

“Aquella escola era casa meva”: Mobilitat de l'alumnat i acollida des de l'experiència infantil

“That school was my home”: Student mobility and welcoming from the children's experience

REBUT: 12-04-2021 // ACCEPTAT: 20-05-2021

Miquel Martorell Faus
Universitat Autònoma de Barcelona

Resums

L'“acollida” en l'àmbit escolar català s'ha relacionat tradicionalment amb les migracions internacionals. Tanmateix, els canvis sociodemogràfics dels últims anys han generat nous patrons de mobilitat residencial i escolar, que afecten infants tant nacionals com d'origen estranger. Aquest article explora etnogràficament la realitat de l'acollida en escoles d'Educació Primària de Catalunya a partir del fenomen de la mobilitat escolar. L'article se centra en les experiències en primera persona de l'alumnat de nova incorporació, documentades a través d'una etnografia escolar comparativa en dues escoles públiques de la regió metropolitana de Barcelona. Per una banda, s'explora la manera com aquests nens i nenes perceben els dispositius dissenyats oficialment a acollir. Per l'altra, s'analitzen les relacions i interaccions desplegades amb la seva arribada al centre, interpretades com a

Abstract

“*Acollida*” [welcome, reception] in Catalan schools has been traditionally linked with international migrations. However, recent sociodemographic changes have brought about new patterns of residential and school mobility, which affect both national and foreign-origin children. This article explores ethnographically the students' “welcome” in Primary Education schools in Catalonia drawing on the phenomenon of school mobility. It focuses on the lived experiences of recently incorporated students, documented through a comparative school ethnography in two state schools in the Barcelona metropolitan region. First, the ways these children perceive school measures officially designed to welcome them are explored. Secondly, the relationships and interactions unfolded with their arrival in the schools —interpreted as *welcome informal practices*— are

pràctiques informals d'acollida. Això permet evidenciar la importància de les xarxes relacionals dins del grup d'iguals i contribuir a l'estudi de la sociabilitat infantil en moments de transició.

Paraules clau: acollida; infants; escola; mobilitat; alumnat

analysed. All this shows the importance of relational networks in the peer group and contribute to the study of child sociability in moments of transition.

Keywords: welcome; children; school; mobility; students

Introducció

Des de fa dues dècades l'“acollida” en l'àmbit escolar català es manifesta a través de polítiques, discursos i dispositius relacionats principalment amb les migracions internacionals. La incorporació de milers d'alumnes d'origen estranger a les aules des de principis dels 2000 ha propiciat importants replantejaments educatius. L'aula d'acollida, creada per facilitar l'ensenyament de la llengua catalana a l'alumnat denominat “nouvingut”, és encara avui el dispositiu per excel·lència en aquest camp. Però els canvis sociodemogràfics dels darrers anys apunten a noves realitats —i a nous reptes— al voltant de l'acollida a l'escola. Les successives crisis econòmiques i els fluxos migratoris emergents arreu del planeta es tradueixen, a nivell local, en nous patrons de mobilitat residencial i escolar. Així, l'alumnat que s'incorpora actualment als centres no sempre encaixa dins de la categoria de “nouvingut”. La mobilitat escolar és un fenomen més ampli, que inclou i alhora transcendeix el fet migratori. Un fenomen les causes del qual tenen a veure amb estratègies familiars relatives al mercat laboral, l'accés a l'habitatge o les preferències d'escolarització (Carrasco et al., 2012).

Aquest article documenta etnogràficament la realitat de l'acollida en escoles d'Educació Primària de Catalunya a partir del fenomen de la mobilitat escolar, entesa com a qualsevol canvi de centre educatiu no vinculat a un canvi d'etapa (Rumberger, 2015). Aquesta és conseqüència tant de processos migratoris a escala internacional com de canvis de domicili dins del mateix municipi, protagonitzats per alumnat nacional i d'origen estranger. L'article analitza la incorporació de tot tipus d'alumnat *afectat per la mobilitat* (Carrasco i Narciso, 2015) a partir de les seves experiències en primera persona. Aquest enfocament permet explorar, per una banda, la manera com aquests nens i nenes perceben els dispositius designats oficialment a “acollir”; i per l'altra, les relacions i interaccions desplegades amb la seva arribada al centre, interpretades com a *pràctiques informals d'acollida*.

L'article es divideix en quatre apartats. El primer presenta un estat de la qüestió sobre l'acollida en el context escolar català, així com el marc conceptual de l'article i l'estudi en el que s'emmarca. El segon apartat repassa l'articulació de les migracions i les mobilitats amb l'acollida escolar, explorant les principals actuacions i dispositius (i les experiències que en té l'alumnat). El tercer apartat s'endinsa en les vivències de l'alumnat que protagonitza un canvi de centre, analitzant el comiat, l'arribada a la nova escola i les interaccions amb el personal del centre. El quart apartat se centra en les pràctiques informals d'acollida, fent èmfasi en les relacions dins del grup d'iguals i en el seu paper per a l'alumnat amb trajectòries de mobilitat.

Estudiar l'acollida a l'escola

L'estudi de l'acollida en el context escolar català neix amb la voluntat d'analitzar les actuacions impulsades per incorporar l'alumnat estranger al sistema educatiu i als centres. Destaca la recerca d'Alegre (2005, 2009) sobre polítiques i sistemes d'acollida desenvolupats en instituts de Secundària. En una línia complementària, Alegre, Benito i González (2006) exploren el punt de vista dels receptors d'aquestes polítiques, fixant-se en les experiències que té l'alumnat estranger dels dispositius d'acollida. Carbonell (2006a) i Oller i Colomé (2010) plantegen algunes reflexions per repensar l'acollida escolar, en sintonia amb els treballs sobre col·lectius específics (Carbonell 2006b, 2007) i els estudis de cas (Simó, 2011, pel cas de Vic). Igualment rellevants són les investigacions sobre les aules d'acollida (Siqués, 2008), que posen l'accent tant en l'aprenentatge de la llengua (Vila et al., 2007) com en algunes dinàmiques segregadores subjacents (Carrasco et al., 2009). Finalment, cal mencionar els estudis sobre dispositius d'acollida complementaris, com els Espais de Benvinguda Educativa (Carrasco, Pàmies i Narciso, 2012; Simó et al., 2013).

L'acollida escolar pràcticament no ha estat estudiada des de l'experiència infantil, amb poques excepcions (Alegre, Benito i González, 2006, pel cas de Secundària). A més, la majoria d'estudis reproduïxen el patró “acollida-nouvinguts”, centrant-se exclusivament en la realitat de l'alumnat d'origen estranger. Però avui en dia l'alumnat de Primària protagonitza diversos tipus de mobilitat, ja sigui residencial (canvi de casa), ja sigui escolar (canvi de centre) (Bonal i Zancajo, 2020). Una realitat complexa que sovint es redueix a l'etiqueta de “matrícula viva”¹ i que planteja debats no resolts sobre l'impacte en

¹ Amb aquesta expressió es fa referència popularment a l'arribada d'alumnat al llarg del curs, sovint en contrast amb l'anomenada “matrícula ordinària” (Carrasco et al., 2012: 318).

el rendiment acadèmic i en la sociabilitat de l'alumnat afectat (Lash i Kirkpatrick, 1990; Zamora, 2011; Carrasco et al., 2012). Sigui com sigui, el marc de la mobilitat escolar és clau per analitzar l'acollida més enllà de les migracions internacionals. El fenomen fa referència tant a la sortida com a l'arribada d'alumnat, però aquí es posa la mirada principalment sobre el segon aspecte, entenent que la incorporació d'alumnat constitueix un moment de trobada únic, un marc inèdit d'interaccions amb el nou grup-classe.

L'acollida ha estat escassament conceptualitzada en referència als processos d'incorporació d'alumnat. En la majoria de recerques referenciades, el concepte es fa servir en la seva versió *emic*, és a dir, com una categoria de la pràctica pròpia dels professionals de l'educació. El Departament d'Ensenyament defineix l'acollida com el conjunt “d'actituds i actuacions que el centre educatiu posa en funcionament per acompanyar els nous membres de la comunitat educativa en la vida i la cultura del centre” (s.d.). Però què vol dir “acollir” exactament? El DIEC parla d'acollir com de “rebre (algú que es presenta)” i d’“admetre a casa nostra, en la nostra companyia” (Acollir s.d.). La RAE, de “recepció o hospitalitat que ofereix una persona o un lloc”, així com de “protecció i empara” (Acogida s.d., traducció de l'autor). En aquest article es parteix de l’“acollida” com a categoria de la pràctica (apartat 3) per acabar adoptant-la com una categoria d'anàlisi o *etic* (apartats 4 i 5). Concretament, es proposa el concepte de *pràctiques informals d'acollida* per anomenar aquelles accions quotidianes encaminades a la rebuda, la benvinguda i el suport envers l'alumnat de nova incorporació. S'utilitza l'adjectiu “informals” perquè es tracta de pràctiques no institucionalitzades, no recollides en directrius oficials. I es conceben com a “quotidianes” perquè es produeixen de manera espontània en el dia a dia a les escoles, sovint tan a petita escala que resulten invisibles.

Les pràctiques informals d'acollida són realitzades per diferents actors, des del personal del centre i les famílies fins al propi alumnat. L'article se centra en aquelles on els infants hi estan involucrats o en són directament protagonistes, analitzant així les seves xarxes de companyia i amistat dins del grup d'iguals (Rubin, Bukowski i Parker, 2006; Fernández Enguita et al., 2008; González, 2014). Perquè, com s'ha assenyalat, es té poc coneixement sobre com els infants interactuen entre ells per accedir a contextos on els adults hi tenen poca presència (Corsaro, 1979: 316). Aquest enfocament pressuposa el reconeixement de l'agència infantil, emmarcada dins d'estructures de poder més àmplies pròpies del context escolar (Bluebond-Langner i Korbin, 2007). Partint d'aquestes premisses de l'antropologia de la infància i de l'educació, i incorporant la perspectiva dels estudis migratoris i de les mobilitats (Glick-Schiller i Salazar, 2013; Carrasco i Narciso, 2015), l'article fa una immersió etnogràfica en les experiències d'acollida de l'alumnat amb trajectòries de mobilitat incorporat en centres d'Educació Primària.

Les experiències que documenta l’article provenen d’una recerca sobre mobilitats infantils en entorns econòmicament desfavorits de la regió metropolitana de Barcelona². Aquesta es va dur a terme als barris de Can Solanes (Barcelona) i La Coma (Sabadell)³, entorns castigats per la crisi econòmica de 2008 on es manifesten diferents fluxos migratoris i patrons de mobilitat. L’Escola Can Solanes i l’Escola La Coma són centres públics d’Educació Primària amb un índex de mobilitat escolar superior a la mitjana catalana, sobretot en el cas de Can Solanes. El curs que es va realitzar el treball de camp, aquesta escola comptava amb mitja dotació d’aula d’acollida, mentre que La Coma no en tenia. Això provocava que la incorporació de l’alumnat en ambdós centres estigués poc o gens condicionada per aquest dispositiu, fet que evidencia la necessitat de tenir en compte d’altres contextos d’acollida a les escoles.

El treball de camp va consistir en una etnografia escolar comparativa als dos centres mencionats el curs 2017-2018. La meua presència als centres i els consentiments informats van ser negociats tant amb els equips directius com amb les persones directament involucrades en la investigació: professorat, alumnat i famílies. Un consentiment que vaig plantejar de manera processual, no pas com un simple tràmit burocràtic, sinó com una relació social que posava especial atenció als reptes ètics de fer recerca amb infants (Silveira Barbosa, 2014). Durant el curs vaig fer observació participant a diferents espais de les escoles, assumint el rol d’assistent d’aula i centrant-me en el dia a dia de dues classes de 5è (Can Solanes) i una classe de 6è (La Coma). Vaig realitzar entrevistes semidirigides amb 20 alumnes amb diferents trajectòries de mobilitat, desplegant tècniques interactives, projectives i visuals encaminades a obtenir diversos tipus de dades a través de formats respectuosos amb els i les participants (Martorell-Faus, 2021). Vaig fer tres rondes d’entrevistes; la tercera centrada precisament en les experiències de mobilitat escolar de l’alumnat seleccionat. L’article es basa en les experiències dels 14 infants entrevistats en aquesta ronda, així com en 10 alumnes no entrevistats però seguits durant el treball de camp. Als següents apartats es presenten les seves vivències quotidianes i les seves narratives sobre els dispositius d’acollida, els canvis d’escola i les relacions amb mestres i companys/es.

² Tesi doctoral de l’autor, realitzada a la Universitat Autònoma de Barcelona (2021).

³ Els noms dels barris, així com dels i les participants de la recerca, han estat substituïts per pseudònims.

Migracions, mobilitats i “acollida escolar”*Polítiques i dispositius d’acollida*

Carbonell sosté que l’acollida és una actitud “intrínseca i per tant indissociable del fet educatiu” (2006a: 7). No és d’estranyar, doncs, la quantitat de referències a l’acollida en directrius i polítiques educatives com ara els plans d’acollida de centre, els projectes de convivència o els plans educatius d’entorn (Carbonell, 2006a; Alegre 2009). També apareix en tota mena de recursos i materials didàctics, així com en discursos del professorat que no necessàriament s’ajusten als usos oficials del terme. Aquestes accepcions alternatives —o complementàries— de l’acollida fan referència a la incorporació dels propis docents al centre (Aloguín i Feixas, 2009), a l’arribada de “noves famílies” (Barrachina, Faus i Monner, 2011), a les relacions entre l’alumnat i a fenòmens d’actualitat com la “crisi dels refugiats”.

Més amunt s’ha avançat la relació entre l’acollida en l’àmbit escolar català i el fet migratori internacional⁴. Els canvis sociodemogràfics fruit de les migracions de la globalització han comportat tota mena de reptes i replantejaments educatius. Concretament, l’arribada de milers d’alumnes estrangers a les aules catalanes ha propiciat la implementació de mesures destinades a “acollir” aquesta població durant la seva escolaritat (Alegre, 2005; Oller i Colomé, 2010; Simó, 2011). Així, el 2004 es posava en marxa el *Pla per la llengua i la cohesió social*, conegut com a *Pla LIC*, que desenvolupava algunes idees al voltant de l’acollida a partir dels principis de l’educació intercultural (Besalú, 2006; Carbonell, 2006; Alegre, 2009). Un dels dispositius engegats amb el *Pla LIC* són les aules d’acollida, que pretenen agilitzar l’aprenentatge de la llengua catalana entre l’alumnat estranger mai escolaritzat al sistema educatiu català (“alumnat nouvingut”) per tal de facilitar la seva incorporació a l’aula ordinària⁵. Val a dir que el desenvolupament de polítiques d’acollida escolar no es limita al context català. Trobem propostes similars en d’altres països (Kemper et al., 2020 pel cas de Flandes, Bèlgica) i comunitats autònomes de l’Estat espanyol, com les *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)* a Andalusia o les *Aulas de Enlace* a la Comunitat de Madrid (García Castaño et al., 2008; Garreta i Palau-dàries, 2008; Boussif, 2019).

4 A l’apartat sobre “alumnat nouvingut” del web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya es pot comprovar com l’acollida és un dels eixos principals: <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/>.

5 Les aules d’acollida es plantegen al *Pla LIC* des d’una perspectiva global, no necessàriament circumscrita a un espai separat (ex. mestre/a de suport a l’aula ordinària).

La implementació de les polítiques d'acollida als centres educatius catalans ha estat variable. Això ha provocat la coexistència de diferents models o estils (Simó et al., 2013), condicionats al seu torn per la composició de l'alumnat i la dotació de recursos. Però què diuen els i les protagonistes sobre aquests dispositius i actuacions? Com viuen l'acollida oficial a l'escola?

Experiències infantils de l'acollida escolar

“Ir con la Núria es lo mejor. Aprendemos con juegos, hablamos catalán o nos da unas fichas para rellenar”. La Nathaly (nascuda a Barcelona però escolaritzada tota la vida a l'Equador) parla així de les hores que passa a l'aula d'acollida de l'Escola Can Solanes amb la seva mestra. L'ambient relaxat i lúdic que s'hi respira també és valorat per l'Umar i en Hamza (nascuts al Pakistan i arribats a 2n i 3r respectivament), que gaudeixen de les competicions de lèxic que fan contra les seves companyes hondurenyes Amanda i Karen. Aquestes tenen una relació més aviat ambivalent amb l'aula d'acollida. L'Amanda explica que mai s'havia preocupat per les seves notes, però que això està canviant:

¡Las divisiones no las entiendo! Y cuando el Felipe [tutor] explica, me tengo que ir a acollida. A jugar, a hacer cosas divertidas... Pero yo digo ‘¡vamos a hacer matemáticas!’ Le digo a la Núria que tan siquiera un día me dé divisiones. Y nada. [...] Jugamos. Bueno, estos días hemos estado haciendo deberes de la pastanaga, la patata, la fruta, la maduixa ¡Pero yo ya lo entiendo todo!

Tal com assenyalen Alegre, Benito i González, la valoració que fa l'alumnat de l'aula d'acollida té en compte aspectes vinculats a l'aprenentatge però també al clima d'aula i a les relacions amb mestres i companys/es. Això fa que pugui ser alhora un dispositiu obertament rebutjat i un veritable “espai refugi” (2006: 125). En Carlos (nascut a Barcelona en una família xilena) assisteix setmanalment a l'aula d'acollida tot i no ser oficialment “nouvingut”:

¿[L'aula d'acollida] es para los que se vienen de otros países, no? Pues yo soy de aquí. Pero me voy a quedar callado porque me gusta ir ahí. Me gusta lo que ponen. Cosas de fichas... [...] Un día me dijeron que vaya allí y ni siquiera me dijeron porque iba... No sabía lo que era.

En el cas de l'Escola La Coma, l'absència d'aula d'acollida feia que aquestes funcions recaiguessin en la mestra d'educació especial. El centre tenia menys alumnat estranger que d'altres escoles de la zona (i que Can Solanes), però presentava una taxa considerable de mobilitat escolar. “La Ada me hacía preguntas:

‘¿De dónde eres? ¿Y tus padres?’ ¿A qué cole ibas?...’, explica en Mehdi (nascut a Sabadell en una família marroquina) en referència al primer contacte amb la mestra d’educació especial. Durant el curs, el desenvolupament del que l’Ada anomenava “pla d’acollida” feia que les sessions pròpiament d’acollida s’integressin en les classes d’educació especial. Així, l’alumnat amb trastorns de l’aprenentatge compartia classes amb l’alumnat de nova incorporació no escolaritzat en català (però no necessàriament “nouvingut” si era nascut a l’Estat espanyol). Aquest era el cas de la Sonia, arribada a 6è des de Madrid. També el de l’Isa, que havia arribat a 3r procedent de Cadis, i que seguia fent classes amb l’Ada perquè li havien diagnosticat dislèxia. “La Ada siempre coge a los nuevos por el catalán. Como ahora la Sonia... Yo voy con la Ada porque todavía me cuesta”, explicava l’Isa.

L’alumnat amb experiències de mobilitat escolar dels dos centres feia valoracions molt diverses del seu rendiment acadèmic. La Kelly deia que “per a una noia com jo el nivell de Can Solanes és fàcil”. Assegurava que a les escoles on havia anat abans, tant a Barcelona com a Guinea Equatorial, el nivell era més alt. En Mehdi i la Karen expressaven el mateix, tot i que les seves notes no es corresponguessin del tot amb la seva percepció. De fet, la majoria d’alumnes incorporats recentment havien tingut una davallada en les notes. L’Amanda ho atribuïa a l’aula d’acollida. La Karen criticava la qualitat docent, insistint sobre el fet que les escoles on anava a Hondures eren “privadas bilingües”. Però la majoria d’alumnes afectats explicaven l’empitjorament del seu rendiment pel “canvi” (o “canvis”), fent referència estrictament a la pròpia mobilitat escolar i/o residencial. Es fa evident la necessitat d’explorar aquests “canvis” des d’una òptica no restringida als dispositius oficials. Per fer-ho, cal eixamplar la mirada sobre l’acollida a l’escola, no només per l’alumnat a qui fa referència, sinó també pels contextos, les relacions i les pràctiques a través de les que es manifesta.

“Es feia estrany ser nova”: experiències del canvi d’escola

Marxar i arribar

Fins aquí s’ha posat la mirada sobre l’arribada d’alumnat als centres, però també cal tenir present la seva sortida com una dimensió clau de la mobilitat escolar. Les experiències infantils del canvi d’escola, i més concretament del comiat, estan condicionades per elements tan diversos com les causes de la mobilitat, el moment del curs en el que es produeix i les implicacions emocionals que comporta. Decidir com s’informa a mestres i companys/es —i qui ho fa— és un fet important, que evidencia el paper que poden tenir els infants en la gestió d’aquest

tipus d'informació. Sovint, aquestes decisions es prenen amb presses o enmig de secretisme, sobretot si el canvi es produeix de manera sobtada. Això és habitual entre infants hondurenys que fugen de la violència del seu país (Martorell-Faus i Carrasco, 2021) i també entre nens i nenes afectats per l'emergència habitacional (Martorell-Faus i Carrasco, 2020).

El comiat de l'escola s'expressa en les narratives infantils a través del record de festes i regals. La Tania i l'Isa recorden quaderns plens de frases i dibuixos; en Sekou i en Carlos, fotos i cartes signades pels companys/es. La Karen encara guarda la carpeta plena de treballs que li van entregar al marxar de la primera escola on va anar a Barcelona, abans de tornar un temps a Hondures. De vegades aquests objectes i records simbolitzen relacions interrompudes amb ex-companys/es. Així, en Jesús parla de l'enyorança que va sentir al separar-se dels seus amics de l'escola anterior. Tanmateix, seguir vivint al barri ha facilitat les trobades casuals amb ells al carrer o al parc. Aquest també és el cas d'altres infants amb experiències de mobilitat escolar i/o residencial a petita escala. La resta estan en contacte amb els antics companys/es a través del mòbil dels seus familiars, o fins i tot a través de videojocs en línia. I una gran majoria confessen haver-se perdut la pista.

“Ese verano fue el peor de mi vida, creo yo. Porque sabía que cuando acabara, tendría que empezar otra vez de cero”, explica en Rubén compungit. Recordant l'impàs entre escoles, alguns infants relaten la primera visita al seu centre actual abans d'incorporar-se a les classes (ja fos per escollir centre, ja fos per conèixer el centre que els havien assignat; abans de començar el curs o amb el curs començat). La Nathaly hi va anar amb la seva àvia i va conèixer l'Antoni, que seria el seu tutor. En Mehdi explica que la Tina, directora de La Coma, li va ensenyar tots els racons de l'escola. L'Isa confessa que van ser els mestres qui van convèncer els seus pares de matricular-la allà. Afegeix que “es feia estrany ser nova” i que “yo estaba siempre acompañada de mi madre porque era muy vergonzosa [...] Pero ya le he cogido el tranquillo a esta escuela”. Vinguin d'on vinguin, els infants recorden la “confusió, vergonya, aïllament, desorientació, nervis” del canvi d'escola (Alegre, Benito i González, 2006: 60). La Nathaly va passar-se el primer dia plorant i en Jesús estava nerviós però “luego ya me acostumbraba, ya cogí un poco el ritmo”. Parlant també d’“acostumar-se”, en Rubén no pot evitar comparar Can Solanes amb la seva escola d'abans: “para mí el otro cole le da mil vueltas a este. Porque allí lo tenía todo. Todo. Lo conocía como la palma de mi mano. Esa escuela era mi casa”. Diu que Can Solanes mica en mica va convertint-se en “casa seva”.

El repte que suposa canviar de centre és viscut per l'alumnat a través de diferents aspectes. Alguns tenen a veure amb l'entorn, com els edificis, les aules o els patis. D'altres, amb els horaris, el nivell d'exigència o els estils pedagògics.

Certs hàbits com la manera de dirigir-se al professorat o el funcionament de l'espai del migdia també sorprenden l'alumnat estranger, però no tant com els factors idiomàtics. La llengua és un element clau del primer contacte amb l'escola per l'alumnat no escolaritzat prèviament en català. Però fins i tot en Carlos i en Jesús, nascuts a Catalunya en famílies d'origen xilè i equatorià respectivament, destaquen el català com una dificultat afegida en els seus canvis d'escola dins de la ciutat. L'Umar recorda: “yo he ido y me dicen ‘bon dia’. Y yo digo: ‘¿qué me dicen? ¿Qué es bon dia?’” Per sort, “había una chica pakistaní, que es mi idioma” que el va ajudar. El suport entre alumnes que parlen el mateix idioma és un fenomen documentat i a bastament observat a les escoles on vaig realitzar el treball de camp. Més enllà d'aquest suport inicial, no es van detectar dinàmiques de “guetització” tan pronunciades com les que assenyalen Alegre, Benito i González per l'alumnat de Secundària (2006: 19). L'alumnat de diferents orígens es barrejava per raons de gènere, afinitat personal i preferències en el joc (Fernández Enguita et al., 2008, Rodríguez-Fernández et al., 2019), elements que corroboren la importància de les interaccions en la sociabilitat infantil —en contrast amb la importància de la “reputació” entre els i les adolescents (Brown i Klute, 2003).

Interaccions i relacions amb el personal del centre

El personal del centre —professorat, equip directiu, monitoratge— té un paper fonamental en el primer contacte amb l'escola de l'alumnat de nova incorporació. A continuació es repassen algunes percepcions i relats de l'alumnat respecte aquestes figures, sobretot la del tutor/a. Es posa la mirada sobre les dinàmiques relacionals de tipus més informal, i no tant sobre aquelles que fan referència a aspectes pedagògics o del pla instructiu. Unes dinàmiques que, a Primària més que en etapes posteriors, estan marcades per la proximitat, l'afectuositat i el suport emocional (Alegre, Benito i González, 2006: 141). En Jesús recorda perfectament com, només arribar a Can Solanes, la seva nova tutora li va dir que “me iba a ayudar a que no esté nervioso”. Explica com li va donar la benvinguda i li va presentar els nous companys/es, com també relata en Mehdi: “primero el profesor me presentó [...] Va dir ‘aquí ja tenim un altre alumne’. I em van fer lloc en una taula. I em va portar el que havia de tenir: una carpeta negra. I encara la tinc, per guardar dibuixos”. L'Isa, per la seva banda, diu que la seva tutora va anar un pas més enllà i la va ajudar a establir vincles d'amistat: “Yo no tenía a nadie y le pregunté ‘¿con quién me junto?’ Pues estaban la Bea y la Nadia. Y dice la Ceci [tutora]: ‘mira, estas dos preciosidades van a ser tus amigas’. Y la verdad es que acertó”.

La figura del tutor/a resulta essencial, no només com a primer contacte amb l'escola, sinó com a persona de referència a l'aula ordinària (Oller i Colomé, 2010: 54). Això era especialment significatiu en el cas dels centres estudiats, on les hores formalment destinades a l'acollida eren més aviat escasses. Al referir-se a aquestes figures destaca entre l'alumnat una certa “narrativa de l'ajuda”, que dialoga amb el concepte de *politics of caring* de Valenzuela (1999, en Ponferrada i Carrasco, 2010: 103). La Kelly assenyala que “els profes aquí t'ajuden més: t'expliquen les coses, els deures...” En Sekou recorda una mestra: “me cuidaba mucho, sobre todo a mí. Me daba muchas cosas como ropa... Y me ayudaba mucho. Y era muy cariñosa conmigo”. En Rubén diu que la seva mestra “era como que prestaba más atención conmigo”; ell i els seus companys/es també l'ajudaven a ella “porque a veces sola no podía”. La Karen explica un somni recent on el seu tutor la protegia d'uns homes que li volien fer mal i l'Abdul parla del seu primer tutor com d'algú que l'ajudava (“las palabras que yo no sabía, él las buscaba”) i el protegia (“cuando los demás me molestaban porque era nuevo, les castigaban”). Afegeix que no se sentia intimidat per ell, com sí que li passava amb els mestres del seu país, que sovint recorrien als càstigs físics.

Però no totes les interaccions inicials amb el professorat eren positives. L'Amanda trobava a faltar la disciplina de les escoles hondurenyes, mentre que a en Carlos li molestava que li fessin treure la caputxa els primers dies de curs. També recorda un dia que no va tornar a l'aula a l'hora, cosa que li va suposar un sermó del tutor. La Kelly parla d'una mestra que “era simpática, però quan s'enfadava, s'enfadava” i en Sekou explica que es va barallar amb la tutora de la seva darrera escola. Tot plegat demostra com l'afectivitat i la proximitat referides més amunt no són incompatibles amb les tensions i els conflictes. Per altra banda, l'alumnat també destacava la indiferència i el poc suport d'alguns nous mestres. A la primera escola on va anar a Catalunya, el tutor de l'Umar li va dir: “no te va a ayudar nadie en este colegio. Tienes que mirar todo cosas tú, tienes que aprender solo”. L'Isa se sentia literalment “invisible” i en Rubén lamentava que la mestra “no me dijo nada, me presentaba yo en el patio”.

Pràctiques informals d'acollida a l'escola

Interaccions i relacions amb els companys i companyes

En Jonás va arribar a l'Escola Can Solanes a meitat de curs. Alguns mestres demanaven als seus nous companys/es que no li estiguessin tan a sobre, que el deixessin “espavilar-se sol”. En Jonás havia tingut una rebuda extremadament càlida: li guardaven lloc a l'aula, li ho traduïen tot al castellà, l'escollien el primer per

fer jocs en equip (encara que en Jonás no hi sabés jugar)... Aquestes accions són precisament les que em van fer pensar en el que més amunt he anomenat *pràctiques informals d'acollida*. Val la pena aclarir que durant el treball de camp no vaig sentir pràcticament cap referència explícita a l'“acollida” entre l'alumnat. El seu ús del terme es limitava a parlar dels dispositius anteriorment presentats, així com de serveis com l'acollida matinal. Tanmateix, el comportament de l'alumnat de 5è amb en Jonás semblava indicar que els infants també protagonitzen accions espontànies de rebuda, benvinguda i suport cap als nens i nenes que s'incorporen a l'escola. Es tracta de pràctiques que el professorat sovint concep en clau d'acollida (“l'Umar no ha estat acollit pels companys”; “l'Astrid està tan ben acollida!”), tot i no quedar recollides als plans i dispositius oficialment designats a tal efecte. És una dimensió més quotidiana del fenomen que entronca amb la idea que l'acollida és més una actitud que un protocol d'intervenció (Carbonell, 2006a: 10).

Les narratives infantils sobre les pràctiques informals d'acollida entre companys/es evidencien la importància de les xarxes relacionals dins del grup d'iguals (Rubin, Bukowski i Parker, 2006; González, 2014). A la pregunta “qui va ser la primera persona que vas conèixer a l'escola?”, gran part de l'alumnat entrevistat anomenava algun company/a. En certs casos, aquest primer contacte es basava en una coneixença prèvia, fet que facilitava l'entrada i aportava seguretat a l'hora d'afrontar el canvi. En Cristian Daniel tenia uns cosins que ja anaven a La Coma i, a més, coneixia alguns companys “de la plaza”. L'Amanda havia conegut algunes companyes a l'església evangèlica, mentre que en Carlos havia xerrat amb en Jairo a través d'un amic en comú de l'equip de futbol. En la majoria de casos, però, l'alumnat afrontava el canvi d'escola sense conèixer els companys/es amb qui s'hauria de relacionar a partir de llavors. En Mehdi reconeixia haver tingut “vergonya de fer amics” i en Rubén explicava que fer amics havia estat el més complicat, reflexionant sobre la “lluita per la sociabilitat” (Alegre, Benito i González, 2006: 190). La Karen recordava que:

Me sentí muy agobiada. Porque solo llegué, me llamó la Zadie y me empezó a decir: ‘¿ya hiciste la comunión?, ¿de qué país eres?’, ‘¿en qué fecha naciste...?’ ¡Esto agobia! Vinieron todos y me agobiaron. El Felipe [tutor] los quitó a todos... [...] Pero solo me senté y vinieron todos como una avalancha, hicieron una rueda y empezaron ‘¿cómo te llamas...?’ Me puse muy nerviosa.’

Així i tot, la Karen valora positivament la rebuda dels seus companys/es. De fet, ella mateixa es va comportar de manera semblant quan va arribar en Jonás, amb qui compartia història migratòria. En Rubén també justifica les atencions que li van donar al nou company: “para que se sintiera bien; para que no estuviera aquí sin ganas”. I afegeix que els primers dies a l'escola també “me ayudaban

a entender las cosas; me ayudaban a hacer todo”. El relat d'en Rubén destaca en tot moment el suport i la solidaritat entre companys/es. Es tracta d'una versió de la “narrativa de l'ajuda” presentada més amunt, però en aquest cas realitzada dins del grup d'iguals. En la mateixa línia, la Karen recorda com li explicaven “los truquillos de la escuela”, com ara les persones amb qui relacionar-se o les mestres a qui evitar. Detalls com aquests, o com oferir un llapis el primer dia —com recorda emocionat l'Umar— marquen la diferència en positiu.

Aquestes interaccions i les conseqüents pràctiques informals d'acollida operen en diferents espais, des de l'aula fins al pati. En contextos d'esbarjo, sovint es vertebren a través del joc. Això té una clara dimensió de gènere, amb el futbol actuant majoritàriament com a element aglutinador entre els nens; i la música, el ball i la moda entre les nenes. “Todos me decían si me gustaba el fútbol... Entonces nos fuimos a jugar a fútbol y ya está”, explica en Cristian Daniel recordant el seu primer dia a La Coma. En Mehdi va conèixer en Diego, “mi primer mejor amigo”, perquè aquest el va convidar a jugar a futbol. Però el futbol també genera expectatives frustrades. Alguns dels alumnes més entusiasmats amb l'arribada d'en Jonás no van dubtar en comptar amb ell pel partit de futbol diari. La sorpresa va ser seva quan en Jonás els va confessar que no li agradava el futbol i que preferia seure en un banc a menjar-se l'entrepà. Aquell dia en Jonás va acabar xerrant amb la Diana i la Tania, amb qui descobriria la passió compartida pel dibuix. A més, el joc pot ser una font de tensions —sovint també en clau de gènere— com les que relata la Karen en referència als comentaris que li feien per jugar a futbol “siendo una niña”.

Els vincles dins del grup d'iguals, doncs, no sempre tenen connotacions positives (Ponferrada i Carrasco, 2010). L'Isa recorda la indiferència dels companys/es quan va arribar a La Coma (“a su rollo, apáñate tu misma”) i l'Amanda i la Karen expliquen amb tota mena de detall les baralles amb les seves companyes (“la Judith era súper amable, pero ahora se ha vuelto mala”). De vegades aquests conflictes esdevenen autèntiques discriminacions, algunes en clau masculista o racista. Això provoca que l'alumnat implicat desplegui estratègies de resistència, moltes de les quals consistents en passar desapercbut. En Cristian Daniel, per exemple, es relacionava amb alumnes d'un curs menys per evitar les baralles constants de 6è. En Carlos s'amagava (literalment) sota la caputxa de la seva dessuadora, evitant intervenir a classe i expressant així el seu rebuig al canvi d'escola. La Kelly, per la seva banda, defensava l'ús de l'uniforme de les escoles guineanes per tal d'evitar comentaris ofensius sobre la vestimenta, habituals segons ella a Can Solanes.

Tot plegat demostra la complexitat de les xarxes relacionals del grup d'iguals i, sobretot, l'ambivalència dels vincles construïts arrel de processos de mobilitat escolar. En Sekou, que assegurava haver patit *bullying*, explicava que ara era

amic dels que en el seu moment li havien fet comentaris racistes. I en Carlos, que s'havia passat bona part del curs defugint les interaccions, estava trist perquè quan arribessin les vacances d'estiu deixaria de veure els que s'havien convertit en els seus amics. Però més enllà d'aquestes llums i ombres, quin paper juguen les relacions dins del grup d'iguals en les experiències infantils de la mobilitat escolar? De quina manera es doten de significat els vincles amb els companys/es?

“Conèixer molta gent”: el paper del grup d'iguals

Tant les interaccions observades com les narratives recollides sobre l'experiència del canvi d'escola ajuden a caracteritzar les xarxes relacionals que es construeixen —i es destrueixen— dins del grup d'iguals. Es tracta de vincles de companyia i amiatat que tenen el potencial de convertir-se en fonts de suport i protecció, i que sovint s'expressen a través del que he anomenat “narratives de l'ajuda”. Quan el rendiment escolar empitjora o quan s'inicien processos de desvinculació escolar —fets habituals entre l'alumnat afectat per la mobilitat— el grup d'iguals pot esdevenir una motivació per seguir assistint al centre. En Sekou deia: “este trimestre me da igual, porque es el tercero y es el último con mis amigos [...] Yo no quiero estar estudiando amargao. Yo me lo quiero pasar bien con ellos para tener recuerdos bonitos en verano”. Com assenyalen Alegre, Benito i González: “trobar recolzament, empatia, confiança, complicitat, connivència en les relacions amb els companys [és] condició necessària del fet de trobar-s'hi a gust; fins i tot un valor propiciatori de dinàmiques d'adhesió escolar” (2006: 176).

A l'hora de configurar aquestes xarxes de companyia i amiatat, l'alumnat té en compte factors com el temps i la distància física. Es pressuposa que, a més temps compartit, més sòlids són els vincles i més complicada és l'eventual separació. Aquí apareix l'element de la distància física, que es tradueix en el tipus de presència (o absència) a l'hora de continuar-se relacionant. Alguns infants expressaven la seva voluntat de mantenir el vincle d'amiatat tot i marxar del centre; d'altres celebraven la possibilitat de tenir amics “a tot arreu” precisament gràcies a la mobilitat. “Conèixer molta gent”, i encara més, sentir-se part d'un col·lectiu més o menys identificable, són ingredients essencials de l'acollida a l'escola. Així, les narratives infantils sobre el pas a la Secundària destaquen la importància de tenir coneguts al nou institut, o fins i tot d'anar a instituts on haguessin assistit familiars i amics. I és que aquestes xarxes relacionals també proporcionen capital social (Bourdieu, 1986; Leonard, 2005), ja sigui a través d'interaccions i relacions —d'amiatat o no— a petita escala, ja sigui a través de la pertinença a grups més grans (Brown i Klute, 2003; Rubin, Bukowski i Parker, 2006). La “influència entre iguals” que es deriva d'aquestes relacions

té efectes significatius, per exemple, en les aspiracions i els resultats acadèmics (Hallinan i Williams, 1990).

A un nivell més vivencial, els infants amb experiències de mobilitat escolar conceben les relacions amb els companys/es com a punts de referència, de familiaritat i, per tant, d'una certa seguretat en la seva trajectòria. Això es veu reflectit en els seus relats sobre el canvi d'escola, que recorren a elements del present per parlar del passat (i viceversa): alguns infants anomenaven antics companys/es amb el nom d'amistats actuals; o explicaven anècdotes suposadament passades però inspirades en esdeveniments que jo mateix havia observat. Aquests jocs de miralls narratius subratllen la importància de les (dis)continuïtats en l'experiència escolar infantil, i un element clau d'aquestes (dis)continuïtats són justament les pràctiques informals d'acollida. Aquestes interaccions quotidianes aparentment mancades de simbolisme en última instància ajuden a gestionar les dificultats inherents a qualsevol canvi, en la línia dels *rituals d'accés* conceptualitzats per Goffman (1971, en Corsaro, 1979: 315). Són accions que no només faciliten “acostumar-se” a l'escola, conèixer-ne els “truquillos” i “agafar el ritme”, sinó que també donen sentit a la vivència del canvi d'entorn, sigui pels motius que sigui, sigui a l'escala geogràfica que sigui.

Quan en Rubén expressa que la seva antiga escola “era casa meua” i que està en procés de sentir-se “a casa” a l'escola actual, no fa més que donar sentit a la seva trajectòria escolar. Una trajectòria en cap cas marcada per grans processos migratoris, sinó per canvis de domicili fruit de la precarietat laboral dels seus pares i de diverses reestructuracions familiars. Tot i no parlar explícitament d'acollida, en Rubén relata la seva incorporació a l'escola a través de l'ajuda mútua i la solidaritat amb mestres i companys/es, sense restar importància a les tensions latents. Una narrativa que reflecteix el suport —emocional i pràctic— rebut, que ara ell retorna en una mena de reciprocitat diferida als companys/es que s'incorporen. En Rubén descriu unes pràctiques informals d'acollida que discorren paral·leles a les polítiques, plans i dispositius oficials, no sempre capaços de reconèixer el paper protagonista d'infants com ell en els processos d'incorporació escolar.

Conclusions i implicacions pràctiques

Als apartats anteriors s'ha mostrat com l'acollida està present a diversos nivells a les escoles catalanes. Les polítiques d'acollida escolar impulsades durant la dècada dels 2000 es concreten en dispositius i figures docents que són el primer contacte amb el centre per a l'alumnat de nova incorporació, sobretot el d'origen estranger. Però més enllà de l'acollida oficial i de les reaccions que suscita, s'ha fet palesa la importància de les pràctiques informals d'acollida,

i concretament, del paper del grup d'iguals en les experiències quotidianes de l'alumnat afectat per la mobilitat. L'article no argumenta que la incorporació d'alumnat generi automàticament respostes de benvinguda i suport, com si fos una dinàmica generalitzable. Tampoc es pretén determinar en quins contextos l'acollida és més habitual o es fa més evident. En canvi, sí que s'aporten evidències etnogràfiques sobre com aquestes pràctiques informals es manifesten en el dia a dia dels centres; i sobretot, com les viuen i les doten de significat els seus i les seves protagonistes. Això permet, en definitiva, reflexionar sobre la sociabilitat infantil en moments de transició i acostar les nocions pràctica i analítica —*emic* i *etic*— del concepte d'acollida.

A més de posar la mirada sobre la dimensió més interactiva, quotidiana i invisible de l'acollida (i no només sobre les actuacions oficials), l'article fa una doble aportació a l'estudi de l'acollida i la mobilitat en el context escolar. Per una banda, s'analitza la incorporació d'alumnat amb tota mena de trajectòries de mobilitat escolar, i no només els destinataris habituals dels dispositius d'acollida (l'"alumnat nouvingut"). Això permet reconèixer les especificitats de l'alumnat d'origen estranger i, alhora, superar els enfocaments centrats exclusivament en aquest perfil. Per altra banda, l'article se centra en les vivències en primera persona d'aquests nens i nenes, presents tant en les interaccions i relacions observades, com en les narratives recollides. Tot plegat facilita una comprensió més global de les experiències infantils que hi ha al darrera de les mobilitats emergents, que generen realitats cada cop més complexes i amb més reptes per a la comunitat educativa.

Eixamplar el debat sobre l'acollida en l'àmbit escolar presenta una sèrie d'implicacions pràctiques. D'entrada, les dinàmiques de sociabilitat infantil documentades poden ser tingudes en compte en el disseny de polítiques, protocols i d'altres actuacions relacionades amb la gestió de la mobilitat a les escoles, tant dins com fora de les aules (d'acollida i ordinàries). Tot i el camí recorregut els darrers anys, "no pot dir-se que el tractament de les relacions entre alumnes formi part substantiva de les polítiques d'acollida dels centres" (Alegre, Benito i González, 2006: 19). Això demostra la necessitat de sumar les experiències de l'alumnat, sigui quina sigui la seva trajectòria. Al seu torn, tenir presents aquestes experiències implica reconèixer que tot l'alumnat és susceptible de ser tant objecte de pràctiques d'acollida (formals i informals) com agent potencialment acollidor. És a dir, posa de manifest el protagonisme dels infants en aquests processos, concebant-los com a actors socials de ple dret i no només com a simples destinataris de les accions d'acollida. Això té especial rellevància en contextos on els dispositius oficialment designats a l'acollida són escassos o compten amb pocs recursos, però on la mobilitat escolar és destacable. I per tant, pot contribuir a vehicular la participació democràtica de l'alumnat a qualsevol centre educatiu (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020).

Posar en valor les accions de suport, ajuda i cura que es donen entre companys/es no vol dir romantitzar-les i negar els conflictes, sinó buscar estratègies per potenciar-ne la vessant inclusiva. Les pràctiques informals d'acollida entre iguals poden ser un punt de partida per repensar les actuacions escolars davant les discriminacions i el *bullying*, sovint en clau racista i masclista, i sobretot per prevenir-les a temps. Així mateix, cal reconèixer el potencial de vinculació escolar derivat de l'acollida entre iguals com un ingredient essencial del clima de centre i, per tant, com un factor determinant en les trajectòries educatives de l'alumnat. I és que l'acollida —a tots els nivells, en totes les seves formes i accepcions— ha de ser en definitiva una excusa per parlar d'inclusió (Booth i Ainscow, 2000). Ha de ser un primer pas perquè tot l'alumnat pugui dir “aquesta escola és casa meua”.

Finançament i agraïments

Article finançat pels Ajuts per a la contractació de personal investigador novell de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (2017 FI_B 00363). Un agraïment a l'Alèxia Rué per co-coordinar el simposi “Som acollida?” al I Congrés Català d'Antropologia i a l'Álvaro Ramírez-March per sumar-se a la coordinació del monogràfic.

Bibliografia

- Acogida [Def. 1 i 2] (s.d.). *Diccionario de la lengua española (Real Academia Española)*. Recuperat el 25 de gener de 2021, de <https://dle.rae.es/acogida>
- Acollir [Def. 1 i 2] (s.d.). *Diccionari de la llengua catalana (Institut d'Estudis Catalans)*. Recuperat el 25 de gener de 2021, de <https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=acollir&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False>
- Alegre, M.À. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Mediterrània.
- Alegre, M.À. (2009). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica. *Perspectiva Escolar*, 332, 61-70.
- Alegre, M.À., Benito, R., González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Editorial Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- Aloguín, A., Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya : percepciones de maestros, tutores y directores. *Revista Profesorado*, 13(1), 141-155.

- Barrachina, M., Faus, M., Monner, T. (2011). El procés d'acollida a les famílies novinyes des de l'AMPA. *Guix: Elements d'acció educativa*, 373, 46-49.
- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 45-68.
- Bluebond-Langner, M., Korbin, J. E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist*, 109(2), 241-246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Bonal, X., Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dins J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood Press.
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 81-94.
- Brown, B., Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. Dins G. Adams, M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (p. 330-348). Malden, MA: Blackwell.
- Carbonell, F. (2006a). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (2006b). L'Omar i l'Aixa. *Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (2007). *Vinguts del centre del món. Socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Eumo Editorial/ Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S., Narciso, L. (2015). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. Dins F.J. García Castaño, A. Megías, J. Ortega Torres, *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, Universidad de Granada.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, B. Á., Casalta, V. (2012). Más allá de la "matrícula viva". La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311-341. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L. (2012) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working*

Papers, 126. Recuperat el 29 de gener de 2021, de https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n126/emigrarp_a2007n126p1.pdf

Corsaro, W.A. (1979). 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*, 8(3), 315-336.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (s.d.) Acollida per a les famílies. Recuperat el 27 de gener de 2021, de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/escolaifamilia/recursos/doc-definicio-introduccio/acollida.pdf>

Fernández Enguita, M., Terrén Lalana, E., Gaete Ficciella, J. M. (2008). ¿Fronteras en el aula?: contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 34, 157-181.

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

Garreta, J., Palaudàrias, J.M. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.

Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3), 183-200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>

González, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos* (Tesi Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada el 29 de gener de 2021, de <https://www.tdx.cat/handle/10803/285421#page=1>

Hallinan, M. T., Williams, R. A. (1990). Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63(2), 122-132.

Kemper, R., Bradt, L., Keynaert, I., Pulinx, R., Van Avermaet, P., Derluyn, I. (2020). Separating newcomers: pragmatism or ideology? Schools' responses to newly arrived migrants in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*.

Lash, A. A., Kirkpatrick, S. L. (1990). A Classroom Perspective on Student Mobility. *The Elementary School Journal*, 91(2), 177-191. <https://doi.org/10.1086/461645>

Leonard, M. (2005). Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links. *Sociology*, 39(4), 605-622.

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2020). Itinerarios de movilidad y precarización: experiencias y narrativas infantiles sobre la crisis habitacional. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.14>

Martorell-Faus, M. (2021). Dibujando la (in)movilidad. Potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia. *Sociedad e infancias*, 5(Especial), 61-74. <https://doi.org/10.5209/soci.70685>

Martorell-Faus, M., Carrasco, S. (2021). Honduran children's views on migrating to Barcelona: narratives of violence, hardship and family strategies. Dins M. Montero-Sieburth;

- R. Mas; J. Eguren; N. Garcia-Arjona (Eds.), *Contemporary Perspectives on migrant families, children and youth*. Routledge.
- Oller, C., Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Graó.
- Ponferrada, M., Carrasco, S. (2010). Togetherness, coexistence or confrontation – The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 87-107.
- Rodríguez-Fernández, J.E., Pereira, V.S., Pereira, B., Condessa, I. (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 36, 97-102.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Dins W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (p. 571-645). Wiley.
- Rumberger, R. W. (2015). Student Mobility: Causes, Consequences, and Solutions. National Education Policy Center. Recuperat el 24 de gener de 2021, de <http://nepc.colorado.edu/publication/student-mobility>
- Silveira Barbosa, M. C. (2014). La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. Tendencias iniciales. Dins C. Osuna, P. Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados* (p. 31-36). Traficante de Sueños.
- Simó, N. (2011). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet, J., Tort, A. (2013). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194.
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99-120.
- Siqués, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. (Tesi Doctoral). Universitat de Girona. Recuperada el 29 de gener de 2021, de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8009/tcsj.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M., Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21(1), 351-377.
- Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile. Análisis de las implicaciones para la calidad y equidad de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100003>



© Miquel Martorell Faus, 2022

© *Quaderns de l'ICA*, 2022

Fitxa bibliogràfica

Martorell Faus, M. (2022). “Aquella escola era casa meua”: Mobilitat de l’alumnat i acollida des de l’experiència infantil. *Quaderns de l’Institut Català d’Antropologia*, 38(1), 119-139. Barcelona: ICA. [ISSN 2385-4472].