?

**MAL:** Porque ella no es tan diferente a los otros. Yo soy un poco más diferente que ellos. Ella también, pero no tanto.

**SAR:** Tu creus?

**MAL:** También me ha robado mi reloj. ¿Recuerdas el otro día en el CROMA que tuvimos que abrir mi mochila? Ella me cerró mi mochila, pero no me la cerró normal, no me la cerró con … la cerradura, sinó con eso que sacamos.

**SAR:** El candado.

**MAL:** Sí. El candado. Fue ella otra vez. La colombiana. El reloj me lo robó también. El marrón.

**SAR:** Ningú li diu res?

**MAL:** No. La gente va con ella. Se ríen

**SAR:** Ella sabe catalán?

**MAL:** No. Llegamos a la vez.

**SAR:** ¿Por que crees que te dice esas cosas, si ella tampoco habla catalán?

**MAL:** No lo sé. Yo creo que … no lo sé. O sea, ella tiene amigas, entonces es diferente, sabes? De ella nadie se ríe porque ella si que tiene amigas, hacen planes y esas cosas…

**SAR:** ¿Y tú?

**MAL:** A mi no me pasa eso. Yo soy como más diferente a ellas. Es lo que te decía antes, sabes? De diferente. Eso. Yo sigo aprendiendo castellano. Me cuesta más decir lo que pienso. No porque no sepa … tipo… sinó, por las palabras? Sabes? Yo sigo aprendiendo. Es diferente. También los planes, ellas pues, hacen planes que pueden compartir, también la comida, las fiestas, esas cosas, todo eso es como, como si fuera una señal, sabes? porque yo no soy como ellas, ellas lo saben, pero, no pasa nada, solo que, claro, como yo no puedo defenderme porque sigo aprendiendo, yo creo que se aprovechan o algo así. No sé

**SAR:** Cuando tienes que aprender algo nuevo en clase, Malak, que es lo primero en lo que piensas? Algo díficil que nunca has hecho antes.

**MAL**: Lo miro en el libro todo lo que tenga que aprender y si es muy difícil le pregunto a la Ángela y ella a veces me explica.

**SAR**: Te gusta aprender cosas nuevas?

**MAL**: Sí. A veces hay cosas que son complicadas y que tengo que mejorar y practicar mucho y repasar, pero no pasa nada.

**SAR**: Muy bien. Hay algun momento especial que recuerdes en el colegio, Malak? Algún momento en el que te lo hayas pasado muy bien y quieras recordar.

**MAL**: CROMA

**SAR**: Y en el horario de clase? Durante las horas que estas con tu grupo, en el colegio, en el patio?

**MAL**: Nunca.

**SAR**: Amb alguna amiga potser?

**MAL**: Nunca hablo.

**SAR**: Y algún momento un tanto negativo que te haya pasado? Recuerdas alguno?

**MAL**: Muchas cosas.

**SAR**: Te gustaría explicarme alguno?

**MAL**: Muchas cosas. Las chicas de clase no me gusta estar con ellas. No las aguanto.

**SAR**: Recuerdas algo que te hayan dicho que no te ha gustado?

**MAL**: Todo. Mora de mierda. Sí, mucho. Eso. Muchas cosas. Pero eso es como lo fácil. Esa chica que te he dicho también. Hay otra, también. Todo el mundo me llama por mi nombre, la profesora me llama por mi nombre, pero ellas solo me llaman "pesada". No lo entiendo. Yo no las molesto. No les hablo. No hablo con nadie, Pero aun asi me molestan, me dicen cosas o eso que te he xplicado, que me empujan. Lo pienso mil veces y no entiendo.

**SAR**: Por que crees que pasan estas cosas?

**MAL**: No lo sé. No les gusto. Eso lo sé. Pero no sé porque.

**SAR**: Alguna vez se han burlado de tu lengua?

**MAL**: Sí. Muchas veces. Hoy, también, hoy. Se ríen de mi porque me equivoco mientras que hemos llegado a la vez y todas estamos aprendiendo, pero me dicen cosas. "Mejor cállate y no hables", "No te acerques a nosotras". No lo entiendo, pero bueno que hagan lo que quieran. Yo sé que no hago nada malo.

**SAR**: Crees que si hablaras mejor el español, seguiría pasando esto?

**MAL**: No. Al menos yo me podría defender, es diferente, ahora, a mi me cuesta hablar, yo no sé, pero también seguirián diciendo cosas, porque siempre dicen cosas, a otras chcias marroquies también les dicen cosas aunque hablen bien, pero saber hablar es importante porque no eres tan diferente. Ellos tienen un problema. Por ejemplo, la Fátima, a ella no le dicen nada, porque "es como ellos", se parece más a ellos y la aceptan mejor. No sé. Eso pienso yo. Para que no te pasen cosas tienes que ser como ellos y a mi eso no me gusta.

**SAR**: Le has explicado esto alguna vez a tu tutora?

**MAL**: No. A nadie. No hablo de esto. Aunque yo vaya y le explique todo lo que pasa, las otras chicas vendrána decir que es mentira, que no es verdad. Me ponen a mi como la mala.

**SAR**: Creus que la teva tutora també diria que es mentida?

**MAL**: No, la Ángela diría que es verdad. Ella sí que me cree. Pero se ponen todos de acuerdo (los compañeros) y se ponen en contra.

**SAR**: La Ángela te escucha? Te apoya?

**MAL**: Sí. Es muy simpática y simpre sonríe. Me ayuda mucho.

**SAR**: Tú como te imaginas dentro de 20 años, por ejemplo?

**MAL**: No lo sé. No sé.

**SAR**: Donde te guataría ver a la Malak del futuro?

**MAL**: No sé, de estudio quieres decir? Tipo, de aqui al futuro yo como sería? No sé donde me gustaria estar.

**SAR**: Que te gustaría ser de mayor.

**MAL**: Profesora, como tú. Los niños me gustan mucho, me gusta enseñar las cosas que yo sé y todo eso me gusta, pero no sé. Todavía queda mucho.

**SAR**: Le has dicho alguna vez a la Ángela que te gustaría ser maestra?

**MAL**: No.

**SAR**: Si se lo dices, que crees que te diría?

**MAL**: No sé.

**SAR**: Imagina que mañana se lo explicas. Que te puede decir?

**MAL**: Se pondría contenta. Se alegraría.

**SAR**: Hay algo que te diga que te haya motivado?

**MAL**: No. Pero siempre me quiere ver bien y me dice que lo intente que lo voy a conseguir. Es muy simpática. Me ayuda mucho. Yo creo que s epondría muy contenta. Sonreiría mucho.

**SAR**: Y a pesar de ello, te cuesta explicarle los problemas que pasan?

**MAL**: Sí. No sé. Cuando todavía estudiaba en Marruecos no había esto. Nos juntabamos todos juntos. Ni discriminación ni nada. Todo estaba bien. No tenía porque explicar nada porque no pasa nada. Ahora aqui, ya no.

**SAR**: Creus que les persones hauríem d'anar a l'escola? És important?

**MAL**: Sí.

**SAR**: Porque?

**MAL**: Porque aprendes cosas y te puede dar buenas cosas. Te ayuda a tener algo.

**SAR**: A tu t'agrada anar a l'escola?

**MAL**: No. No me gusta nada, pero sigue siendo importante aunque a mi no me guste. Cuando le digo a mi madre que no quiero ir a clase, siempre me dice "Y como vas a seguir adelante?" "Como vas a seguir adelante?" -traducció "w kifax ghadi tkherji; referència al futur"- (ríe). Ella me quiere ver bien, sabes? Es mi madre, y por eso me quiere ver bien. pero, a parte, aunque no fuera mi madre, es importante ir a la escuela, debería ser un sitio que todo el mundo le guste ir y jugar ttanquilos pero aunque no lo sea hay que ir, porque es importante, te da cosas para ucnado seas mas mayor.

**SAR**: La teva família t'ajuda amb les coses de l'escola?

**MAL**: Nadie sabe lo que me pasa en el colegio. Nadie sabe que siempre estoy sola, ni nada de eso. Nadie sabe.

**SAR**: Porque no se lo has explicado?

**MAL**: No quiero.

**SAR**: Porque?

**MAL**: Porque no tengo ganas de explicarles.

**SAR**: Crees que si les explicarías, cambiaría algo?

**MAL**: Sí. Creo. Creo que vendrían a hablar con la Ángela.

**SAR**: Tu mamá o tu papá vendría a hablar con el colegio?

**MAL**: Mi padre no sabe de mi naaaada (ríe).

**SAR**: Porque?

**MAL**: Sabe que voy al colegioy ya (ríe).

**SAR**: Hi ha algú que t'ajudi amb els deures a casa?

**MAL**: Mi hermana. Pero mi hermana sabe hablar un poco más... mejor, y me ayuda, pero no siempre porque hay cosas dificiles. Entonces a veces le pregunto al Chat GPT.

**SAR**: Ella està estudiant?

**MAL**: Si va a l'institut.

**SAR**: Coneixes a algú que hagi anat a la universitat?

**MAL**: A tu.

**SAR**: Llavors, per tancar, que creus que hauria de tenir o fer l'escola perque fos un lloc millor per a tothom. Un lloc en el que estigus a gust.

**MAL**: Para mi es importante que todo el mundo pueda tener amigas, poeder participar en todo, donde quiera, lo que quiera. No sé, y sobre la gente... pues que... sean menos "bruja" (ríe). Que no tengan tanto odio.

**SAR**: Y que crees que deberían hacer los maestros para hacer que el cole sea un sitio mejor?

**MAL**: Yo con los profesores estoy bien.

**SAR**: Y para las otras personas que estén pasando por situaciones complicadas? Qué crees que debrían hacer los profesores?

**MAL**: Hablar más y explicar las cosas, porque siempre nos enseñan cosas importantes como matemáticas y esas cosas pero también es importante hablar sobre los problemas que pasan y que la gente ssepa lo

que pase porque ellos son lo que tienen más fuerza y pueden ayudar an que las cosas vayan un poco mejor, como hace la Jenni (directora), ella cualquier cosa pequeña la habla y eso está bien.

- **ENTREVISTA ÀNGEL**

**SAR**: Primer de tot, m'agradaria que m'expliquessis com és un dia a l'escola. Tu quan arribes a l'escola, què fas? Com comença?

**ÀNG**: Fem deures.

**SAR**: Mhm. El primer que fas quan arribes a l'escola és fer deures.

**ÀNG:**Sí.

**SAR:** Abans no fas res. Arribes, et deixen a la porta de l'escola i comences a fer deures. O què fas?

**ÀNG**: Entrem. Mhm. Eh, fem la fila, veritat?

**SAR**: Ajà

**ÀNG**: Subim les escales.

**SAR**: Molt bé, Àngel.

**ÀNG:** I la Maria nos cuenta… Sí, verdad? Cuenta?

**SAR:** Sí.

**ÀNG:** Nos cuenta chisme de su vida. Bueno, que ara nos portem bé... Després, eh, fem jocs. Juguem. Quan… perquè tenim punts. I si tenim punts, eh, molts punts, nos dejan hacer lo que tu quieras.

**SAR**: Ah, sí. I t'agrada això?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: Quina activitat és la que més t'agrada fer a l'escola quan arribes? Què és la que més t'agrada fer al cole?

**ÀNG**: Lo que és educació física.

**SAR**: Per què?

**ÀNG**: Ah, fem futbol. Aquesta setmana toca futbol …

**SAR**: I per això t'agrada educació física? Què em dius de la resta d'assignatures?

**ÀNG**: És que mates és per a mi com molt difícil.

**SAR**: Molt difícil. Educació física no és difícil per tu?

**ÀNG**: No.

**SAR**: Vale. I quan has de fer alguna cosa difícil, quan et diuen que serà una cosa difícil a l'escola i és una cosa nova, tu com et sents? Quan et diuen "has de fer això", que és una cosa nova que mai l'has fet abans, com et sents?

**ÀNG**: Bé, però perquè casi mai… O sea, casi sempre vull fer coses diferents.

**SAR**: Aunque siguin difícils, no et preocupa que siguin difícils?

**ÀNG**: No.

**SAR**: No te pone nervioso.

**ÀNG**: Un poquito.

**SAR**: Una mica. I ja està. Però tens ganes normalment?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: I per què?

**ÀNG**: Perquè m'aburre  fer les mateixes coses.

**SAR**: Has tingut algun moment a l'escola que recordis molt especialment? Tipo un moment especial a l'escola que t'hagi agradat molt, un moment favorito al cole?

**ÀNG**: En quart. Eh, per l'últim dia de l'escola vam fer, pel pati, una festa d'aigua.

**SAR**: Ah, això et va agradar.

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: Per què et va agradar?

**ÀNG**: Pues perquè era l'últim dia i me daba pena i lo quise disfrutar.

**SAR**: Estaves amb els teus amics?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: I tu t'ho vas passar bé amb els teus amics?

**ÀNG**: Molt. Aunque me daba pena perquè hi havia una amiga meva que le hacen bullying porque era gorda.

**SAR**: Le hicieron bullying por ser gorda. ¿En tu clase hay gente que hace bullying?

**ÀNG**: No. Ahora no, antes sí.

**SAR**: ¿Y la gente que hace bullying, a quién hacen bullying normalmente?

**ÀNG**: A la Raquel. Pero solo por ser gorda.

**SAR**: ¿Y por qué otras cosas te pueden hacer bullying?

**ÀNG**: Depende. A ver, a mí no me lo hace nadie, pero hay gente a la que sí, por ejemplo hoy le hicieron al Mohamed Bouchiri de la otra clase.

**SAR**: Alguna vez has tenido algún problema en la clase?

**ÀNG**: No. Eh, pero a una nueva compañera también le hicieron bullying por no saber leer. Porque no quiere aprender. En clase siempre está pintando sus manos.

**SAR**: I aquelles persones que no saben llegir perquè parlen una altre llengua, què?

**ÀNG:** Como los marroquíes?

**SAR:** Podria ser un exemple, sí.

**ÀNG**: Los marroquíes de mi clase son fuertes y nadie se mete con ellos.

**SAR**: Sí?

**ÀNG**: Pues yo me meto con ellos, pero no me hacen nada.

**SAR**: Per què?

**ÀNG**: Porque son mis amigos.

**SAR**: Sou amics, els marroquins?

**SAR**: Vale. Llavors, us porteu bé tots a classe, no?

**ÀNG**: A ver, a la Maimouna le dicen que es negra, pero de broma.

**SAR**: Pero eso no es una broma.

**ÀNG**: Ya. Y la Maimouna se pasa todo el día llorando.

**SAR**: ¿Y tú qué haces?

**ÀNG**: Nada. Me quedo callado.

**SAR**: Hi ha alguna experiència … perquè m'has explicat que una experiència súper especial va ser quan vau fer la festa d'aigua. I hi ha alguna experiència una mica més negativa que recordis?

**ÀNG**: Sí. Que por culpa de ellos.

**SAR**: Qui són ellos?

**ÀNG**: El Bulala, el Hamza, el Chairi, el Omar. Tots els marroquins. Quasi tots.

**SAR**: Què va passar?

**ÀNG**: Pues decirle gorda a la Raquel y todo eso. Y la Raquel, cuando hacemos excursiones de agua, no quiere ir.

**SAR**: Y eso a tú no te agrada. ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque una chica quiere ir, pero no puede porque le van a hacer cosas. Pues para eso no voy. Me cierro en mi cuarto y me paso llorando.

**SAR**: S tú estuvieras en lugar de la Raquel y te dijeran comentarios como "gordo" o así, cómo te sentirías?

**ÀNG**: Mal.

**SAR**: Sí, ¿por qué?

**ÀNG**: Porque… bueno, en realidad no me importaría.

**SAR**: ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque sé la verdad.

**SAR**: ¿Y no te afectaría? ¿No te pondrías triste?

**ÀNG**: No. Aunque en realidad me dice la María que lo que te digan da igual porque no es verdad.

**SAR**: ¿Tú confías en la María?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: Com et sents quan està la Maria a classe? Et sents bé?

**ÀNG**: Sí claro, es mi tutora.

**SAR**: Hi ha alguna cosa que t'hagi dit la Maria que t'hagi fet sentir que pots aconseguir allò que vols?

**ÀNG:** Siempre me anima y me dice que, si me pongo y me concentro, lo hago super bien. Además siempre me abraza depsués de hacer el "Bon día" y tenemos mucha amistad.

**SAR:** I recordes alguna cosa que t'hagi dit algun mestre, no tan positiva?

**ÀNG**: Sí, una que se fue est año.  Cuando yo no sabía nada, me decía que necesitabas aprender más.

**SAR**: ¿Y cómo te hizo sentir eso a ti?

**ÀNG**: Mal. Porque como que te restriega que no sabes y te desanima y no está bien.

**SAR**: Què vols dir?

**ÀNG**: Porque una persona que me diga que no estoy aprendiendo nada, eso se siente mal.

**SAR**: I tu com ho veus això?

**ÀNG**: Mal. Porque la podrían echar… Aunque hay una profesora que se fue. Una vez me quiso tirar lápices hacia la cara y el Bulala, el Hamza y el Chairi me defendieron.

**SAR**: ¿Cómo te definirías como alumno? Si fueras maestro y tuvieras a un alumno como Àngel, ¿qué dirías de él?

**ÀNG**: Es listo a veces cuando quiere. Es buena gente y nunca se porta mal.

**SAR**: Crees que hay alguna cosa que te gustaría mejorar?

**ÀNG**: Sí. Quiero leer mejor, así como cuando estoy contigo

**SAR**: Me puedes recordar … ¿tus mejores amigos quiénes son?

**ÀNG**: El Bulala, el Omar, el Chairi, el Hamza… casi todos los marroquíes.

**SAR**: ¿Y tú te sientes bien con este grupo?

**ÀNG**: Sí. Soy el jefe del grupo.

**SAR**: ¿Alguna vez te sentiste solo dentro de ese grupo?

**ÀNG**: No.

**SAR**: Entonces, ¿prefieres estar con los marroquíes que con los españoles?

**ÀNG**: Sí, porque los conozco desde P4 y entre nosotros nunca hay problemas, a veces con los españoles te hacen sentir que no encajas y pues pueden llegar a ser racistas. Entre nosotros esas cosas no pasan

**SAR**: ¿Hay algún momento especial con tus amigos que recuerdes mucho?

**ÀNG**: Sí. Cuando cogimos un estuche de una niña de cuarto y empezamos a tirarlo.

**SAR**: Antes me dijiste que no te portabas mal.

**ÀNG**: Me lo pasaron. Lo cogí y lo chuté.

**SAR**:¿Tu familia sabe las cosas que pasan en el colegio?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: ¿Te gusta explicarles?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque cuando explico cosas a mi madre se ríe y me gusta cuando se ríe.

**SAR**: ¿Tu mamá te ayuda con los deberes?

**ÀNG**: Sí. Y Emily y tu también, aunque no estás en mi casa

**SAR**: ¿Tú crees que tu familia te puede ayudar a mejorar en el colegio?

**ÀNG**: Sí. Tipo si me dan hojas hacen hacer deberes puedo mejorar.

**SAR**: ¿De mayor qué te gustaría ser?

**ÀNG**: Futbolista.

**SAR**: ¿Y aparte de futbolista?

**ÀNG**: Nada más.

**SAR**: ¿Te gustaría ir a la universidad?

**ÀNG**: No.

**SAR**: ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque en fútbol no quieren viejos.

**SAR**: Pero acabas la universidad siendo jove todavía. ¡Así como yo!

**ÀNG**: Ya, pero yo no quiero.

**SAR**: ¿Te imaginas en algun otro puesto, quizás? Como segunda opción.

**ÀNG**: Pensé que me gustaría ser profesor, pero no quiero estar con niños.

**SAR**: ¿Tú crees que María te apoyaría si le dices que quieres ser futbolista?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque María apoya a cualquiera, aunque le caiga mal.

**SAR**: ¿Tú crees que el colegio es importante?

**ÀNG**: Sí.

**SAR**: ¿Por qué?

**ÀNG**: Porque si quieres comprar algo y no sabes leer ni cuánto vale, no puedes. Y si tienes que firmar papeles, también.

**SAR**: ¿Y crees que el colegio te ayudará para el fútbol?

**ÀNG**: No mucho. Para ser futbolista se aprende entrenando.

**SAR**: ¿Crees que a tus amigos les gustaría ir a la universidad?

**ÀNG**: No, casi todos quieren ser futbolistas.

**SAR**: ¿Conoces a alguien que haya ido a la universidad?

**ÀNG**: Mi profesora. Un amigo mío, su padre es mecánico.

**SAR**: ¿A ti no te gustaría, por ejemplo, ser mecánico?

**ÀNG**: No. Bueno, si son coches buenos, sí.

- **ENTREVISTA AMIR**

**SAR:** Explícame cómo es un día normal en tu clase.

**AMI:** Pues… llegamos y hacemos fila abajo hasta que subimos y empieza todo.

**SAR:** ¿Podrías explicarme que es todo?

**AMI:** La profe empieza a hablar y… no sé, hay veces que intento escuchar y otras veces me quedo empanado. Después patio, que es lo mejor del día, y luego ya más clases. A veces se me hace muy largo pero bueno, sin más.

**SAR:** ¿Qué es lo que más te gusta del día?

**AMI:** El patio seguro. Porque ahí puedo estar tranquilo. Y Educación Física también.

**SAR:** ¿Por qué Educación Física?

**AMI:** Porque en Educación Física soy un crack. Nadie me corrige. Ahí hago las cosas y ya está

**SAR:** ¿Hay asignaturas donde te sientas más incómodo?

**AMI:** Catalán y a veces castellano también cuando hay que leer delante de todos.

**SAR:** ¿Qué sientes cuando tienes que leer delante de la clase?

**AMI:** No sé tampoco estoy pensando en nada, solo no quiero leer y ya.

**SAR:** Explícame a ver.

**AMI:** A ver, a veces porque a veces leo lento o digo alguna palabra mal y ya empiezan algunos a mirar y a mi esas cosas no me gustan. Cada uno a lo suyo, sabes? Pero aquí no.

**SAR:** ¿Y qué haces cuando pasa eso?

**AMI:** Pues o acabo rápido. O digo que no sé y paso que es más fácil. A veces prefiero que me diga algo la Dolors antes que leer la verdad.

**SAR:** ¿Sueles participar mucho en clase?

**AMI:** No.

**SAR:** ¿Por qué?

**AMI:** Porque… no sé. A veces hablo con el Isma pero ya está, a ver, tampoco es que sea mudo, pero no estoy todo el rato hablando porque encima luego te dicen cosas y yo paso. Entonces mejor callado.

**SAR:** ¿Recuerdas alguna situación donde te hayas sentido bien en la escuela?

**AMI:** Sí… cuando hicimos un torneo de fútbol en el patio de atrás y marqué todos los goles.

**SAR:** ¿Y dentro de clase?

**AMI:** Dentro de clase nunca pasa nada.

**SAR: ¿**Qué quieres decir?

**AMI:** Pues a ver yo estoy ahí escuchando y ya está tampoco es que me lo esté pasando de locos, o sea no es un espacio como para pasártelo super bien.

**SAR:** ¿No hay momentos en los que te alegres estando en clase?

**AMI:** No. Me aburro.

**SAR:** Y momentos en los que estés más tranquilo

**AMI:** Por ejemplo en mates, que hice un ejercicio difícil y la profe me dijo que estaba muy bien y al menos me lo quité de encima. Prque normalmente no me dicen mucho eso.

**SAR:** ¿Te acuerdas de esas cosas porque pasan poco?

**AMI:** Sí.

**SAR:** ¿Y alguna experiencia mala que recuerdes mucho?

**AMI:** A ver no es una mala experiencia porque no estoy yo de pena ni nada, peo yo que sé, cuando la gente se inventa cosas y demás, eso no me mola.

**SAR: ¿**Qué quieres decir?

**AMI:** Pues a cuando te quitan tiempo del patio por hablar o cuando te castigan. Bro eso siempre no lo entiendo. Esta mañana.. yo ni estaba hablando Bueno… estaba hablando un poco, pero no tanto como otros. Y me sacaron solo a mí. Y todos mirando… no sé, lo tenéis en modo automático, loco.

**AMI:** Pues que no tardáis nada que ya estáis ahí pa pa pa pa pa.

**SAR:** ¿Crees que es injusto?

**AMI:** Sí.

**SAR:** ¿Porqué?

**AMI:** Porque o a todos o a ninguno, pero no tiene sentido que solo nos digáis a algunos como si únicamente fueramos nosotros mientras que tenéis a veinte mi personas más ahí haciendo lo mismo.

**SAR:** ¿Por qué crees que pasa?

**AMI:** Yo que sé. Siempre miran a los mismos.

**SAR:** ¿Qué cosas crees que se te dan bien en la escuela?

**AMI:** No sé.

**SAR:** ¿En qué asignaturas te lo pasa bien?

**AMI:** Educación física y a veces tecnología si es con el Manel.

**SAR:** ¿Qué es lo que te gusta de tecnología?

**AMI:** Pues que el Manel no grita, es más chill y te respeta bien, sabes?

**SAR:** ¿Crees que el resto de maestros no respetan?

**AMI:** O sea a ver, respetar están obligados a respetar por ley, pero yo que sé, es más tranquilo sabes? No tienes porque estar modo alerta y esas cosas

**SAR:** Con el resto de maestros tienes que estar alerta.

**AMI:** Hombre … Se piensan que me gusta picar a la Elena o algo y a mí pues ya ves tu, yo voy a lo mío y ya. Que si "Amir, Amir, Amir"

**SAR:** Siguiendo con lo que hablábamos antes, me has dicho que tecnología se te da bien. Qué cosas crees que te cuestan más?

**AMI:** Escribir, cuando son textos largos y eso especialmente. Y estudiar también me cuesta porque me distraigo pero sin más.

**SAR:** ¿Cómo te describirías como alumno?

**AMI:** No sé… normal.

**SAR:** ¿Qué significa "normal" para ti?

**AMI:** Pues… que estoy ahí y ya. Normal. No soy de los más listos pero tampoco tan tonto yo que sé, pregúntale a ellos..

**SAR:** ¿Crees que los profesores te ven así?

**AMI:** No.

**SAR:** ¿Cómo crees que te ven?

**AMI:** Como que paso de todo y eso.

**SAR: ¿**Te lo han dicho alguna vez o es algo que tú crees?

**AMI:** Siempre lo dicen entre ellos, cuando tienen que hacer esas reunión spar aponer las notas al mediodía.

**SAR:** ¿Tú crees que es verdad?

**AMI:** A veces sí y a veces no. Hay días que sí quiero hacer las cosas, pero, yo que sé, a veces me distraigo o algo y ya no tiro, sabes? Pero yo lo intento, en plan, me pongo.

**SAR:** ¿Hay veces que piensas que da igual esforzarte?

**AMI:** Sí… porque hay gente que haga lo que haga siempre dicen "muy bien" y otros no. Como con el grupo de las raquetas.

**SAR:** ¿Sientes eso contigo?

**AMI:** Un poco.

**SAR:** ¿Qué te gustaría mejorar de ti en la escuela?

**AMI:** Nada.

**SAR: ¿**Crees que ya está todo perfecto?

**AMI:** A ver, perfecto no, pero yo que sé, pues alomejor concentrarme más y eso… no poerme nervioso, no sé.

**SAR:** ¿Te pones nervioso fácilmente?

**AMI:** Sí. Porque si no sabes algo ya tienes a todo el mundo como cámaras chaval.

**SAR:** ¿Y cómo reaccionas?

**AMI:** Paso y ya.

**SAR:** ¿Cómo te sientes con tus maestros?

**AMI:** Depende.

**SAR:** ¿De qué depende?

**AMI:** Hay profes que te hablan bien y otros que ya vienen enfadados contigo.

**SAR:** ¿Tú notas eso?

**AMI:** Sí.

**SAR:** ¿Cómo lo notas?

**AMI:** Pues por todo, pregúntalo al Isma. O sea no sé decirte punto por punto pero es que solo hace falta verlo … ver cómo te hablan. O si hacen bromas contigo o no. Hay profes que si haces algo pequeño ya te dicen algo y otros que son más cachondos, como el Manel.

**SAR:** ¿Y eso cómo te hace sentir?

**AMI:** Hombre, pues mal, como a cualquier persona, es como que ya esperan algo malo de ti.

**SAR:** ¿Hay algún profesor con quien te sientas cómodo?

**AMI:** El de Educación Física. Porque habla normal.

**SAR:** ¿Qué significa "hablar normal"?

**AMI:** Que no parece enfadado siempre. Y si haces algo mal te lo dice sin dejarte mal delante de todos.

**SAR:** ¿Alguna vez tu tutora te ha hecho sentir, tipo, capaz?

**AMI:** No sé. No.

**SAR:** Por ejemplo, no sé si recuerdas algún momento en el que te haya animado mucho.

**AMI:** A ver… una vez la profe me dijo que cuando quiero trabajar, trabajo muy bien.

**SAR:** ¿Te acuerdas de eso?

**AMI:** Sí.

**SAR:** ¿Por qué?

**AMI:** Pues para una vez que me dicen algo como para no acordarme.

**SAR:** ¿Y momentos donde te hayas sentido inseguro?

**AMI:** No sé.

**SAR:** ¿Tienes tu grupito cercano?

**AMI:** Sí, el Isma, el Yassin y algunos más.

**SAR:** ¿Y qué hacéis normalmente?

**AMI:** Jugamos fútbol o hablamos en el patio.

**SAR:** ¿No jugáis con el resto del A?

**AMI:** No. Alguna vez, pero se pican y paso.

**SAR: ¿**No te juntas con más gente?

**AMI:** Los moros nos entendemos entre nosotros y ya.

**AMI:** A veces sí y a veces no.

**SAR:** ¿Te sientes cómodo con tu grupo clase?

**AMI:** Me da igual. Tipo, todo bien, normal.

**SAR: ¿**En algún momento te has sentido apartado?

**AMI:** No.

**SAR:** ¿Alguna vez te has sentido rechazado?

**AMI:** Ignorado, mejor dicho

**SAR:** ¿Qué diferencia hay para ti?

**AMI:** Que no te dicen nada malo, pero tampoco te buscan, en plan, cada uno tira por lo suyo, menos para cuando les interesa

**SAR:** ¿Tu familia te ayuda con las cosas de la escuela?

**AMI:** No, pero porque no hace falta, ahora con internet es todo más fácil.

**SAR:** ¿Y hablas con ellos sobre la escuela?

**AMI:** No mucho.

**SAR:** ¿Por qué?

**AMI:** Porque tampoco hace falta… ¿Qué les voy a contar?

**SAR:** ¿Te preguntan por las notas?

**AMI:** Sí, eso sí. Pero sin más, en plan, eso luego ya lo hablan cuando hacen reuniones aquí y eso

**SAR:** ¿Qué esperan de ti?

**AMI:** Que apruebe y tenga un trabajo de mayor.

**SAR:** ¿Y tú sientes presión por eso?

**AMI:** Un poco sí.

**SAR:** ¿Crees que entienden cómo te sientes en la escuela?

**AMI:** No sé… creo que los padres se piensan que si estudiamos más, pues ya está, sacamos dieces.

**SAR:** ¿Y tú que crees?

**AMI:** Que no es tan fácil, claro. Hay muchas cosas que no dependen de ti, sabes?

**SAR:** ¿Cómo te ves de mayor?

**AMI:** No sé mucho.

**SAR:** ¿Hay algo que te gustaría ser?

**AMI:** Futbolista… pero ya sé que es difícil.

**SAR:** ¿Y algo más realista, según tú?

**AMI:** Mecánico o algo así.

**SAR:** ¿Por qué mecánico?

**AMI:** Porque me gustan los coches y prefiero hacer cosas con las manos que estar ahí escribiendo.

**SAR:** ¿Crees que la escuela te ayudará a conseguirlo?

**AMI:** A ver,  si no estudias luego no puedes hacer nada.

**SAR:** ¿Crees que tus profesores piensan que puedes conseguirlo?

**AMI:** Algunos sí y otros no.

**SAR:** ¿Cómo notas cuando alguien no confía en ti?

**AMI:** Porque ya hablan contigo como si fueras a fallar.

**SAR:** ¿Y tú qué haces cuando sientes eso?

**AMI:** Me da igual.

- **ENTREVISTA GABRIEL**

**SAR:** Explícame cómo es un día normal en tu clase.

**GAB:** Buah… pues hay mucho ruido. Hay clases que parecen eternas.

**SAR:** ¿Qué clases se te hacen más largas?

**GAB:** Catalán seguro. Y sociales a veces. Porque es mucho copiar y eso, ¿sabes?

**SAR:** ¿Y qué haces cuando te aburres?

**GAB:** Pues hablar con el Oliver, a ver si no me aburro… Es que hay profes que hablan una hora seguida y no puedes ni moverte.

**SAR:** ¿Qué cosas sí disfrutas en la escuela?

**GAB:** Educación Física, patio, proyectos a veces cuando hacemos cosas en grupo, en plan, con los míos. Ahí sí mola más.

**SAR:** ¿Por qué te gustan las actividades en grupo?

**GAB:** Porque puedes hablar, hacer cosas con gente… no estar ahí callado todo el rato.

**SAR:** ¿Te consideras una persona sociable?

**GAB:** A ver, tengo mis amigos y eso, no sé si eso es ser sociable

**SAR:** ¿Y qué pasa cuando algo te cuesta?

**GAB:** Nada. Que va a pasar, pues que me cuesta y ya. Me pongo ahí con el Dyron y venga hasta luego.

**SAR:** ¿Por qué?

**GAB:** Pues porque algo tendré que hacer, y para aburrirme, mejor hablar con alguien

**SAR:** ¿Recuerdas algún momento muy positivo en la escuela?

**GAB:** Sí, cuando hicimos una obra y yo hacía de profesor loco ese, el que lleva las gafas. Buah, eso sí. Nos reímos de una manera increíble. Hasta la Ángela no paraba de reírse.

**SAR:** ¡Qué bien! ¿No te pone nervioso ser el centro de atención?

**GAB:** Que va… Está bien, a ver, siempre que no sea malo.

**SAR:** ¿Y algún momento negativo?

**GAB:** Cuando me castigan o me dicen que salga de la clase.

**SAR:** ¿Te pasa mucho?

**GAB:** Bastante.

**SAR:** ¿Y qué piensas? ¿Cómo te sientes cuando pasa?

**GAB:** A veces me da igual y otras no.

**SAR:** ¿Cuándo no te da igual?

**GAB:** Cuando siento que ni siquiera he hecho tanto y ya me culpan a mí.

**SAR:** ¿Te pasa eso a menudo?

**GAB:** Sí. Como que ya tienen la imagen de que soy el pesado de la clase, sabes? Especialmente en inglés. No para la tía.

**SAR:** ¿Qué cosas crees que se te dan bien?

**GAB:** Marcar goles.

**SAR:** ¿Y académicamente?

**GAB:** En mates soy bastante bueno si me pongo pero es que entre una cosa y la otra es un palo. Pero le puedes preguntar a la Ángela tú misma.

**SAR:** ¿La Ángela te anima a mejorar?

**GAB:** Sí. Siempre me dice cosas

**SAR:** ¿Qué tipo de cosas?

**GAB:** Tipo como que se preocupa en saber si yo lo voy pillando bien o no, sabes? Esas cosas. En plan, siempre me dice que si necesito relajarmre o algo que puedo salir a hacer un sprint en el pasillo y volver a entrar, y eso está bien porque a mí como que me relaja.

**SAR:** ¿Cómo te describirías como alumno?

**GAB:** O sea, a ver, un poco pesado pero buen chaval.

**SAR:** ¿Eso lo dices tú o te lo dicen?

**GAB:** Pues las dos cosas.

**SAR:** ¿Te molesta que te vean así?

**GAB:** A veces sí. Porque parece que solo ven eso, lo de pesado, sabes? Pero es que no es solo eso, es simplemente que si yo me estoy aburriendo y necesito cambiar de cosa, pues tendré que cambiar, digo yo.

**SAR:** ¿Qué te gustaría mejorar?

**GAB:** Callarme más. Concentrarme.

**SAR:** ¿Crees que podrías hacerlo?

**GAB:** Sí… pero me cuesta mucho estar quieto.

**SAR:** ¿Te gustaría sacar mejores notas?

**GAB:** Sí, obvio.

**SAR:** ¿Por qué crees que no las sacas?

**GAB:** Porque paso mucho rato haciendo tonterías en vez de trabajar.

**SAR:** ¿Y por qué haces tonterías?

**GAB:** Pues yo que sé, si no como que me agobio y necesito cambiar. O sea, por ejemplo, en el CROMA, si a mi me tranquiliza tener la pelota en las manos, pues mientras yo no moleste, no entiendo donde está el problema, sabes?.

**SAR:** ¿Algún profesor te ha motivado alguna vez?

**GAB:** Sí. Uno me dijo que era inteligente pero que me hacía el tonto.

**SAR:** ¿Y qué sentiste?

**GAB:** Que tenía razón.

**SAR:** ¿Te gusta cuando un profesor confía en ti?

**GAB:** Sí. Porque entonces intento hacerlo mejor.

**SAR:** ¿Notas diferencia?

**GAB:** Mucha. Cuando un profe te habla bien tienes más ganas de hacer cosas.

**SAR:** ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

**GAB:** Bien, a la Mía la cuido mucho.

**SAR:** En el patio, por ejemplo, con quién sueles estar?

**GAB:** Con el Enzo, el Xavi, el Dyron y a veces con la Mía

**SAR:** ¿Te gusta estar acompañado?

**GAB:** Sí. Siempre estoy con gente.

**SAR:** ¿Alguna vez te has sentido apartado?

**GAB:** Sí.

**SAR:** ¿Cuándo?

**GAB:** No me acuerdo algo concreto pero alguna vez me he sentido asi, sí.

**SAR: ¿**Generalmente no suelen haber problemas entre los grupos verdad?

**GAB:** Entre nosotros nunca hay problemas porque nos llevamos bien desde hace mucho y somos un grupo. A veces con el grupo de los españoles puede haber pique especialmente cuando jugamos a futbol pero bueno siempre es igual y al final ya sabes de qué palo va la cosa.

**SAR:** ¿Tu familia te ayuda con la escuela?

**GAB:** Mi hermanastra a veces me ayuda y mi madre, cuando no está enfadada.

**SAR:** ¿Por qué?

**GAB:** No sé, siempre dice lo mismo, porque … el otro día estuvieron hablando con la Ester, y dicen que puedo sacar mejores notas.

**SAR:** ¿Y tú qué piensas?

**GAB:** Que sí puedo. Porque cuando quiero estudiar apruebo.

**SAR:** ¿Entonces qué pasa?

**GAB:** Que me da palo.

**SAR:** ¿Hablas en casa de la escuela?

**GAB:** No.

**SAR:** ¿Tus padres tienen expectativas altas contigo?

**GAB:** Sí. Mi madre siempre dice que no quiere que trabaje de algo malo o que deje de estudiar.

**SAR:** ¿Y eso cómo te hace sentir?

**GAB:** Presión un poco.

**SAR:** ¿Crees que confían en ti?

**GAB:** Sí… al final soy su hijo.

**SAR:** ¿Cómo te ves de mayor?

**GAB:** Famoso.

**SAR:** ¿Famoso de qué?

**GAB:** Yo qué sé… streamer, youtuber o algo así.

**SAR:** ¿Y si no pasa eso?

**GAB:** Pues algo con coches.

**SAR:** ¿Por qué coches?

**GAB:** Porque me gustan mucho. Me paso el día viendo vídeos.

**SAR:** ¿Crees que la escuela te ayudará?

**GAB:** No.

**SAR:** Que quieres decir?

**GAB:** Pues que si quiero aprender de coches, el colegio no me va a dar una asignatura de coches, o de cosas interesantes.

**SAR:** ¿Que crees que te diría la Ángela si le explicas qué quieres ser de mayor?

**GAB:** No sé. Nunca se lo he dicho

**SAR:** Imagina que le quieres decir que quieres ser mecánico. ¿Cuál sería su reacción?

**GAB:** Es que no sé si le gustan los coches, yo creo que se alegraría.

**SAR:** Y, por ejemplo, ¿tu notas cuando alguien no confía tanto en ti, como lo hace la Ángela?

**GAB:** A ver, esas cosas se notan. Tipo que ya ni te escuchan. O piensan que vas a fallar seguro.

**SAR:** ¿Y tú cómo reaccionas?

**GAB:** Pues a veces peor todavía. Como "si ya pensáis eso pues verás". Pero hay que ser más listo.

**SAR:** ¿Te gustaría que te vieran diferente?

**GAB:** Sí.

**SAR:** ¿Cómo?

**GAB:** Como alguien que también puede hacer cosas bien… no solo el que la lía.

**SAR:** En tu caso, conoces a alguien que sea mecánico?

**GAB:** El del barrio

**SAR:** Y alguien que haya ido a la universidad?

**GAB:** Pues nosotros cuando vayamos en la excursión

**SAR:** A parte?

**GAB:** No.

**Annex 5. Entrevistes al professorat**

- **ENTREVISTA ÁNGELA (TUTORA DE 5È)**

**Sara:** Primer de tot, de veritat, gràcies per buscar aquesta estona ara a final de curs, que sé que aneu de bòlit tancant informes... Et volia preguntar, per començar a situar-nos, com veus la Malak en el seu dia a dia a l'aula? Com la descriuries?

**Tutora de 5è:** Ai, la Malak... Mira, la Malak és que és una nena que es fa estimar molt. De veritat, és un sol, és súper dolça, educada, d'aquelles que agraeixes tenir a classe perquè mai et posarà una mala cara ni et generarà un conflicte. És la tranquil·litat feta persona. Treballa molt bé, s'esforça...

**Sara:** Va arribar fa poquet, oi?

**Tutora de 5è:** Clar, és que si... És una nena que ha arribat fa relativament poc, és nouvinguda, i això es nota.

**Sara:** Acadèmicament vols dir?

**Tutora de 5è:** Bueno, en tot… Vull dir, acadèmicament arrossega una motxilla lingüística i cultural que la fa ser extremadament prudent. A vegades penso que té por de molestar, és tan discreta que pràcticament ni te n'adones que hi és a l'aula.

**Sara:** I com es tradueix aquesta prudència a la pràctica, a les dinàmiques de classe?

**Tutora de 5è:** Jo intento animar-la, però li costa moltíssim fer el pas d'implicar-se o de tenir aquesta iniciativa d'aixecar la mà voluntàriament. Es queda com en un segon pla, molt protegida en la seva bombolla, saps?

**Sara:** Creus que això passa principalment per aquesta barrera lingüística o hi ha una mica més enllà?

**Tutora de 5è:** Diversos factors, potser. Es troba com en un racó emocional, saps? Com aquells infants que es conformen amb anar fent… com ser invisible. Jo de vegades ho parlo amb les companyes i pensem que és una barreja.

**Sara:** Una barreja de què, exactament? Com ho veieu amb les companyes?

**Tutora de 5è:** D'una banda el xoc cultural, que les nenes de la seva cultura solen ser més submises o estan educades per no destacar. I de l'altra, que ella mateixa s'ha instal·lat en aquesta comoditat de "com

que em costa la llengua, em quedo en un segon pla i no m'esforço per integrar-me en la dinàmica de l'aula".

**Sara:** Creus llavors que és una tria personal d'ella, el fet de no participar?

**Tutora de 5è:** Sap greu, perquè és tot amor, però de vegades costa fer-la sortir d'aquesta línia de confort on ha decidit instal·lar-se per no cridar l'atenció.

**Sara:** I com s'enfronta a les coses noves o quan la treus d'aquesta rutina on es troba còmoda? Notes que hi hagi moments on es bloquegi especialment per aquestes barreres?

**Tutora de 5è:** Sí, es pateix per ella, pobra. Especialment de cara a les activitats més orals, de llengua o… a vegades tampoc cal ser llengua. Sí que és cert que es nota la diferència quan està fent Educació Física a quan fa Medi, però a Matemàtiques, per exemple, que no hi ha especialment un discurs oral de lectura assistida diguéssim, també es nota que ho passa malament.

**Sara:** Què li passa exactament quan s'ha d'exposar davant del grup? Què observes tu?

**Tutora de 5è:** Si hem de fer una lectura en veu alta o si sap que l'atenció de tota l'aula es fixarà en ella, es bloqueja. Es posa molt vermella, abaixa la mirada... Es nota que té com un recel molt gran a equivocar-se amb el català o a dir la paraula que no toca davant dels altres, i això li afecta al final moltes de les àrees curriculars més enllà del català.

**Sara:** I tu com reacciones en aquell moment precís de bloqueig? Com intentes ajudar-la?

**Tutora de 5è:** Jo intento crear-li un clima on se senti segura, li faig molts reforços positius i ella et somriu amb una dolçor que et trenca el cor, però de seguida torna a encollir-se una miqueta.

**Sara:** I com ho gestioneu això des de l'aula a nivell més general? Vull dir, al final sent la llengua una eina tan transversal en totes les àrees, com feu perquè pugui anar desenvolupant-se correctament davant d'aquesta barrera?

**Tutora de 5è:** Bueno, al final pensa que aquesta nena també té molt de suport de l'aula d'acollida, va fent les seves hores… Poc a poc anirà millorant. De cara a l'aula doncs, per protegir-la i per no fer-li passar una mala estona, optes per anar amb peus de plom.

**Sara:** "Anar amb peus de plom" significa adaptar-li les feines o canviar la manera de avaluar-la?

**Tutora de 5è:** Li dones tasques una mica més pautades o intentes no exposar-la tant, perquè veus que forçar-la quan hi ha aquest bloqueig lingüístic i emocional tan gran, de vegades és pitjor i es tanca més.

**Sara:** Clar, es busca protegir-la... I com es gestiona això des de l'altre pilar, que és casa seva? Com és la relació amb la seva família o com vius tu la seva implicació?

**Tutora de 5è:** Buf... Mira, aquí toquem os. La realitat és que amb la família de la Malak és complicadíssim teixir absolutament res conjunt, perquè és una família que no s'implica gens, no sabem pràcticament res d'ells.

**Sara:** Però creus que és un desinterès conscient per part dels pares?

**Tutora de 5è:** No és que no vulguin, jo crec que és que estan desbordats o que la barrera de l'idioma els fa tenir com una mena de respecte o vergonya de venir a l'escola. Tu els cites a una tutoria per comentar com està anant la nena, per orientar-los una mica en com ajudar-la amb la llengua, i costa molt que vinguin.

**Sara:** Què passa quan els cites? No responen?

**Tutora de 5è:** A vegades no coincideixen els horaris, o no es presenten i has de reprogramar... A la mare és veritat que amb prou feines la veiem. I és una mica frustrant com a mestre, perquè penses: "ostres, si poguéssim anar a l'una, la nena faria un salt brutal". Però clar, vas una mica a cegues, no saps quin suport té a casa o si l'entorn l'empeny a obrir-se.

**Sara:** Creus que si aquesta nena tingués suport familiar aniria molt millor acadèmicament?

**Tutora de 5è:** I tant! És que clar, Sara, pensa que no sabem quina vida fa la nena quan surt d'aquí, ni si algú li revisa les feines, res de res. Ara perquè l'hem animat a apuntar-se al CROMA, però clar, és molt frustrant.

**Sara:** Com et fa sentir com a tutora aquesta manca de resposta?

**Tutora de 5è:** L'escola pot intentar posar tota la dolçor del món, però si des de casa hi ha aquesta paret, sents que estàs fent només mitja feina, saps? Notes una distància insalvable entre el món de l'escola i el seu món familiar, i clar, la nena es queda en terra de ningú.

**Sara:** I a nivell social, amb el grup d'iguals, com es mou? Què observes tu en les seves relacions, tant a l'aula com en els moments més lliures, com pot ser el pati?

**Tutora de 5è:** Al pati... Sí que és veritat que es queda una mica aïllada, no ha acabat de fer un grup d'amigues de referència. La veus voltant per la vora o observant els altres. Jo crec que, en gran part, és per la seva pròpia personalitat; és tan tímida i tan introvertida que potser el soroll del pati la aclaparara i prefereix estar tranquil·la. Però també és veritat que l'idioma és una frontera de vegades.

**Sara:** Però a l'escola també hi ha molts infants que parlen la seva llengua materna, per exemple podria procurar fer vincle amb aquest grup d'infants, no?

**Tutora de 5è:** Sí, jo penso igual. O sigui, realment ella té les oportunitats, però és el que parlàvem abans, que està com en un racó emocional. Ara bé, també és veritat que s'han donat situacions lletges, les coses com són. Els nens a vegades d'aquesta edat són molt cruels.

**Sara:** Què va passar? Hi ha hagut algun conflicte explícit de discriminació?

**Tutora de 5è:** Fa unes setmanes vam tenir un incident a l'aula perquè un grupet de nens es reien d'ella a l'hora de Medi. Ella estava intentant explicar una cosa, es va trabar amb una paraula en català, i es van començar a mofar de com parlava i a fer comentaris d'aquests amb un to bastant despectiu.

**Sara:** Ostres... I com va reaccionar la Malak? Com va acabar l'incident?

**Tutora de 5è:** La nena es va posar a plorar un munt… Normal. Jo em vaig emprenyar molt, vam parlar amb els nens, es van demanar disculpes... Però clar, em fa patir que per protegir-se tant acabi tancant-se totes les portes a fer amigues. És com un cercle: té por de les burles, no s'apropapera, i com que no s'apropapera, es queda sola.

**Sara:** És un equilibri fi, sí... I mirant cap al futur, cap a l'institut que ja és aquí mateix, quines expectatives creus que té o cap on s'orientarà?

**Tutora de 5è:** Ella és molt complidora i té moltes ganes d'agradar, i això farà que l'ESO la tregui, n'estic segura. Té voluntat. Però a llarg termini... Jo crec que hem de ser realistes amb el context i la situació de partida.

**Sara:** "Ser realistes" en quin sentit? Quina projecció en fas?

**Tutora de 5è:** Si la compares amb la Mariam, per exemple, que és una nena amb una autonomia i una seguretat brutals que es menja el món, la Malak necessita camins més guiats. Jo me l'imagino en un futur orientant-se cap a un tipus d'estudis potser més pràctics o manuals, tipus estètica, comerç... On se senti segura, on la pressió de la llengua no sigui un handicap i que, a més, és una sortida molt digna i molt assequible per a la seva realitat.

**Sara:** Per què precisament aquestes opcions manuals?

**Tutora de 5è:** Sempre se li ha donat molt bé tot allò de… Doncs això, plàstica, educació física, moure's, el cos.

**Sara:** I des de l'aula com feu per animar-la a que no se senti tan "diferent" o desconnectada del grup?

**Tutora de 5è:** És complicat. A l'escola durant el segon trimestre sempre fem el "Dia de les Cultures" on comparteixen menjars i mapes i els fa molta il·lusió. Jo a ella sempre li dic que té molt potencial, que ha d'estudiar per ser una dona independent i no dependre de ningú en el futur. Intentem posar la llavor, de veritat, però clar, és això, nosaltres sols com a institució no podem fer-ho tot.

- **ENTREVISTA CRISTINA (TUORA 6È))**

**Sara:** Per començar a perfilar, com descriuries l'Gabriel a l'aula? Com és en el seu dia a dia?

**Tutora de 6è:** Buf, l'Gabriel... Mira, l'Gabriel és un cas, ja ho saps tú bé això. És un belluguet. Un nen amb una energia desbordant, molt motivat quan ha de fer coses que li agraden. Té els seus punts … clar que sí, però bueno, ja ho saps. Té molt bon fons i és súper carismàtic l'Gabriel. És una mic esgotador… et reclama molt, però bueno, res que no sàpiguis.

**Sara:** Quan dius que és esgotador, a què et refereixes exactament? Què fa a classe?

**Tutora de 6è:** El mateix que aquí, realment, és d'aquests que no paren quiets a la cadira. Totalment com aquí.

**Sara:** I pel que fa a les tasques acadèmiques?

**Tutora de 6è:** Bueno, a la mínima que s'avorreix o que la tasca li demana un esforç de concentració llarg, es desconnecta. I llavors comença a buscar el xivarri: parla amb el del costat, fa la gracieta... necessita aquesta atenció constant. Llavors clar, acadèmicament, tot això li reperctueix molt. Té assignatures on va fent molt bé, d'altres que, ho intenta… Però és això, al fnal la seva disposició és la que ho marca tot. Depén del seu interés i la seva motivació.

**Sara:** I això passa a totes les assignatures per igual?

**Tutora de 6è:** No, què va. Si el tires cap endavant s'implica. A projectes és una bomba, a eduació física, teatre, per exemple, on pot lluir-se i moure's. El problema és en el dia a dia de les assignatures més instrumentals, com català, anglès o socials, que requereixen més disciplina, lectura i còpia. Això és un *palo* per a ell i es converteix en un element molt disruptiu.

**Sara:** I quan es dona aquesta disrupció o veus que es comença a agobiar a la cadira, com ho gestioneu? Què feu a l'aula?

**Tutora de 6è:** Depèn molt del mestre que estigui a l'aula, la veritat. Jo, com que ja el conec de fa temps, de vegades quan veig que comença a moure la cama i a bufar, aplico estratègies de regulació. Jo normalment li deixo el seu espai, que és això que et comentava ell de que surt a desfogar-se. O sigui, tenim un pacte: li dic *"va, Gabriel, surt al passadís, fes un sprint de punta a punta per cremar energia i tornes a entrar"*.

**Sara:** Ostres, i funciona? Com s'ho pren ell?

**Tutora de 6è:** Sí, li funciona molt bé! Es desbrava, es desconnecta un minut i torna més relaxat. Ell agraeix que no el renyis directament. Però clar, és el que et deia, no tot el professorat té la mateixa paciència o la mateixa flexibilitat.

**Sara:** Què passa amb les altres mestres, llavors? On detecteu més xoc?

**Tutora de 6è:** A l'hora d'anglès, per exemple, xoquen moltíssim. L'especialista té una estructura de classe més rígida. L'Gabriel de seguida es posa a fer tonteries per no treballar, ella es desgasta cridant-li l'atenció i la cosa acaba gairebé sempre igual: el nano expulsat al passadís o enviat a direcció.

**Sara:** Just d'això et volia parlar. L'Gabriel em va dir a mi que el fan fora bastant, i textualment em va dir: *"Ya tienen la imagen de que soy el pesado de la clase... cuando siento que ni siquiera he hecho tanto y ya me culpan a mí"*. Com es viu això des de la vostra banda? Hi ha un cert automatisme a l'hora de culpar-lo?

**Tutora de 6è:** A veure... entenc que ell ho senti així, i és veritat que s'ha instal·lat una mica en aquest rol de "sóc el dolent de la classe". Però s'ha d'entendre la postura del mestre. Quan tens vint-i-cinc alumnes a l'aula i un et llença un llapis o no para de xerrar, la resposta ha de ser tallar el xivarri pel bé del grup. Al final actues en mode automàtic: renyar o castigar. No tens temps de mirar si aquell cop feia menys soroll que l'altre. La classe l'has de fer igual i, especialment a sisè, ja saps com funciona tot.

**Sara:** El mateix Gabriel em va confessar una cosa que em va semblar molt madura. Em va dir: *"Me gustaría que me vieran diferente... como alguien que también puede hacer cosas bien, no solo el que la lía"*. Es detecta aquest desig de canvi en ell o queda tapat pel seu comportament?

**Tutora de 6è:** Caram, em sorprèn que t'ho hagi dit així de clar... però en el fons em quadra molt. Com et deia, és un tros de pa que busca que el mirin i el validin. El problema és que a l'aula és molt difícil separar el "personatge" del nen real. Ell mateix es boicoteja fent el tonto davant dels companys perquè li fa mandra l'esforç acadèmic.

**Sara:** Però acadèmicament té capacitat, oi? Ell em deia que a mates és bo si es posa.

**Tutora de 6è:** I tant que en té! Si es posa a soles amb tu, és un nen súper intel·ligent i té una lògica boníssima. Jo li recordo sovint que pot treure notes molt millors. Però clar, demanar-li una constància en el treball de taula a l'Gabriel és complicat si l'entorn o el grup d'amics tiren cap a una altra banda.

**Sara:** I a nivell de convivència? En referència als seus iguals… L'Gabriel em deia que entre el seu grup d'igual mai té problemes, però que a vegades pot xocar amb altres grups. Just aquesta idea també me la va comentar l'Àngel, qui em deia que *"a veces los españoles te hacen sentir que no encajas y pueden llegar a ser racistas"*. Heu detectat situacions d'aquest tipus o comentaris racistes a l'aula?

**Tutora de 6è:** A l'aula insults racistes directes dels nens d'aquí cap a ells no n'hi ha, jo no en permeto ni un i el centre és molt exigent amb això. Ara bé, al pati tenen les seves dinàmiques. Jo crec que el que hi ha és una autosegregació. Ells mateixos es tanquen en el rotllo de "som els del barri contra els catalans" com a una forma de reafirmar-se. Sí que és veritat que al pati hi ha conflictes amb el futbol, o comentaris lletjos, especialment cap a algunes nenes. Curiosament elles que menys acostumen a involucrar-se són les que acaben rebent comentaris que no entenem perqué.

**Sara:** I què feu des de l'escola quan detecteu aquests comentaris pel físic o pel color de pell?

**Tutora de 6è:** Ho tallem de seguida. Fem assemblees, parlem... L'Gabriel en això no és un líder negatiu, eh? De fet, cuida molt a nenes de la seva colla com la Mía que també la tens, és molt protector amb ella. Però si el grup es mou cap a la gamberrada al pati, ell es llança de cap per mantenir aquest rol de "capo" que diu que té.

**Sara:** M'interessa molt el paper de la família en tot això. Com és la relació amb l'escola?

**Tutora de 6è:** A casa hi ha preocupació, les coses com són. La mare ha vingut a parlar amb l'Ester i amb mi, i sé que li posa pressió perquè vol que estudiï i no vol que acabi fent una feina precària al carrer. El problema és que l'Gabriel s'atabala amb aquesta pressió i li respon amb passotisme a casa, i a l'escola vas una mica desarmada perquè no hi ha un seguiment diari dels hàbits d'estudi.

**Sara:** Ja per acabar, mirant cap a l'institut que el tenen a sobre... Quines expectatives teniu amb ell? Cap a on creus que s'orientarà el seu camí?

**Tutora de 6è:** Jo crec que hem de ser realistes: l'institut serà un xoc molt fort per a ell. Allà l'ambient és més fred, no tindrà aquesta flexibilitat de sortir a córrer pel passadís i les matèries seran molt més teòriques. Si no es posa les piles, corre el risc d'estavellar-se a l'ESO per pur avorriment.

**Sara:** I quina sortida veieu més viable per al seu perfil si l'ESO se li fa muntanya amunt?

**Tutora de 6è:** Per al seu perfil, el camí ideal seria encaminar-lo cap a una formació que realment li apassiona. Potser als FP es pot moure, fer coses pràctiques amb les mans i cremar aquesta energia. Però el batxillerat també podria ser una opció si li acompanyen correctament. Tot depenent del claustre que es trobi. Té molt de potencial de lideratge; si troba un tutor a secundària que sàpiga portar-lo i connectar

amb ell, se'n sortirà, de veritat. Però ha d'entendre que ha de canalitzar aquesta energia en lloc de lluitar constantment contra les normes de l'escola i les dinàmiques institucionals

**Annex 6. Buidatge de resultats**

| SÍNTESI COMPARATIVA | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alumne** | **Context familiar** | **Suport iguals i docent** | **Experiències escolars** | **Resistència** | **Orientació acadèmica** | **Expectatives** |
| Mariam | Alt | Molt alt | Mitjà | Baixa | Alta | Clares |
| Salma | Alt | Molt alt | Mitjà | Baixa | Molt alta | Clares |
| Malak | Baix | Baix | Alt | Alta ( | Baixa | Difusa |
| Àngel | Mitjà | Alt | Baix | Baixa-mitja | Mitjana | Esportiva |
| Amir | Baix | Baix institucional | Mitjà | Alta passiva | Baixa | Difusa |
| Gabriel | Baix-mitjà | Mitjà | Mitjà | Alta activa | Baixa-mitja | Inestable |

| Perfil | Característiques | Casos |
|---|---|---|
| Projectat | Alt suport + referents + autoconcepte positiu | Mariam, Salma |
| Vulnerable | Baix suport + discriminació + identitat fràgil | Malak |
| Resistència escolar | Conductes disruptives o passives + suport parcial | Amir, Gabriel, Àngel |

**10. Referències bibliogràfiques**


Agüero León, J., & Cueto, S. (2004). *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Aguilera Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: Su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM.

Alegre, M. A. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Ballestín, B. (2007). *Immigració i identitats a l'escola primària: Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Ballestín González, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalió: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *QUADERNS-E*, *15*(1), 61–89.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. 3. Towards a theory of educational transmission*. Routledge & Kegan Paul.

Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Open University Press.

Càmara Camacho, N. (2018). *Dos mons que es troben: Racisme, prejudicis, estereotips i discriminació vers les persones migrades* [Trabajo de fin de grado, Universitat Autònoma de Barcelona].

Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children*. Routledge.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. State University of New York Press.

Departament d'Educació. (2022). *Currículum d'educació primària*. Generalitat de Catalunya.

Esser, H. (2004). Does the new immigration require a new theory of intergenerational integration? *International Migration Review*, *38*(3), 1126–1159.

Estudi EMIGRA. (2021). *Per què hi ha més abandonament escolar entre els joves d'origen estranger?* Observatori Social "la Caixa" / UAB.

Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, *1*, 23–35.

García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*, (*57*), 40–43.

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2017). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educar*, *53*(1), 117-142.

Garreta Bochaca, J. (2010). Escuela y familias inmigradas: relaciones complexes. *Revista Complutense de Educación*, *20*(2), 275–291.

Garreta Bochaca, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, *171*, 101–124.

González Falcón, I., & Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. En F. J. García Castaño & N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565–1574). Instituto de Migraciones.

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate: Young children learning different writing systems*. Trentham.

Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(4), 115–139.

Lewis, A. E. (2003). *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. Rutgers University Press.

Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *8*(1), 57–70.

Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *53*, 115–125.

Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, *3*(5), 672–682.

Micó-Cebrián, P., Cava, M.-J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, *55*(1), 39–57.

Nasir, N. S., & Saxe, G. B. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, *32*(5), 14–18.

Nussbaum, L., & Unamuno, V. (Eds.). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Nye, N. S. (1994). *19 Varieties of Gazelle: Poems of the Middle East*. New York: Greenwillow Books. (Traducció al català pròpia)

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.

Palaudàrias, J. M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, *66*, 199–213.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Peralta Sánchez, F. J., & Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *1*(1), 95–120.

Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P., & Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 1–23.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

Valls, O., Sánchez-Gelabert, A., & Troiano, H. (2022). La actitud del alumnado frente a la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *14*(1).

Woods, P., Boyle, M., & Hubbard, N. (1999). *Multicultural children in the early years*. Multilingual Matters.

Zamora, J. A. (2012). Racismo, xenofobia, antisemitismo en el horizonte de los flujos migratorios: enfoques teóricos y teoría crítica. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, *188*, 591–604.