



LA DISRUPTIVA

Les (des)orientacions de les trajectòries educatives: entre els recursos educatius i les narratives situades

HAJAR MENSSOURI BEN HMIDOU, AMARO DIAYE GONZALEZ,
MEJANUR RAHMAN, FÀTIMA BALDE, ALIZA FATIMA SALEEM ARRA,
SHAZRA JAVED QURESHI

03/06/2025

Il·lustració per Priscila Qiu (@088pris, 2025)

Versió digital a ladisruptiva.cat

Introducció

Aquest article vol presentar la mirada social i relacional d'un grup de joves sobre els elements claus de l'exclusió educativa, a través de les seves subjectivitats i els fenòmens viscuts durant l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. El focus es posa en els centres educatius, en tant que institucions que poden generar desigualtats, exclusió i abandonament escolar. Atendrem l'exclusió educativa més enllà de les formes individuals, i ho analitzarem com a experiència col·lectiva on s'articula el procés d'escolarització amb els processos de racialització.

Les formes d'exclusió que es presenten a l'article, es refereixen a diferents nivells d'intervenció, però s'emmarquen en un context de referència en el qual es desenvolupa un model pedagògic, social i polític que els valida. La pretensió del capítol és generar una narrativa i una anàlisi dels factors d'exclusió sistemàtics presents en diferents instituts públics de Barcelona, perquè es pugui traduir en propostes d'acció que millorin les oportunitats educatives dels joves racialitzats.

Tot això es porta a terme profunditzant en l'experiència educativa de diferents joves racialitzats que han participat en projectes socioeducatius de l'Associació Educativa Integral del Raval (AEIRaval), per comprendre com s'acaba materialitzant el procés d'exclusió en clau racial durant la seva trajectòria educativa i tenir eines pel seu confrontament.

L'elecció de l'objecte d'estudi d'aquest capítol prové de la nostra experiència a l'entitat AEIRaval i de fer orientacions educatives a través del centre obert fins a l'edat d'escolarització obligatòria. En aquest procés, hem tingut contacte directe amb escoles, com també infants i adolescents i les seves famílies, les quals han arribat a l'entitat per tenir suport educatiu.

El grup de joves participants va ser, durant alguna etapa de la seva escolarització obligatòria, participant del centre obert d'AEIRaval per tenir suport socioeducatiu. Així doncs, el coneixement de les experiències vitals i

educatives d'aquests joves i el vincle construït amb ells/es, ens ha permès generar un espai reflexiu conjunt per fer de la seva trajectòria educativa un mecanisme d'identificació de les formes que pren el racisme institucional.

Metodologia

Per l'escriptura del capítol parteixo de la perspectiva constructivista de la realitat, que posa èmfasi sobre qui estudia un fenomen i des d'on, ja que no pot haver-hi una realitat independent del mètode d'accés a aquesta¹.

Per això, la metodologia utilitzada qüestiona el caràcter objectiu de la producció del coneixement, i fa un gir d'aquesta producció a través d'un apropament amb les persones investigades i/o tractades com subalternes². Aquest posicionament metodològic del caràcter situat del coneixement³ i de les epistemologies decolonials⁴, és un posicionament ètic i una proposta de transformació de la realitat i pràctica social⁵.

Pel desenvolupament de la investigació i l'escriptura del text, he utilitzat les narratives per generar un coneixement intersubjectiu construït entre les veus participants i la investigadora. Així, no hi ha una representació de les seves veus

¹ Droguett, Roberto Fernández (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.163>

² Trujillo Cristoffanini, Macarena i Contreras Hernández, Paola (2017). From feminist epistemologies to decolonial feminism: Contributions to studies about migrations. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 17(1), 145. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1765>

³ Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

⁴ Castro-Gómez, Santiago i Grosfoguel, Ramón (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

⁵ Montenegro Martínez, Marisela i Pujol Tarrés, Joan (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construcccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v37i2.827>

sinó una construcció del coneixement de forma compartida i reflexionada. Per fer-ho, hem fet diverses trobades grupals permetent la reflexió i la reformulació dels significats fins a trobar aquells compartits i consensuats⁶.

El que pretenc amb aquesta metodologia és crear una alternativa a les formes de coneixement hegemònic, per garantir la participació dels grups socials involucrats, com també abordar els diferents llocs d'enunciació de les persones participants i els eixos pels quals estan travessats/des com el gènere, la raça i la classe social.

El resultat de la narrativa és l'obtingut dels grups de discussió que es van realitzar, i es mostra a continuació de forma ordenada en apartats segons les experiències compartides i recollides en aquests grups de treball. La narrativa mostrada a continuació només ha sigut ordenada segons les línies argumentals que les relaciona entre si, i no ha sigut complementada amb referents teòrics que la validen. La pròpia narrativa genera unes trames que fan comprendre l'experiència educativa sense necessitat que aquesta sigui limitada a través de categories anteriors per la seva anàlisi, sinó que la narrativa mateixa, sostinguda en les posicions parcials i localitzades del coneixement, ja genera un nivell d'anàlisi del tema tractat⁷.

Els apartats que trobareu a continuació recullen els itineraris d'exclusió i de suport durant la trajectòria educativa de diferents joves de diferents escoles i instituts de Barcelona, així com els sentiments que van acompanyar aquest procés, per oferir un trasllat real i proper de la seva vivència.

Aclariment: les experiències recollides expliciten situacions que no tenen a veure directament amb algun recurs en concret, sinó amb la integritat de

⁶ Rubilar Donoso, Maria Gabriela i Galaz, Caterine Joanna (2019). Experiencias profesionales en intervención psicosocial: El ejercicio narrativo como metodología de reflexividad y vigilancia epistemológica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(1), e050. <https://doi.org/10.24215/18537863e050>

⁷ Schöngut Grollmus, Nicolás i Pujol Tarrés, Joan. (2015). Relatos metodológicos: Difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), 1-24. <https://ddd.uab.cat/record/132224>

l'experiència en el recurs educatiu (en el seu context, qui l'executa i els seus motius) i en unes relacions interètniques i racials entre alumnat i professorat on esdevé l'experiència educativa.

La trampa de la superació

En el meu cas he nascut aquí, però sempre m'he sentit rebutjada, i des de petita he assumit que per ser negra directament se'm llegia de fora, "d'Àfrica", com si això fos un país..., i havia de donar el 200% en comparació als meus companys. Si l'Oriol Pérez suspenia 7 assignatures, els professors/es estaven a sobre i es reunien amb la seva família per ajudar a millorar el seu rendiment escolar, però si jo suspenia 7 assignatures era l'excusa per tractar-me de despreocupada, assenyalar-me com a filla d'immigrant que a casa no es preocupen de què estudio, entre altres prejudicis.

Des de casa, la meva mare em deia que havia de donar el 200%. Sentia que havia de demostrar més en comparació als meus companys i companyes blanques per tal d'evitar que em menyspreessin els professors/es.

Que des de l'escola no es bolquessin per intentar ajudar-me a millorar acadèmicament, o que no es reunissin amb la meva mare per trobar recursos i eines per millorar les meves notes, em demostrava que jo no importava, que jo no tenia forat en el sistema educatiu. Com a educadora que soc veig que això segueix sent el mateix i em fa ràbia veure-ho amb infants de primària i infantil, al 2023.

Les activitats d'esbarjo com a espai d'expulsió

Hi ha expulsions forçades quan no hi ha alternatives educatives, o ni s'ofereixen. Per exemple, a l'hora de la piscina hi havia una companya que no la

podia fer, es quedava asseguda a la grada i, a més a més, havia d'estar castigada el dia següent, tot això per no poder fer piscina. Això fa que una persona deixi d'estudiar, no se senti còmode o que no formi part del grup. És una part de l'educació, i l'ensenyança també, per què és educació obligatòria.

En el meu cas vaig arribar a Catalunya amb 9 anys i no em sabia comunicar en català, anava al pati i ningú em deia res, i en un partit de futbol vaig xutar una pilota i em van dir [els nens] que em posés a la porteria, i mai més em van deixar jugar al partit. No podia reclamar res, els professors/es veien això i no deien res. I no va ser fins després d'un any aproximadament, quan ja em vaig sentir més ferm i vaig començar a dir que no, que volia jugar. Ve una persona nova al grup classe i en comptes d'ajudar-la tenint en compte que tots són infants, que necessiten jugar i fer amics amb altres... però els professors/es no feien res al respecte.

La paperassa

En el meu cas no ha sigut més per la meva raça que pel tema burocràtic, la convalidació de la documentació. Per mi l'escola si fos representada en un espai seria el passadís, i aquest significava por. El motiu va ser perquè vaig arribar amb 16 anys i directament al batxillerat; se suposa que aquests estudis no són obligatoris, per tant, s'havia de portar la convalidació del títol de l'ESO. Aquest procés és burocràtic, llarguíssim i pot trigar anys, i el que feien era generar pressió. Hi havia una professora que la seva funció era perseguir-me per l'escola i dir "[Nom], ¡documentació!", insistint. Jo sempre que passava pel passadís tenia por que em trobés i em fes pressió, per tant, el que feia era passar molt ràpid o m'amagava. El record de l'escola que tinc és aquest, és por.

L'Aula d'acollida com a itinerari d'exclusió

Hi ha formes d'expulsió que són poc evidents i subtils i que et fan sentir que no formes part del grup, i entre aquestes hi ha l'aula d'acollida de la qual he hagut de passar. Me'n recordo de mi i una altra noia. Teníem moltes competències de seguir la classe, el que passa és que potser necessitàvem tenir una mica de reforç. Potser hi havia una altra persona, dels altres grups que són del A o del B, que quan suspenien sí que se'ls donava reforç per què s'esperava que poguéssim superar l'assignatura. Però de nosaltres no, l'estímul que se'ns donava era molt bàsic per què s'esperava que com a màxim poguéssim superar l'ESO.

Vaig sortir de l'aula d'acollida, per sort, per què els professors van veure que jo ja superava totes les fitxes sense dificultat. Però el fet aquí és que jo no volia tenir l'etiqueta del grup dels tontos, jo tenia clar que no volia ser això i anava a per totes, volia ser del grup dels nens guais.

Això, per una altra part, et fa odiar lo teu, perquè qualsevol tret que et pugui relacionar amb el grup dels tontos és un motiu de marginació, i aquest grup era majoritàriament racialitzat. Realment et vols desfer d'aquests trets, però no ho pots fer, no pots ser ni una cosa ni l'altra.

Jo vaig néixer aquí i, a segon de l'escola primària, quan em vaig canviar d'escola de segon a tercer, vaig haver de patir dues setmanes d'aula d'acollida. A mi directament no em van preguntar res: ni el meu nivell de català ni castellà. Simplement em van llegir com a persona negra i vaig estar a l'aula d'acollida perdent-me el ritme que havia de seguir amb la resta de companys/es. A mesura que passaven els dies, els professor/es es van anar adonant-se que jo tenia un nivell de català i castellà assequible i recordo que davant meu ja deien: "ui

aquesta noia ja sap parlar català, no sabem per què està aquí”. Però era evident que estava allà per ser negra.

Vaig fer el batxillerat per què la meva germana també el va fer, tenia clar que volia anar a la universitat i que no volia acabar a l’aula d’acollida com d’altres que estaven marginats.

El que passava a l’aula d’acollida era que els alumnes parlaven entre ells el mateix idioma, i les dues professores que hi havia per aquest grup no feien res ni s’enfocaven a donar l’educació i la formació en català que els havien de donar, sinó que era un passatemps per elles. Anteriorment, jo també vaig estar a l’aula d’acollida durant el segon curs de primària, per què vam anar 6 mesos de vacances al Pakistan i quan vaig tornar m’havia oblidat de l’idioma i l’havia d’aprendre de nou. El professor no ens ensenyava res, només ens feia copiar i copiar, i jo pensava que si no entenc el que significa una bicicleta de què em serveix copiar-la 1000 cops? No sé com vaig tornar a aprendre l’idioma. Realment, crec que només vaig sobreviure per aquest instint de competència que tinc.

El professor/a com a agent No sensible al racisme

Jo des de que tinc ús de la raó, en el col·legi em feien *bullying* per ser gorda, negra i tenir el cabell afro. Recordo que quan em queixava que algun nen o nena em feia comentaris despectius dient-me negre de manera agressiva, o m’estiraven dels cabells o feien sorolls de mico per riure’s de mi... de les respostes que sovint em donaven els mestres era: “Ho fan en broma”, “Digue’ls-hi que parin” o “Va, aneu a jugar! Sempre us esteu empenyant”. Vaja, l’únic que feien era treure tot tipus d’importància i pes a actes racistes que tenien amb mi.

Quan he tingut alguna mala conducta sí que han cridat a la meva mare, però quan des de P5 els deia que m'empipaven, em molestaven i insultaven, no. Per tant, s'entén que no hi ha una preocupació per la gent com nosaltres.

En el meu cas, quan anava a l'institut eren tots *pijos* catalans amb diners, tancats tots entre ells, i de sobte es trobaven amb un negre. El professor em deia: “tu ves por el material”, i m'intentava excloure. Si s'havia d'anar a imprimir, dels 25 alumnes que hi havia a classe sempre em tocava a mi.

Si ets moro, negre o paki, això és massa per tu

Un professor em va dir que no faci el batxillerat per què tinc problemes de llengua i que no el podria treure en dos anys. Jo en aquell moment no sabia com explicar-li que per mi no passava res, que si no me'l podia treure en dos anys doncs me'l faig en tres. Això mateix vaig fer, i quan va veure les meves notes al primer quadrimestre i que vaig suspendre em va dir: “veus com et vaig dir, és millor per tu fer un grau mitjà perquè el batxillerat és massa per tu”. I després quan em vaig treure el batxillerat en dos anys, ja no em va dir res més. A mi això sí que em va afectar en el moment que havia de decidir de fer el batxillerat o no, perquè tots els meus amics anaven a fer batxillerat i jo volia fer-ho també amb ells perquè era una manera d'animar-me per estudiar i intentar-ho. Però la dita d'aquest professor focalitzava sobretot en les dificultats idiomàtiques i no pas en els suports per la seva superació.

M'hagués agradat trobar-me de nou amb aquest professor, per dir-li que realment les seves paraules em van suposar afrontar el repte de fer-ho realitat, però el més probable és que a una altra persona l'hagi desanimat per seguir estudiant. No tothom té la capacitat de defensar-se davant d'un professor,

sobretot si està un a primària, perquè acabes creient que ells són els professors i ells són els que saben i els que manen.

Hi ha persones que tenen una voluntat pròpia molt potent i tiren endavant i hi ha d'altres que cauen. Això vol dir que l'èxit de l'alumne que depèn del sistema educatiu i de les oportunitats en igualtat de condicions que genera, s'acaba reduint a un èxit per voluntat pròpia de tirar endavant, i els que no, són expulsats del sistema educatiu.

Quan estava a l'institut vaig repetir segon d'ESO. Al repetir em vaig posar les piles i vaig començar a treure bones notes, però el segon semestre em van començar a animar a fer un PQPI. Les persones a qui ens ho proposaven érem persones racialitzades, i a mi em va sorprendre per què just m'havia posat les piles i encara no se m'havia donat l'oportunitat de seguir, que ja m'estaven dient des de segon d'ESO fer un PQPI. Vaig decidir continuar i no fer cas i quan vaig arribar a 4t d'ESO em van recomanar de fer un grau mitjà quan jo volia fer batxillerat, i una vegada al batxillerat van estar dos anys perseguint-me per dir-me de fer un curs pont, fer un grau mitjà o un grau superior, i finalment em vaig treure el batxillerat. Bàsicament, des de que em van posar a l'aula d'acollida fins que vaig acabar el batxillerat he estat perseguida, per dir-me "no pots fer això, no pots fer allò altre", fins que vaig acabar el batxillerat i vaig anar a la universitat. No crec que això sigui una casualitat i que la majoria de les persones racialitzades acabin fent un grau mitjà o un grau superior, o que moltes optin per deixar els estudis. Malauradament, el meu cas no és un cas aïllat.

El dilema de la idealització del professor/a

No sé si us ha passat que les vostres famílies no us creuen? En el meu cas, a mi no m'agradava pas estudiar i dedicar-li temps a fer deures, em costava molt

prendre la iniciativa per voluntat pròpia. Tot i que no suspenia gaires, les meves notes no destacaven per ser altes, sempre estava al límit. Però, sempre la meva mare havia de suportar reunir-se amb la directora o a uns tutors que li deien: “tu hija no sirve para los estudios, le va a costar mucho, que se vaya a hacer un PQPI”, doncs això va fer que estigués en constant conflicte amb la meva mare. Ella no entenia la constant persecució que em feien des de l’escola i la poca ajuda i companyia que tenia per part de les educadores.

A dia d’avui, que per fi li he explicat tot l’infern que vaig passar durant l’etapa de l’institut, la meva mare sempre em diu: “ho sento per no haver-te escoltat, no haver-te cregut, *ojalá* hagués denunciat el col·legi!”. Perquè jo he patit molt de racisme per part dels professors, racisme de comentaris racistes, acudits racistes, ser el punt fàcil per fer la broma, fer-me comentaris de què la meva mare no em pot ajudar per què és una dona analfabeta... he patit tant! Que la meva mare ara quan ho parlem *le arde la sangre*. Em diu “en el seu moment no vaig escoltar-te perquè eres una nena i el que feia era escoltar els professors i professores, que en teoria estan allà per ajudar, acompanyar, assessorar i haurien de voler el millor per cada alumne”.

A mi una vegada em van expulsar per què el professor es va passar. Una nena em va dir: “oye negro no sé que” i li dic al professor: “mira m’ha dit negre” i em diu: “i què ets?”, allà vaig explotar. Després digues tu això a casa i que el professor ho acabi negant i l’acabin creient a ell. En aquest cas el professor em va dir “ves a posar-te un *parte*”, ja que si et portaves malament t’enviaven a una sala de professors on havies de redactar el que havies fet i et feien com avisos disciplinaris. I en el comentari vaig posar el que va passar, però el professor va posar també la seva versió, i davant de la seva versió i la meva, a qui creuran? Que al ser un nen, sempre acaben creient en el professor encara, que jo no ho faria així. A més a més, a casa meva em van dir “vas malinterpretar la situació”.

Crec que vivim en una societat molt adultocentrista. Si un nen petit diu alguna cosa és que és petit, i si és d'adolescent, és perquè està a l'edat del *pavo*. És una constant on sempre tenen raó els adults.

Hi havia una diferència de tracte dels professors amb la meva mare, en comparació del tracte de la família de l'Oriol Pérez. Per exemple, si els dos suspeníem tres o quatre i estàvem en risc de suspendre i de repetir, per mi mai citaven a la meva mare ni es reunien amb ella per saber si tot anava bé a casa. En canvi, amb aquell infant, seien per veure si el seu fill podia repetir. Això sí que ho vaig veure moltíssim durant la meva escolarització, el tracte que hi ha amb les famílies racialitzades i el de les famílies catalanes-espanyoles blanques. I, sobretot, com s'infantilitza la família racialitzada migrant davant del professor, ho veig a dia d'avui també quan treballo com a educadora. Si li sumes a això que fem cas als adults, els prejudicis i estigmes que fan molts educadors i educadores creen barreres difícils d'enderrocar davant de les famílies no blanques.

Jo fins a batxillerat he hagut d'aguantar que la família tingui super idealitzat el col·legi, i crec que les mares migrants tenen aquest punt de: "com jo no he pogut estudiar, tu has d'estudiar per què no vull que acabis com jo". Per tant, volen que no la liïs en el col·legi i treure bons estudis perquè demà passat no estiguis netejant cases. Hi ha aquesta fusió de mares racialitzades migrants que volen una millor vida pels seus fills, i el sistema educatiu que t'expulsa. I en el moment que has de parlar entre família i escola, et trobes molt perduda. Sempre ha sigut així.

El problema del domini de l'idioma com a impediment de la comunicació amb les famílies, crec que se li dona més dimensió del que té. No estic dient que no sigui important, però el que s'ha de fer és adequar el missatge a la persona

que tinc davant. Les famílies ja tenen les seves habilitats i competències, però han perdut les seves referències al migrar, i per això creuen en el professor en primera instància com a agent de canvi. El més perillós és, que si els pares veuen els professors com a referent en l'educació del seu fill, i els diu que el seu fill no aprèn i a més a més molesta... el perill és que ho acabin creient com a veritat absoluta i no com a mirada d'aquest mateix professor/a. L'impediment de l'idioma es pot atendre de moltes formes si es busquen els conceptes claus. Si estem davant d'una persona que creiem que no pot ajudar al seu fill, possiblement tampoc es faci molt d'esforç en aquesta comunicació. A mi em sembla una doble vara: fins a quin punt hi ha dificultats idiomàtiques i de comunicació amb les famílies, quan molts de nosaltres hem nascut aquí i els nostres pares ja s'han assentat la majoria i tenen competències comunicatives.

Els representats culturals i religiosos

A la classe relacionaven el terrorisme amb l'islam, i les persones musulmanes havíem de defensar-nos. Això fa poc va passar al batxillerat, per exemple si es parlava sobre el burca, jo deia “no sé si aquesta persona l'obliguen o no, jo visc aquí i tinc la meua pròpia experiència”. Treuen una conclusió que afecta a milions de persones quan no se sap el context de la situació que està passant.

Si portes hijab es veu com un inconvenient. Si no ho portes també ho és, perquè et diuen “no ho portes? A casa no t'obliguen?”, i si el portes et pregunten si t'obliguen. El problema és que es posa a tothom en el mateix sac, perquè: o estàs obligada o si no el portes, ets una mala musulmana.

Jo no sé si us heu trobat amb això alguna vegada, i tampoc sé si té a veure també amb que jo portava hijab, que en algun moment portes henna a les mans i et preguntin si et casaràs. Aquest discurs amb una adolescent que està a

l'institut li pot generar por de la seva pròpia família, o haver de defensar els seus pares davant del professor de què no són dolents i no t'estan obligant a res!

No passa res si no molestes a classe

Jo sempre he pensat que no se'm dona bé estudiar, que soc molt vaga. Quan estava a l'ESO em vaig assabentar que hi ha un cicle mitjà d'emergències sanitàries, em vaig apuntar al mateix i el primer trimestre va ser molt dur. Perquè jo vinc de l'ESO on no estava acostumada a estudiar i em dormia a classe. Mentre no molestava, em deixaven dormir. I en el cicle d'emergències sanitàries en el primer trimestre em va dir una professora: "per què no te'n vas a fer un cicle d'auxiliar d'infermeria, a lo millor és més fàcil?", i vaig pensar que per nassos ara sí que me'l trauré i vaig començar a treure *notazas*. A mi el que em passava a l'ESO és que no m'agradava el que estudiava, i quan vaig començar a fer el que m'agrada sí que vaig a començar a treure bones notes.

Durant l'ESO tenia una assignatura que m'agradava molt. En aquesta, la professora se'm va apropar i em va dir: "sempre estàs asseguda al darrere, no fas res i t'adorms, digua'm què puc fer per què estiguis més atenta? Vols que sigui més dinàmic?" i li vaig dir "si el fas més dinàmic jo t'ho juro que em posaré". Aquesta va ser l'única professora que se'm va apropar durant l'ESO i que vaig aprovar la seva assignatura.

Els acompanyaments educatius

Normalment, es soluciona la necessitat de més acompanyament educatiu posant l'alumne en el grup D, així és en el meu institut. Hi ha els grups A, B, C, i D que és el grup dels tontos, així és com es coneix. En el D hi havia gent que de veritat podia acabar l'ESO normal si els professors/es els ajudés, però la majoria

no acabava l'ESO sinó que feien PQPI. Amb molts alumnes que estaven en el D havia compartit el primer curs i el segon, i a tercer els van canviar al D. No eren tontos, eren gent vaga i que no li agradava ni li animava aquell professor pesat que feia copiar.

Jo com a persona racialitzada que m'he incorporat al sistema educatiu de gran, entenc que els meus companys també adolescents no entenguin la meva situació, les diferents cultures, i el que pot suposar una migració i venir d'una altra part del món. Durant el primer any, jo em sentia molt sola i no vaig poder fer amics. I no vaig saber si era per no saber l'idioma o perquè hi havia un rebuig general. El que a mi em sorprèn són els professors. Ells sí que són persones adultes amb una formació, entenen el que suposa aquestes situacions de rebuig o exclusió. I que no facin res davant de les mateixes, deixen l'alumne a espavilar-se i buscar la vida en comptes de fer un acompanyament...

Els suports dels iguals i la comunitat

Davant de tot això, jo trobava suport en la meva germana gran perquè ella havia passat per allà. I jo encara li dic a la meva germana que sense ella no sé què hagués fet, per què ella va ser qui em va traçar el camí i també em feia suport.

Jo crec en la importància dels referents, mai he vist una educadora negra. Els únics referents que tenia eren persones que treballaven en feines precàries, i veient això des de ben petita, em feia pensar que jo acabaria igual.

Ara que soc educadora infantil, me n'adono de la importància que els infants vegin a una persona racialitzada com a referent: que em preguntin "Per què ets negra", "Per què portes aquest mocador al cap" i poder respondre amb normalitat aquestes qüestions que tenen. I més enllà d'això, que puguin

normalitzar el tenir a una mestra negra. Crec que és enriquidor i que beneficia a totes les infants veure a diferents referents amb diferents colors de pell, gènere o condicions.

Jo vaig estar aquí al centre obert [d'AEIRaval] durant dos anys i vaig tenir una noia negra que em feia recolzament, perquè jo aquí tornava a veure el que veia al col·legi: gent adulta blanca. A diferència d'ara, només hi havia una persona racialitzada, i quan una persona racialitzada et diu: "entenc i comprenc la situació que vius, soc igual que tu i he arribat a la universitat" m'ho crec, i em transmet ganes i forces per tirar endavant. Però a mi una persona blanca amb tots els seus privilegis em diu: "ho aconseguiràs, només cal que t'esforcis una mica...", jo penso "tu sí ho has aconseguit perquè els teus privilegis t'ho han permès".

Si la teva mare hagués vist professors marroquines, o la meua mare hagués vist una professora racialitzada, segur s'haguessin apropiat. Però mai arribem a aquests càrrecs, mai hem vist una professora racialitzada, mai hem vist una metgessa racialitzada, mai hem vist una política racialitzada, un bomber racialitzat, etc. La representativitat dins del claustre és molt important, i just aquest és totalment blanc. A mi cada família que em veu em diu "mai havíem vist una educadora negra". Inclús, s'han alegrat de veure que els seus fills i filles tindran a una educadora com ells, negres.

En el meu cas també va ser així. Per arribar a acabar el grau, l'educació formal i institucional no em va ajudar tant. Em va ajudar més l'educació informal que vaig rebre des de casa, aquest imaginari de "has de fer i seguir endavant i pots amb això i allò". És més de casa que no pas del sistema educatiu que acompanya. No he rebut missatges clarament negatius de què tu no pots, però tampoc em va acompanyar el sistema educatiu.

Anàlisi i conclusions

Els diferents recursos i serveis dels quals han fet menció els joves durant la narrativa, es refereixen a serveis d'atenció a la diversitat i aquests són representats i experimentats de la seva part majoritàriament de forma negativa. I m'agradaria aclarir que això moltes vegades es dona per la manera en com són incorporats des de la institució educativa. Moltes vegades, els serveis i les iniciatives educatives per la diversitat estan mal coordinades i no sempre tenen com a objectiu prioritari la millora als alumnes als quals s'adrecen⁸.

La teoria per la qual es va crear les aules d'acollida, per exemple. Com hem vist, dista molt de la realitat dels joves que han hagut de passar per aquesta. Aquestes són creades per romandre de forma temporal fins que l'alumnat pugui assolir el nivell de català per tornar a la seva aula ordinària. Però la realitat acaba sent una tendència d'aïllament dels seus companys, perquè la qualitat d'ensenyament rebuda en aquestes aules no sembla ser la prioritat per un retorn. Més aviat, una concentració d'alumnat etiquetat com a “problemàtics” o amb necessitat de diversificació curricular.

A més a més, la segregació interna (aules d'acollida, agrupació per nivells), no només és problemàtica perquè té a veure amb oportunitats d'aprenentatge, sinó que també impacta en com s'estableixen les relacions en el temps i en la convivència entre tot l'alumnat. Això tant per la distribució dels grups a l'aula, com als espais fora de la mateixa. Es genera una consciència de grup altament diferenciada basada en les afinitats (per gènere, raça, etc.) que dona distribucions jerarquitzades dels alumnes en els espais i que determinen la seva marginació o la seva superiorat⁹.

⁸ Serra i Salamé, Carles (2006). Diversitat, racisme i violència: Conflictes a l'educació secundària. Eumo Editorial.

⁹ Serra i Salamé, Carles (2006). op. cit.

Si tenim en compte que la vinculació dels joves amb l'escola no es dona només per un fet intel·lectual, sinó també relacional i de grup, aquest punt podria ser cabdal per una relació emocional problemàtica amb l'escola, que s'hauria d'atendre per prevenir una exclusió educativa o fracàs escolar.

Tot això ens fa veure que l'anàlisi del sistema educatiu posa de manifest que no és una institució neutra, sinó que hi ha una educació amb processos de desigualtat social, amb el grau del poder i el reconeixement dels grups en termes de classe social, gènere i raça.

Els processos de desigualtat social i les relacions de poder, no es donen només per metodologies que poden ser poc adequades a la pràctica educativa en el context que es fan. Sinó que en el seu exercici i desenvolupament, s'oblida que el professorat forma part de l'equació, que és la mà executora de l'acompanyament, l'escolta i la personalització del pla educatiu. Tal com hem parlat anteriorment, la relació dels joves amb l'escola no és només intel·lectual sinó també emocional, i en això té a veure la mirada del professor/a i la seva relació amb l'alumnat dins i fora de l'aula, com a element central generador d'inclusió o exclusió educativa.

La majoria dels joves han mostrat que el professorat té una atenció desigual cap a ells, sobretot pel que fa a les oportunitats educatives: segregació interna, repeticions de curs o itineraris educatius concrets on s'han exclòs. També s'evidencia quan s'han tractat situacions de violència racista entre el grup d'iguals i el professorat ha respòs amb indiferència, on els joves han hagut d'enfrontar la situació sense cap recolzament o inclús en contra del professor/a.

Davant d'això trobem què, encara que hi hagi un discurs present per combatre les desigualtats i un format organitzacional teòric pel seu desenvolupament; hi ha una falta de compromís dels instituts i del professorat i una falta d'incidència per generar dinàmiques que el puguin rebatre; des de les dinàmiques grupals de distribució de grups, els espais i les eines de trencament de les diferències i acceptació de la diversitat, els mecanismes de participació i

representativitat en la quotidianitat educativa, o la resposta davant dels conflictes, entre d'altres.

Aquesta relació alumnat-professorat es veu traçada per l'eix de la raça, afectant a la relació d'ajuda i suport. Segons hem vist durant la narrativa, els joves racialitzats majoritàriament han percebut una desconfiança cap a les seves capacitats per assolir els nivells educatius. Aquest fet s'ha traduït, per alguns, en una necessitat de superació continua i, per altres, en una defensa incessant per tenir accés a oportunitats educatives.

Les expectatives educatives del professorat estan directament relacionades amb els grups socials d'on prové l'alumnat, i aquestes són menors quan els grups d'on provenen estan en desavantatge social.

Com també sabem que l'exclusió educativa afecta majoritàriament els grups socials que històricament sempre han estat exposats a dinàmiques d'exclusió social, això genera que hi hagi menys expectatives sobre la pròpia capacitat de l'alumnat i menys aspiracions sobre si mateix quan no troba referents del seu mateix estatus per poder aspirar a un èxit educatiu i/o de projecte de futur.

Tot això acaba desplaçant aquesta exclusió educativa a la responsabilitat individual i familiar sense contemplar el context educatiu on desenvolupa. Fent que qualsevol dificultat en el procés educatiu de l'alumnat s'acabi justificant per les poques capacitats individuals, a la manca de suport familiar i/o recolzament cap als seus propis fills/es. Amb això, sol haver-hi una valoració pejorativa a les condicions familiars de nivell socioeconòmic i cultural baix, desplaçant totalment el discurs de les oportunitats d'èxit o fracàs per la tasca individual i familiar. I no es qüestiona l'apropament que es fa amb l'alumnat i les seves famílies i si està lliure de relacions de poder i estigma¹⁰.

Un dels trets importants que ha sorgit a la narrativa és que les expectatives educatives tenien un element racial distintiu important. Encara que les dades i

¹⁰ El Mouali Samadi, Fatiha (2025). *El racisme, l'elefant a l'habitació en les relacions família-escola*. La Disruptiva. <https://ladisruptiva.cat/el-racisme-lelefant-a-lhabitacio-en-les-relacions-familia-escola/>

les recerques educatives sobre el fracàs escolar i els seus motius ho recolzen¹¹, hi ha un rebuig generalitzat per la comunitat educativa en comprendre la qüestió racial i/o el racisme com a eix cabdal.

Crec que encara hi ha una tasca pendent i històrica de revisió i reparació del racisme, que nodreix les nostres actituds i idees subjacents. Suposa un procés reflexiu prolongat i compartit on ens qüestionem i aprenem a revisar-nos. Mentrestant, el debat per l'equitat educativa hauria d'anar més enllà del discurs i traduir-se en posicionaments i accions clares, amb un compromís crític i polític per la justícia social, racial i educativa.

Hajar Menssouri Ben Hmidou. Coordinació i edició del capítol. Treballadora social i doctoranda en Psicologia Social a la UAB.

Amaro Diaye Gonzalez. 19 anys, estudiant de CFGS d'animació socioesportiva.

Mejanur Rahman. 24 anys, estudiant de 4t d'enginyeria mecànica.

Fàtima Balde. 25 anys, educadora infantil i formadora de prevenció d'ASI.

Aliza Fatima Saleem Arra. 18 anys, estudiant de 1r curs del doble grau en dret i gestió i administració pública.

Shazra Javed Qureshi. Tècnica de projecte Prometeus (programa d'accés a la universitat).

¹¹ Zhang-Yu, Cristina; González-Ceballos, Irene i Esteban-Guitart, Moisès (2025). *De l'abandonament a les trajectòries d'expulsió escolar*. Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/4/u/twx-abandonament_processosracialitzacio.pdf