

**SORRA FINA:**

**VARIACIONS EN LA CULTURA DELS INFANTS DE 3 A 6  
ANYS EN EL TEMPS DE PATI DE TRES ESCOLES CATALANES.**

Tesi doctoral presentada per:

ANNA SERRA I GARCIA

Directores:

Dra. AURORA GONZÁLEZ ECHEVARRÍA

Dra. PEPI SOTO MARATA

Departament d'Antropologia Social i Cultural

Facultat de Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

2012



*A tots els nens i les nenes amb qui he pogut tornar a ser una nena.*



# Agraïments

Primer de tot voldria donar les gràcies a les meves directores per tot el suport donat al llarg d'aquest estudi. A l'Aurora González per haver-se deixat convèncer de l'interès del món dels infants per l'antropologia i haver-me guiat acuradament i amb rigor en el desenvolupament del treball de màster primer i, posteriorment, d'aquesta tesi doctoral; i a la Pepi Soto per les seves aportacions des del camp de l'antropologia de l'educació i per haver-me fet valorar el pes del context escolar en el qual es donen lloc les interaccions entre els infants.

Agraïr a les tres escoles en les que he realitzat l'observació – CEIP Pau Vila del Papiol, Escola Sadako de Barcelona i CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca – que em van obrir les portes per poder realitzar les observacions entre els seus alumnes, i de forma molt especial a totes les mestres, que van entendre perfectament el meu paper entre els infants i em van tractar com una nena: i inclús quan va ser necessari em van renyar.

El meu profund agraïment a tots els nens i nenes de les escoles a on vaig fer observació, perquè sense la seva capacitat d'acceptar-me i de tractar-me com una companya més, aquest estudi no hauria pogut intentar reflectir la complexitat del seu món.

I en cap cas puc deixar de mencionar els nens i nenes que, fora de l'àmbit d'estudi, m'han deixat formar part de les seves vides i m'han ajudat a tornar a veure el món amb els ulls d'un infant, amb les seves passions, inquietuds i preocupacions, com van fer el Pol i l'Àlícia en el seu moment, i com sortosament, i per molts anys, seguiran fent la Giulia, el Martí, la Sira i la Berta.

Finalment, un agraïment molt especial a tota la meva família pel suport que sempre m'han donat, al Marc pel disseny de la portada, i molt específicament al Davide que m'ha animat i recolzat en tot moment i, en la redacció d'aquesta tesi, m'ha donat eines i consells que m'han sigut de vital importància.





# Sumari

Introducció	1
El factor socioeconòmic i l'elecció d'escoles	5
Objectius de la investigació	7
Desenvolupament del marc teòric	8
Aportacions d'aquest estudi	9
Estructura de la tesis	10
Capítol 1: Aproximació bibliogràfica a l'estudi de la cultura dels infants	13
1.1. El concepte d'infant	20
1.2. Socialització dels infants al món adult	24
1.3. La cultura dels infants	29
1.4. El joc com a base de la interacció entre infants	37
Tipologies de jocs	42
El gènere en el joc infantil	48
L'entorn familiar en el joc dels infants	52
1.5. "Places for children versus children's places"	55
Capítol 2: Qüestions metodològiques	59
2.1. Tipus de disseny i subjectes d'estudi	59
Tipologia d'investigació	59
Subjectes d'estudi	60
2.2. Tècniques de recollida de dades	63
Escola Pau Vila	63
Escola Sadako	66
Escola Can Salvi	69
2.3. Tècniques d'anàlisi	71
2.4. El paper de l'etnògrafa	74
2.5. Biaixos i dificultats	88
Capítol 3: Els entorns d'interacció	89
3.1. CEIP Pau Vila	90
Descripció del CEIP Pau Vila del Papiol	90



Característiques generals dels infants de parvulari del CEIP Pau Vila	91
Descripció del disseny del pati i de l'escola	91
Comportament general dels infants al pati	93
Comportament dels infants a l'aula	95
3.2. Escola Sadako	97
Descripció de l'Escola Sadako de Barcelona	97
Característiques generals dels infants de parvulari de l'Escola Sadako	98
Parvulari: descripció del disseny del pati i de l'edifici	98
Comportament general dels infants al pati del parvulari	100
Primària: descripció i disseny del pati i de l'escola.	101
Comportament general dels infants al pati de primària	102
Comportament dels infants al menjador i a l'aula de psicomotricitat	103
3.3. CEIP Can Salvi	105
Descripció del CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca	105
Característiques generals dels infants de parvulari del CEIP Can Salvi	106
Descripció del disseny del pati i de l'edifici del parvulari	106
Comportament general dels infants al pati	108
Comportament dels infants a l'aula	110
3.4. Aproximació als entorns familiars	111
Capítol 4: Anàlisi de xarxes	115
4.1. CEIP Pau Vila	117
4.2. "Els Elefants" del CEIP Pau Vila	129
4.3. Escola Sadako	147
4.4. CEIP Can Salvi	157
4.5. Reflexions generals sobre l'anàlisi de xarxes	163
4.6. Interaccions intergeneracionals	167
Capítol 5: La interacció entre els infants	169
5.1. Com sorgeix el joc	170
5.2. Accés al joc	173
Estratègies per evitar l'accés al joc	175
Estratègies per aconseguir l'accés al joc	178
5.3. Amistat	185

Els amics ajuden i donen protecció	187
L'amistat com a bé intercanviable	190
Amics units per un objectiu comú	192
Exaltació de l'amistat	196
Amistat i gènere. "ser novios"	199
5.4. Al·lusions a la família	204
CEIP Pau Vila	204
Escola Sadako	206
CEIP Can Salvi	209
5.5. Converses transcendents	211
5.6. Discussions i conflictes	216
Motius que provoquen una discussió	217
Conflictes amb agreujants	226
Modalitats de resolució dels conflictes	230
Discussió solucionada amb intervenció d'un company	234
Discussió solucionada amb riures	235
Discussió solucionada amb l'amenaça de deixar jugar	237
Discussió solucionada deixant de jugar	238
Discussió solucionada amb l'amenaça de dir-ho a les mestres	239
Discussió solucionada amb la intervenció d'una mestra	240
Discussió dissolta	242
Discussió no solucionada	244
Discussions i gènere	244
5.7. Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs, i ús interessat de les normes de la cultura adulta.	249
Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs	249
Ús interessat de les normes de la cultura adulta	260
Capítol 6: Els jocs	265
6.1. Tipologies de joc	267
Jocs sensoriomotors	271
Jocs de construcció i disposició	274
Jocs simbòlics	281

Jocs sociodramàtics	282
Jocs de fantasia i ficció	296
Embellir el joc	309
Jocs verbals	314
Jocs reglats	317
6.2. Jocs i gènere	322
Jocs sensoriomotors	322
Jocs de construcció i disposició	324
Jocs simbòlics	326
Jocs verbals	331
Jocs reglats	332
Capítol 7: Formulació, posada a prova i revisió de les hipòtesis	335
7.1. Hipòtesis formulades	335
La interacció entre els infants	335
L'amistat	336
Els jocs	336
Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs	337
Discussions i conflictes en la cultura dels infants	338
7.2. Posada a prova i revisió de les hipòtesis	339
La interacció entre els infants	339
L'amistat	342
Els jocs	345
Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs	351
Discussions i conflictes en la cultura dels infants	354
Conclusions	359
Bibliografia	365
Bibliografia citada	365
Bibliografia referida	370

# Índex de figures

<b>Figura 1:</b> Fotografia del pati del parvulari del CEIP Pau Vila.....	89
<b>Figura 2:</b> Reproducció del pati del parvulari del CEIP Pau Vila del Papiol.....	92
<b>Figura 3:</b> Reproducció del pati del parvulari de l'Escola Sadako de Barcelona .....	99
<b>Figura 4:</b> Fotografia del pati del davant del parvulari de l'Escola Sadako. ....	100
<b>Figura 5:</b> Fotografia del pati de l'edifici de primària de l'Escola Sadako a on jugava P5. ....	102
<b>Figura 6:</b> Fotografia del pati del parvulari del CEIP Can Salvi. ....	107
<b>Figura 7:</b> Fotografia del pati del parvulari del CEIP Can Salvi. ....	108
<b>Figura 8:</b> Set dies d'observació de les "Zebres" del CEIP Pau Vila a P3, durant el mes d'Abril. ...	118
<b>Figura 9:</b> Set dies d'observació de les "Girafes" del CEIP Pau Vila a P3, durant el mes de Maig. ....	120
<b>Figura 10:</b> Set dies d'observació de les "Girafes" del CEIP Pau Vila a P4, durant el mes de Juny. ....	121
<b>Figura 11:</b> Set dies d'observació de les "Cocodrils" del CEIP Pau Vila a P4, durant el mes de Maig. .....	123
<b>Figura 12:</b> Sis dies d'observació de les "Cocodrils" del CEIP Pau Vila a P5, durant el mes de Novembre.....	125
<b>Figura 13:</b> Sis dies d'observació de les "Elefants" del CEIP Pau Vila a P5, durant el mes de Gener. .....	127
<b>Figura 14:</b> Amics íntims del grup dels "Elefants" a P5 durant el mes de Gener. ....	129
<b>Figura 15:</b> Relacions dels infants del grup dels "Elefants" a P5 amb la variable de la llengua materna de cadascú. ....	136
<b>Figura 16:</b> Relacions dels infants del grup dels "Elefants" a P5 amb la variable de si es queden o no a dinar al menjador escolar. ....	137
<b>Figura 17:</b> Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a P5 en el mes de Juny. ....	140
<b>Figura 18:</b> Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Tercer de primària en el mes de Juny. .....	142
<b>Figura 19:</b> Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Quart de primària en el mes de Maig. .....	143
<b>Figura 20:</b> Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Quart de Primària en el mes de Maig amb nous grups classe.....	144
<b>Figura 21:</b> Set dies d'observació del grup de les "Balenes" a P5, en el mes de Febrer, en el pati del parvulari. ....	147

<b>Figura 22:</b> Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a P4, en el mes de Gener, en el pati del parvulari. ....	149
<b>Figura 23:</b> Set dies d'observació del grup dels "Dofins" a P5, durant el mes de Juny, al pati de primària. ....	150
<b>Figura 24:</b> Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a Primer de Primària, en el mes de Febrer. Grups classe antics. ....	152
<b>Figura 25:</b> Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a Primer de Primària, en el mes de Febrer. Nous grups classe. ....	154
<b>Figura 26:</b> Set dies d'observació del grup de les "Orenetes" a P4 en el mes de Març. Nous grups classe. ....	157
<b>Figura 27:</b> Set dies d'observació del grup de les "Orenetes" a P4 en el mes de Març. Grups classes antics. ....	158
<b>Figura 28:</b> Set dies d'observació del grup de les "Gavines" de Can Salvi a P5, en el mes de Febrer. ....	160
<b>Figura 29:</b> Fotografia d'un grup d'infants jugant amb la sorra. ....	172
<b>Figura 30:</b> Fotografia d'una nena que intenta accedir al joc d'un grup de tres infants. ....	174
<b>Figura 31:</b> Fotografia de tres amics. ....	185
<b>Figura 32:</b> Fotografia d'un nen i una nena abraçant-se. ....	200
<b>Figura 33:</b> Fotografia de dos nens barallant-se. ....	220
<b>Figura 34:</b> Fotografia d'un grup de nens jugant amb la sorra. ....	266
<b>Figura 35:</b> Fotografia de nens jugant. ....	272
<b>Figura 36:</b> Fotografia d'un grup de nens fent una construcció. ....	275
<b>Figura 37:</b> Fotografia d'una nena fent una bola amb fang. ....	277
<b>Figura 38:</b> Fotografia d'una nena i un nen preparant el dinar. ....	284
<b>Figura 39:</b> Fotografia d'un grup de nens jugant a "San Fermín" ....	300

# Índex de gràfics

<b>Gràfic 1:</b> Nivell d'estudis de la població del Papiol i de Sant Andreu de la Barca d'entre 20 i 49 anys de l'any (2001). .....	112
<b>Gràfic 2:</b> Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Pau Vila. ....	186
<b>Gràfic 3:</b> Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Sadako. ....	186
<b>Gràfic 4:</b> Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Can Salvi.....	187
<b>Gràfic 5:</b> Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari del CEIP Pau Vila. ....	217
<b>Gràfic 6:</b> Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari de l'Escola Sadako.....	218
<b>Gràfic 7:</b> Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari del CEIP Can Salvi.....	218
<b>Gràfic 8:</b> Comparativa, en percentatges, dels motius pels quals sorgeix una discussió en els tres parvularis observats. ....	219
<b>Gràfic 9:</b> Discussions amb o sense agressió al parvulari Pau Vila.....	227
<b>Gràfic 10:</b> Discussions amb o sense agressió al parvulari de l'escola Sadako. ....	228
<b>Gràfic 11:</b> Discussions amb o sense agressió al parvulari Can Salvi. ....	228
<b>Gràfic 12:</b> Formes de resolució de les discussions al parvulari Pau Vila. ....	231
<b>Gràfic 13:</b> Formes de resolució de les discussions al parvulari de l'escola Sadako. ....	232
<b>Gràfic 14:</b> Formes de resolució de les discussions al parvulari Can Salvi.....	232
<b>Gràfic 15:</b> Comparativa, en percentatges, entre les diverses formes de resolució de les discussions, en els tres parvularis analitzats. ....	233
<b>Gràfic 16:</b> Comparativa del participants d'una discussió en funció del gènere i el parvulari al qual pertanyen. ....	245
<b>Gràfic 17:</b> Nombre d'escenes registrades en el parvulari Pau Vila en funció de la tipologia de joc. ....	268
<b>Gràfic 18:</b> Nombre d'escenes registrades en el parvulari Sadako en funció de la tipologia de joc. ....	269
<b>Gràfic 19:</b> Nombre d'escenes registrades en el parvulari Can Salvi en funció de la tipologia de joc. ....	269
<b>Gràfic 20:</b> Proporció de la pràctica de les diferents tipologies de joc a cada parvulari.....	270

<b>Gràfic 21:</b> Els jocs sociodramàtics més habituals en els tres parvularis.....	285
<b>Gràfic 22:</b> Proporció d'escenes registrades de fantasia i de ficció a cada parvulari.....	309
<b>Gràfic 23:</b> Proporció de jocs sensoriomotors realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.....	322
<b>Gràfic 24:</b> Proporció de jocs de construcció i disposició realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants. ....	325
<b>Gràfic 25:</b> Proporció de jocs sociodramàtics realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.....	327
<b>Gràfic 26:</b> Proporció de jocs de fantasia i ficció realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants. ....	329
<b>Gràfic 27:</b> Proporció de jocs verbals realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.....	331
<b>Gràfic 28:</b> Proporció de jocs reglats realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.....	333
<b>Gràfic 29:</b> Percentatge de l'ús de les dues tipologies de joc simbòlic. ....	349

# Índex de taules

<b>Taula 1:</b> Nombre total d'infants, grups i cursos observats. ....	62
<b>Taula 2:</b> Nombre d'infants, grups i cursos observats al CEIP Pau Vila. ....	90
<b>Taula 3:</b> Nombre d'infants, grups i cursos observats a l'Escola Sadako. ....	97
<b>Taula 4:</b> Nombre d'infants, grups i cursos observats al CEIP Can Salvi. ....	105
<b>Taula 5:</b> Integrants del grup de les "Zebres" del CEIP Pau Vila. ....	119
<b>Taula 6:</b> Integrants del grup de les "Girafes" del CEIP Pau Vila. ....	122
<b>Taula 7:</b> Integrants del grup dels "Cocodrils" del CEIP Pau Vila. ....	126
<b>Taula 8:</b> Nombre de persones amb les que cada individu del grup dels "Elefants" de P5 del CEIP Pau Vila està directament relacionat. ....	131
<b>Taula 9:</b> Grau d'intermediació de cada persona dels "Elefants" de P5 del CEIP Pau Vila. ....	132
<b>Taula 10:</b> Grau de proximitat de cada individu dels "Elefants" de P5 del CEIP Pau Vila. ....	132
<b>Taula 11:</b> Nombre de subgrups al qual pertany cada individu dels "Elefants" del CEIP Pau Vila. ....	135
<b>Taula 12:</b> Integrants del grup dels "Elefants" del CEIP Pau Vila. ....	145
<b>Taula 13:</b> Integrants del grup de les "Balenes" de l'Escola Sadako. ....	148
<b>Taula 14:</b> Integrants del grup dels "Dofins" de l'Escola Sadako. ....	155
<b>Taula 15:</b> Integrants del grup de les "Orenetes" de P4 del CEIP Can Salvi. ....	159
<b>Taula 16:</b> Integrants del grup de les "Gavines" de P5 del CEIP Can Salvi en funció del sexe. ....	161



# Introducció

La infantesa és una etapa de la vida que sempre he considerat de gran interès. La intensitat amb la qual es viu cada instant i la rellevància que aquestes vivències tenen al llarg de la vida, fan d'aquesta una etapa molt peculiar.

Des de ben petita, ja era conscient de la bellesa d'aquella etapa, i a mesura que em vaig anar fent gran i passava més temps amb infants, més creixia la fascinació per la seva capacitat d'adaptar-se al món adult, a un món pensat i construït per a persones física i psíquicament madures; de reproduir-lo i modificar-lo tot treballant per aconseguir comprendre les seves dinàmiques i adaptar-les als seus desitjos i necessitats, aconseguint amb l'ajuda d'altres companys i per mitjà del joc fer un món més a la seva mida. Joc (Huizinga [1938] i Meire (2007)) entès com el mitjà que permet gaudir dels moviments amb el propi cos o amb materials diversos; reproduir comportaments observats, tot adaptant-los a les pròpies voluntats; o idear mons imaginaris, que transporten el o els protagonistes en una altra dimensió, en la qual la implicació és voluntària, tot acceptant les condicions i normatives establertes. Partint d'aquest interès pel món dels infants, durant la meva estada a Modena (Itàlia) en el marc del programa Erasmus el curs 2003-04, dins de la llicenciatura d'Antropologia Social i Cultural, vaig aprofitar per aprofundir en la lectura de temes relacionats amb la infància. Va ser llavors quan vaig tenir coneixement dels estudis realitzats per William A. Corsaro, a través de la lectura del llibre "Le culture dei bambini". William A. Corsaro és un sociòleg expert en l'estudi etnogràfic amb els infants. Durant més de 30 anys ha realitzat diversos estudis, amb infants de diferents escoles als EUA i a Itàlia, amb realitats socioeconòmiques i culturals molt variades, a partir de la tècnica d'observació-participant, i ha publicat diversos llibres.

Una vegada finalitzada l'estada vaig començar a realitzar el treball de l'assignatura de Pràctiques de Camp I, i malgrat que el meu interès ja es dirigia cap a aquesta "cultura dels infants", vaig decidir fer l'estudi entre un grup de mestres d'Educació Infantil. Durant l'últim semestre de la llicenciatura (curs 2005-06), gràcies al bon contacte que havia establert amb les mestres d'educació infantil de l'escola Pau Vila del Papiol, vaig començar a realitzar observacions amb els alumnes de 3 a 6 anys d'aquest parvulari, a l'hora del joc lliure al pati, amb la tècnica de l'observació-participant. El treball de camp en aquesta escola s'allargaria tres anys. Durant aquestes observacions vaig recollir un seguit de dades que em van permetre fer una primera

comparació entre les teories del sociòleg nord-americà William A. Corsaro, i la forma de relacionar-se dels infants d'aquest parvulari.

Seguidament vaig cursar el Màster en investigació etnogràfica, i l'objectiu principal del treball d'investigació realitzat va ser aprofundir en les teories de William A. Corsaro i confrontar-les amb les dades extretes durant el treball de camp realitzat entre febrer de 2006 i juny de 2007, en el mateix parvulari públic del Papiol. Juntament amb altres llibres vinculats a aquest tema, vaig treballar en tres de les seves obres: Corsaro (2003) *Le culture dei bambini*. Corsaro i Molinari, (2005) *I Compagni. Understanding Children's transition from preschool to elementary school*. i Corsaro (2003) *We're friends, right?*

Gran part de les dades recollides en aquest parvulari corroboraven les teories d'en Corsaro, entre elles, que:

- El joc és la base per la interacció entre els infants, i la delimitació de l'accés al joc reflecteix la voluntat de protegir aquestes relacions inestables, les quals amb el temps es van consolidant. Els infants són conscients que l'amistat és un bé preuat que comporta sacrificis, com l'haver de compartir, però que, a la vegada, atorga seguretat i estabilitat tant personal com dins de petits grups.
- Les estratègies per evitar determinades normes, com ara la d'haver de recollir, o aconseguir satisfer determinats desitjos són variades, i la verbalització d'algunes de les estratègies per part dels infants demostra que es realitzen conscientment i, a vegades, col·lectivament.

Altres dades de l'escola del Papiol presentaven similituds amb les teories del sociòleg però, alhora, variacions força remarcables. Per exemple, es reproduïx la troballa de que els jocs espontanis són la tipologia de joc amb més èxit entre els infants de parvulari en el temps no dirigit pels adults. Però dins d'aquesta tipologia, a part de les categories ja descrites per Corsaro de jocs sociodramàtics – a través dels quals els infants representen experiències de la realitat quotidiana – i de jocs de fantasia – amb els que els infants posen en escena la seva gran capacitat inventiva – vaig afegir com a resultat del treball realitzat la categoria “sorra fina”, en la qual l'ús de la sorra serveix com a base per jocs i interaccions molt diverses.

Com ja apunta Corsaro en el concepte de “kids’ peer culture”, la interacció entre iguals introdueix paulatinament els infants al món adult, fet imprescindible per una correcta socialització. Sembla, doncs, que es podria sostenir que la voluntat d’autocontrol dels infants així com la voluntat de comprendre la cultura dels adults de l’escola, donen origen a la cultura dels infants, la qual pren sentit en el moment en que es comparteixen coneixements i habilitats per garantir o facilitar aquestes voluntats.

William A. Corsaro ha dedicat especial atenció a analitzar les diferències en la cultura d’iguals entre infants de diferents grups socioeconòmics i culturals, comparant especialment nord-americans blancs de nivell socioeconòmic mitjà o mitjà-alt, afro-americans de nivell socioeconòmic baix o mitjà-baix, i italians del nord d’Itàlia a on hi acostuma a haver un nivell socioeconòmic mitjà-alt. I és en els aspectes relacionats amb les discussions i la resolució dels conflictes, on sorgeixen més diferències entre aquests grups culturals.

“children’s conflicts and disputes across cultural and subcultural groups vary considerably and, in groups where kids are given more opportunity to settle their own conflicts, highly complex negotiated settlements occur.” (CORSARO 2003: 162).

Segons Corsaro, els adults nord-americans blancs de nivell socioeconòmic mitjà-alt intervenen ràpidament en els conflictes dels seus fills degut a que consideren les discussions com quelcom que fa perillar l’harmonia del grup, fet que impedeix que els infants aprenguin a resoldre aquestes situacions i que les visquin amb molt nerviosisme. Els afro-americans i els italians, en canvi, consideren que les discussions formen part de les relacions humanes i, per tant, que és bo que els infants aprenguin a solucionar-les per si sols, ja que d’aquesta manera els infants aprenen a resoldre-les enfortint així els lligams.

A més, diu Corsaro que els infants que viuen en situació de desavantatge econòmic semblen tenir un gran reconeixement de les dificultats que els envolten, fet que es reflecteix en el joc, el qual és més realístic, centrat en els detalls del món adult i amb menys espai per a la fantasia.

Durant el treball de camp realitzat al parvulari Pau Vila del Papiol, sempre dins l’entorn escolar i, especialment, durant l’hora del pati, vaig trobar moltes similituds entre els infants catalans que

vaig observar i els italians estudiats per Corsaro, tan en la freqüència en la que establien converses, com en la voluntat de solucionar sols les diferències que sorgien dins del grup. Val a dir, que El Papiol és un municipi amb una realitat socioeconòmica heterogènia, el parvulari és l'únic del municipi, i poques famílies porten els seus fills a altres parvularis. Tot això fa que els infants procedeixin d'entorns socioeconòmics molt variats.

El treball de camp realitzat a El Papiol em va portar a formular una sèrie d'hipòtesis, les quals van constituir el punt de partida de la tesis. Les dues hipòtesis principals, de les que derivaven altres més específiques, eren les següents:

Hipòtesi A: La cultura dels infants.

La definició que vaig acabar adaptant al concepte de "cultura dels infants" utilitzat per William A. Corsaro, tindrà aplicabilitat en altres contextos. Sembla, que es podria sostenir que la voluntat d'autocontrol dels infants així com la voluntat de comprendre la cultura dels adults donen origen en les diverses escoles a una cultura dels infants. Un dels llocs a on es manifesta aquesta cultura és durant el joc lliure al pati de l'escola.

Hipòtesi B: Variabilitat de la cultura dels infants en el temps lliure de l'escola.

Malgrat que el concepte de cultura dels infants sigui una realitat en diversos contextos socioeconòmics, no vol dir que reproduïxin les mateixes estratègies ni els mateixos comportaments, ja que aquests estaran directament condicionats per les seves experiències vitals.

## El factor socioeconòmic i l'elecció d'escoles<sup>1</sup>

Amb la intenció de poder-hi introduir el factor del nivell socioeconòmic, per tal d'observar si en funció d'aquest, els infants afronten d'una manera o altra el seu dia a dia i la concepció del món que els envolta, vaig seleccionar dos altres parvularis de realitats socioeconòmiques diferents per dur a terme el treball de camp de la Tesi. Per una banda, un centre educatiu concertat (Escola Sadako) del barri de Gràcia de Barcelona, que per localització geogràfica, barreres econòmiques d'accés i tradició històrica, té un perfil majoritari d'infants procedents de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà-alt; i per altra, un parvulari públic (CEIP Can Salvi) del municipi de Sant Andreu de la Barca, situat al Baix Llobregat, amb un nivell socioeconòmic de les famílies mitjà-baix i, amb un índex important d'immigració estrangera. D'aquesta manera, podria fer una comparació entre les tres escoles pel que fa a la forma i la tipologia de les relacions dels infants durant l'estona del pati, i les diferents estratègies per afrontar determinades situacions, tenint present també, la proposta educativa del centre i veient com aquesta influeix en diferents aspectes que fan referència a la forma de relacionar-se dels infants, o de desenvolupar diferents jocs, sense però que aquesta proposta educativa es tingués en compte a l'hora de fer la tria de les escoles.

Els motius per els quals es va triar els patis de les escoles com a espai per a l'observació dels infants són diversos. Per una banda és un bon espai per realitzar observació, ja que com diu l'Imma Marín, "els patis són uns espais privilegiats per al desenvolupament dels jocs dels infants, perquè són dels pocs espais, si no els únics, pensats exclusivament per al joc i esbarjo dels infants" (MARÍN 2010:88); per altra perquè és un lloc a on trobem tots els infants escolaritzats, cosa que no succeeix en parcs públics o altres espais concebuts per al seu ús; a la vegada que és en els patis a on, en teoria, els infants gaudeixen de joc lliure, referint-nos a aquest com l'activitat que una persona o un col·lectiu decideix desenvolupar per iniciativa pròpia, sense que ningú, des de fora, la dirigeixi.

---

<sup>1</sup> En aquesta tesi s'entendrà per nivell socioeconòmic la manera com s'estructuren els grups de persones dins la societat capitalista en funció d'indicadors com el nivell d'instrucció que s'assoleix, el tipus d'ocupació o els nivells d'ingressos. Quan major és la qualificació i el prestigi, més elevats són els privilegis que obté la persona.

Al treball de camp realitzat durant els cursos 2005-06 i 2006-2007 es van afegir observacions realitzades en les tres escoles durant els cursos 2007-2008 i 2008-2009. Els objectius de la investigació van ser els que s'exposen a continuació.

## **Objectius de la investigació**

### Objectiu general

Aprofundiment en l'estudi de la cultura dels infants a través de l'anàlisi del joc dels infants en tres escoles amb elements inicials contrastants.

### Objectius concrets

- a) Comprendre les manifestacions de la cultura dels infants durant el joc lliure entre els alumnes d'educació infantil de l'escola pública del Papiol, de l'escola concertada Sadako de Barcelona i de l'escola pública Can Salvi de Sant Andreu de la Barca.
- b) Analitzar quines variacions sorgeixen, entre els alumnes de les tres escoles, en la manera de relacionar-se i els jocs que desenvolupen; i explorar possibles explicacions, en particular la relació que hi pugui haver amb el fet de pertànyer a nivells socioeconòmics diferents.

Des del primer moment vaig ser conscient que factors rellevants en aquest estudi, com són la potenciació dels jocs simbòlics, dels jocs de fantasia i l'èxit personal, juntament amb el grau de llibertat que es dóna als infants pel que fa a la resolució de conflictes, es poden veure influenciats tant per l'entorn familiar, com per l'acció educativa de l'escola, si bé l'estudi no podia englobar aquests dos universos educatius. És per aquest motiu que s'ha de fer una distinció entre les hipòtesis que fan referència a la manera de relacionar-se dels alumnes entre ells a l'escola, en els àmbits observats, i les que engloben el conjunt de factors que estan relacionats directament amb les famílies dels infants, univers que queda fora d'aquest estudi.

La presència/absència de diferents fenòmens que fan referència al comportament dels infants en alguna de les escoles que formen part d'aquest estudi, aportarà informació indirecta que podria reforçar determinats supòsits pel que fa a aspectes relacionats amb el nivell socioeconòmic de les seves famílies, però que no aconseguirà contrastar-los degut a que l'estudi no englobarà directament l'àmbit relacional dels infants fora del centre educatiu.

## **Desenvolupament del marc teòric**

L'ampliació del marc teòric elaborat en el Treball del màster implicava fer una anàlisi documental dels llibres i/o articles que fessin referència als infants en edat preescolar com a grup social, i a les estratègies d'aprenentatge cultural. Els aspectes centrals que he desenvolupat són l'interès que la disciplina antropològica ha mostrat històricament vers els infants en general; les investigacions que, des de diferents disciplines han tractat la socialització dels infants en el món adult; la denominada cultura dels infants, a partir de William Corsaro; el joc com a base de la interacció entre els infants per mitjà de treballs com els d'Huizinga o Alcock; les diverses tipologies de joc, a través de Ruiz & Abad i Meire, entre d'altres; les diferències de gènere o la influència de l'entorn familiar en el desenvolupament d'activitats lúdiques per part dels infants, gràcies als estudis de Thorne, Aydt & Corsaro, Elzo i Du Bois; per acabar amb algunes reflexions sobre "l'èxit" dels espais públics creats per a l'ús dels infants, seguint Meire i Ballestín, entre d'altres. Alguns dels textos en els que he aprofundit han estat rellevants per a l'organització del material de camp, com comentaré en el capítol sobre Qüestions Metodològiques.

Les troballes realitzades en el transcurs del treball de camp i de les successives lectures han modificat algunes de les hipòtesis. Per aquesta raó, després de l'estructuració i l'anàlisi de les dades de camp s'enuncien i es contrasten les hipòtesis amb els resultats de les dades ja analitzades.



## Aportacions d'aquest estudi

*“En els darrers anys hi ha hagut un interès creixent pel tema dels infants, el seu desenvolupament, les condicions de vida, l'educació i per la cultura infantil. Els antecedents d'això poden ser els senyals d'una crisi en les condicions de vida i un nombre creixent “d'errors” de les institucions educatives que han tingut com a conseqüència reestructuracions constants.(...) Un altre factor que pot contribuir a l'interès per investigar aquests camps és la circumstància que els infants han esdevingut elements essencials en la difusió econòmica del mercat, especialment dintre de la indústria de la cultura.” (MOURITSEN 1992:34)*

La cultura dels infants és un món desconegut pels adults que consideren aquesta etapa únicament com un pas previ per assolir la maduresa física i psíquica, en la qual l'infant no està considerat socialment productiu i en la que aquests no són vistos com a membres d'un grup.

A més, com diu Philippe Ariès (1987 [1960]), la desconexió cada vegada major entre el món adult i el dels infants, conseqüència, en gran part, dels horaris laborals i de la segregació dels individus en funció de l'edat, fa que la interrelació entre els infants vagi adquirint sempre més importància, tant per ells com pel conjunt de la societat de la que formen part.

L'estudi que es presenta a continuació pretén transmetre, a partir dels estudis realitzats, un coneixement de les relacions socials dels infants, de la manera com es generen i s'estructuren; atorgar als adults una informació que permet veure, per una banda, quines tipologies de joc es realitzen i com aquest es desenvolupa sense la presència d'adults que el dirigeixen, i per altra banda, la incidència que té l'entorn socioeconòmic i escolar en el que viu l'infant, sobre la seva manera de relacionar-se i de comportar-se com a individu i com a grup.

Amb aquesta informació es pot conèixer més a l'infant com a membre d'un grup d'iguals i a partir d'aquí plantejar-se l'impacte que determinades polítiques o accions educatives tenen o poden tenir en aquest grup d'edat i en diferents contextos socioeconòmics, com ara la creació de nous grups classe, la potenciació del joc simbòlic a l'aula o l'opció de tenir més marge per a la resolució de conflictes per si sols, entre molts altres aspectes.

## Estructura de la tesis

La tesis comença amb aquesta introducció i es desenvolupa al llarg de set capítols. En el capítol 1 s'exposa una aproximació bibliogràfica en l'estudi de la cultura dels infants, en diferents apartats que tracten les diverses qüestions relacionades.

En el capítol 2 es tracten les diferents qüestions metodològiques. S'exposa el tipus de disseny i els subjectes d'estudi amb els que s'ha treballat; les tècniques emprades en la recollida de la informació en els tres parvularis observats; i les tècniques d'anàlisi; el paper de l'etnògrafa en el treball de camp; i els biaixos i dificultats que s'han trobat al llarg de l'estudi.

En el capítol 3 es descriuen els entorns d'interacció per cada centre educatiu en el qual s'ha realitzat l'observació, i s'exposen les inferències que s'han pogut fer sobre els entorns familiars.

En el capítol 4 es fa l'anàlisi de les xarxes creades a partir dels diversos grups classe observats, amb un èmfasi especial amb el grup dels "elefants" del CEIP Pau Vila, i s'analitza el paper de la variable gènere en cada grup i la prevalença de les relacions intergeneracionals en els diferents parvularis.

En el capítol 5 s'entra plenament en la interacció entre els infants en els tres parvularis observats, i es subdivideix en els següents temes: en el primer subapartat, 5.1, s'exposen les pautes de com sorgeix el joc i en el 5.2. es parla de l'accés al joc i les diferents estratègies aplicades, tant per part dels que ho volien evitar, com pel que ho volien aconseguir.

El punt 5.3. destinat a l'Amistat, està dividit en diferents punts en funció de quin valor li donaven els propis infants a l'amistat, creant la classificació dels amics com a persones que ajuden i donen protecció; l'amistat com un bé intercanviable; els amics units per a un objectiu comú; l'exaltació que alguns fan a l'amistat; i el d'amistat i gènere: "ser novios".

En l'apartat 5.4. es recullen referències a la família dels infants de l'escola, anotades al llarg del treball de camp, per mitjà dels comentaris que ells mateixos feien. I el punt 5.5. és un recull de les diverses converses transcendents que sorgien durant l'observació.

En l'apartat 5.6. sobre Discussions i conflictes, s'exposen les diverses causes que les desencadenen; els comportaments considerats agreujants; les diverses modalitats de resolució dels conflictes adoptades pels infants; i les diferències que presenten les disputes en funció del

gènere dels seus participants. I en el punt 5.7. s'expliquen les diferents estratègies utilitzades pels infants per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs i l'ús interessat que ells mateixos fan de les normes de la cultura adulta.

El capítol 6 està destinat als jocs i, mentre en la primera part es descriuen i s'analitzen les diverses tipologies de joc – jocs sensoriomotors, jocs de construcció i disposició, jocs simbòlics, jocs verbals i jocs reglats – en els tres parvularis, en la segona part del capítol es detalla concretament quins canvis s'han observat pel que fa a la variable gènere, en cada tipologia de joc i en cada centre educatiu.

En el capítol 7, primer s'exposen les vint-i-dues hipòtesis i, seguidament, es posen a prova i bé es recolzen, es falsen, es reformulen o es consideren inacceptables.

En l'últim capítol s'exposen les conclusions a les que s'ha arribat al llarg de la tesi doctoral, la qual finalitza amb la bibliografia emprada.



# Capítol 1: Aproximació bibliogràfica a l'estudi de la cultura dels infants

*Blai: Oi que l'infern no existeix?*

*Pere: Sí! Surt a la pel·lícula d'Hèrcules.*

*Blai: Aquesta peli té molts anys i ara ja no existeix.*

*Pere: Sí que existeix, perquè fa poc que la tinc!*

Amb l'arribada de la industrialització i tots els canvis que aquesta revolució va generar, es va començar a percebre l'infant i tot allò que l'involucrava d'una altra manera. Com explica Philippe Ariés a *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987) [1960], es van separar als infants dels adults i se'ls va començar a formar en institucions educatives que, per una banda, els separaven dels perills del nou món industrialitzat i, de l'altra, els preparaven per exercir les tasques que haurien de desenvolupar quan fossin adults. Aquest canvi de mentalitat va comportar que els infants es comencin a veure com individus vulnerables als quals se'ls havia de protegir aïllant-los del món adult.

*“La familia moderna no sólo sacó de la vida común a los niños, sino igualmente suprimió gran parte de la dedicación y de las preocupaciones de los adultos. Dicha familia corresponde a una necesidad de intimidad y también de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida, y se oponen a las promiscuidades impuestas por la antigua sociabilidad.” (ARIÉS 1987:542)*

Aquest aïllament generalitzat dels infants de les altres etapes de la vida fa que aquests comencin a crear uns mecanismes que els hi permetin, a ells com a individus, però també a ells com a col·lectiu, fer front a tot allò que no comprenen i/o no comparteixen del món adult degut a l'aïllament en el que els fan créixer. És en aquest context que els estudiosos actuals comencen a parlar d'una cultura dels infants que es fa lloc dins la cultura dels adults per tal d'intentar imposar les pròpies voluntats.

Val a dir però, que mentre determinades disciplines com ara la psicologia, la pedagogia o la medicina, entre d'altres, s'interessen per les característiques pròpies dels infants, l'antropologia tarda molt més temps a situar-los com a subjectes principals d'estudi.

Margaret Mead, encoratjada per Franz Boas, va ser la primera antropòloga en centrar el seu estudi etnogràfic en els infants. En el seu primer llibre *Coming of age in Samoa* [1928], Mead analitza la manera de viure l'adolescència a Samoa i arriba a la conclusió que no té perquè ser una etapa caracteritzada per tensions emocionals com succeeix entre els adolescents americans i europeus. A aquest estudi el van seguir molts altres en els que els infants eren els subjectes d'estudi, i la seva adaptació a la cultura en la que havien nascut, l'objecte.

En el treball de camp realitzat en tres societats de Nova Guinea, i que va publicar amb el nom *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* [1935] va poder observar com la cultura determinava el comportament que fins llavors s'havia assignat a la diferència biològica entre homes i dones. Per una banda, a la societat arapesh homes i dones es comportaven amb una actitud que nosaltres anomenaríem maternal, per contra, els mundugumor tenien un comportament agressiu i violent, i els tchambuli, es comportaven oposadament a com ho fan els homes i les dones d'occident; dones dominants i amb un comportament impersonal, mentre que els homes estaven representats emocionalment per un caràcter subordinat i menys responsables. D'aquesta manera demostrava com la relació entre sexe i conducta ha estat imposada per cada cultura.

*Estas tres situaciones sugieren una clara conclusión. Si esas actitudes temperamentales que hemos considerado tradicionalmente femeninas – pasividad, sensibilidad receptiva y la disposición afectuosa para los niños - pueden ser fácilmente establecidas como correspondientes al sexo masculino, en una tribu, y en otra proscritas tanto para la mayoría de los hombres como de las mujeres, carecemos de base para relacionar con el sexo tales aspectos de la conducta. (MEAD 2006:259)*

Malgrat que estudis com aquests, realitzats per Margaret Mead, han generat un gran interès durant molt de temps, pel que fa a la socialització dels infants han estat pocs els antropòlegs que han aprofundit en l'estudi dels infants com a integrants actius i específics dels grups socials.

Robert A. Le Vine (2007) narra les dificultats que van tenir antropòlegs com Malinowsky o Mead, sobretot entre els anys 1928 i 1950, per defensar l'especificitat del comportament infantil en relació a la cultura a la qual pertanyen, en contra de les pautes evolutives i generalitzades que pregonava la psicologia del desenvolupament.

*Thus, before 1930, anthropologists had initiated a critical ethnography of childhood that could play a decisive role in rejecting "universal propositions falsifiable by a single negative instance" (Kaufmann 1944) in the study of child development. (LE VINE 2007:250)*

Per contra però, hi va haver antropòlegs de l'Escola de Cultura i Personalitat, que sí que es van deixar influenciar molt per la teoria evolutiva de la personalitat humana de Sigmund Freud, segons la qual el desenvolupament psicològic individual està estrictament lligat a les experiències emocionals que hom té des del naixement fins a l'edat aproximada de sis anys, i com aquestes vivències determinen els trets individuals de la persona adulta. Uns d'aquests antropòlegs varen ser el matrimoni Whiting, els quals, partien de la idea que el comportament dels individus era modelat per la societat, però innovant en l'obtenció d'informació tot realitzant les observacions a partir dels comportaments individuals dels infants en societats no occidentals, i fent-ne una comparació per mitjà d'estructures domèstiques i tecnocològiques diverses.

Els Whiting (1975) comparen infants de sis cultures diferents a partir de situacions naturals d'aprenentatge, en la que es descriu: el sexe, l'edat, la situació en la que l'infant està sent observat i les diferències individuals que la cultura fa entre uns i altres, ja que consideren totes aquestes variables com a determinants en la socialització. Les hipòtesis principals es centren en relacionar com influeix la presència o absència dels pares en l'agressivitat de la personalitat infantil, i com el contacte més o menys estret amb la mare endarrereix les pressions de socialització i com trasllueixen més o menys les diferències de rol en els jocs

*The results of our study also indicate that certain distinctions in the socioeconomic and domestic structures – the living arrangements, the daily routines, and the roles assigned to children in the six cultures – correspond and, presumably, account for the typology based on the children's social behavior. (WHITING 1979:175)*

L'any 1988, Beatrice Blyth Whiting i Carolyn Pope Edwards amplien els grups analitzats a dotze i es centren en les diferències de gènere, arribant a la conclusió que el comportament que desenvolupen els infants està estrictament lligat al que han vist de les persones amb qui més es

relacionen i, per tant, com ja defensava Margaret Mead, tindria més pes el comportament après que no pas el comportament biològicament transmès.

Segons diu l'antropòloga Heather Montgomery (2009), al llarg de més d'un segle, els antropòlegs han estudiat la infància i els rols dels infants en les organitzacions socials, de manera esporàdica i irregular, s'han interessat poc en els jocs que desenvolupaven i quan ho han fet ha sigut centrant-se en aquells que tenien normes i estructures clares, per poder-los comparar, a la vegada que altres antropòlegs, en el joc, únicament hi veien la simple imitació dels rols dels adults. Aquest fet va portar a alguns autors a intentar esbrinar a què és degut aquest desinterès general que els antropòlegs han mostrat cap a l'estudi dels infants.

Charlotte Hardman (1973) fa un repàs per la història, per veure com els estudis que s'han realitzat sobre els infants, han estat centrats tant en el procés evolutiu per arribar a l'edat adulta, segons la cultura occidental, com també en utilitzar els infants com a font d'informació en l'estudi de la cultura adulta. Hardman també analitza teories com les diferents formes de pensament, desenvolupada per Piaget, segons la qual els infants tindrien una estructura de pensament diferent a la dels adults; teoria refutada per Susan Isaacs que defensa que la diferència entre l'adult i l'infant rau en el grau d'experiència, i que l'egocentrisme dels petits és degut a la ignorància, i no al contrari. I acaba posant exemples amb la intenció de:

*“to give some empirical support to two of these notions; that children may have an autonomous world, independent to some extent of the worlds of adults; and secondly that children’s thought and social behavior may not be totally incomprehensible to adults, so long as we do not try to interpret them in adult terms. (HARDMAN 1973: 513)*

L'antropòloga nord-americana Helen B. Schwartzman afirma que *“Today, (...) children and elders continue to be marginalized subjects for anthropological research.”* (Schwartzman 2001:3), i diu que aquesta marginalització és deguda principalment a la interpretació simplista que els antropòlegs fan del comportament infantil.

*“Interpreting children’s behavior as imitation of adult behavior is one very common way that anthropologists have dismissed and therefore marginalized children over the years (see Schwartzman, 1978, pp. 100-101).”* (SCHWARTZMAN 2001:19)

El professor nord-americà d'antropologia i psicologia Lawrence Hirschfeld, en un article titulat *“Why Don't Anthropologists Like Children?”* (2002) intenta demostrar que els infants a més de



reproduir, interpreten i produeixen cultura, i anima a l'estudi d'aquesta ja que defensa que aquest coneixement és útil per la comprensió d'altres entorns culturals. Hirschfeld és molt crític amb la imatge que els antropòlegs han evocat dels infants com a "adults en construcció".

*"For most anthropologists, the commonly evoked image of children is that of adults-in-the-making. Liminality, somewhat ironically given the considerable anthropological interest in other forms of age-related status, in this instance generally translates into the notion of children as culturally incompetent creatures, who are, at their most interesting, simply "appendages to adult society" [Bloch 1991; Caputo 1995; James and Prout 1990; Schwartz 1981; Toren 1993]." (HIRSCHFELD 2002:613)*

Hirschfeld no entén com el fet de veure als infants com "adults en construcció" no ha estimulat l'interès general dels antropòlegs enlloc de repel·lir-lo. Segons ell aquest desinterès és conseqüència del fet que a l'antropologia no li ha interessat les dues coses que els infants fan especialment bé: l'aprenentatge de la cultura adulta, i un fet encara insòlit per molts, el ser experts en la creació de les pròpies cultures.

Els infants no s'han estudiat, des de l'antropologia, com a creadors de la seva pròpia cultura sinó com a simples imitadors del comportament adult i, per aquest motiu, en els casos en els que han estat protagonistes d'estudis etnogràfics ho han estat en rituals de pas per accedir al "món adult", fet que demostra l'elevada transcendència que té per moltes societats que un infant es converteixi en adult.

A pesar de que en els últims trenta anys, els estudis antropològics centrats en els infants s'han incrementat de forma destacable i han donat a la disciplina antropològica un espai en els estudis dels infants, autors diversos, com recull Le Vine, adverteixen però dels riscos d'una manca de teorització i comparació:

*But ethnographic documentation by itself, however excellent, cannot create an anthropology of childhood of more than marginal significance to anthropologists [Hirschfeld 2002], or for that matter to other social scientists, without further theory building and cross-cultural comparison. [Quinn 2005; Shweder et al. in press]. (LE VINE 2007:256)*

Gran part dels estudis que he citat, i els que citaré a continuació, han realitzat la recerca per mitjà de la tècnica etnogràfica d'observació-participant, la qual consisteix a estar al costat dels infants, intentant interferir el més mínim, però veient de primera mà com es comporten i com s'estructura el joc. Per aconseguir plenament aquest objectiu abans de res, com defensa, entre d'altres, Johan Meire (2007), l'etnògraf ha d'aconseguir ser vist com un adult sense autoritat ni judici, per tal de no condicionar el comportament dels infants, ja que aquests coneixen clarament els comportaments o actituds que un adult no accepta i, per tant, evitaran en presència seva determinades accions que formen part del seu comportament, fet que provocaria un biaix en el recull d'informació.

Heather Montgomery (2009) cita al sociòleg Gary Fine (1987) per defensar la idea que a pesar del rol que s'escull per aconseguir més informació del món dels infants, sempre hi haurà la diferència física entre adult i infant.

*"Gary Fine (1987) has suggested that there are four possible roles an adult outsider can play when dealing with children: supervisor, leader, observer, and friend. All these roles need to recognize the power imbalance between adults and children, and while the role of friend may be the most useful way of observing, and even participating in a child's world, the difference in status, as well as in physical size, and children continues to cause problems."* (MONTGOMERY 2009: 47)

Però com defensen autors com Corsaro (2003b), pels infants la diferència entre grans i petits no rau en l'estatura sinó en el comportament.

Beatriz Ballestín (2007) recupera a A. Fine i K. L. Sandstrom (1988) per defensar la idea que per aconseguir informació dels infants i del seu món, assumir el rol d'amic és el més idoni.

*The key to the role of friend is the explicit expression of positive affect combined with both a relative lack of authority and a lack of sanctioning of the behavior of those being studied. [Alan Fine, K. L. Sandstrom, 1988:17].* (BALLESTIN 2007:93)

L'altre factor clau per obtenir la informació que ens interessa sobre els infants com a grup social, és la correcta situació a on realitzar l'observació, i aquesta es donaria en qualsevol espai a on els infants tinguessin una certa llibertat de moviments, en el sentit que els adults no estiguessin controlant o dirigint l'activitat. Com diu Hirschfeld:

*“if the goal is to understand how children contribute to making culture, a more appropriate focus would be the arena in which children do most of their culture making: namely, in their lives with other children, what is sometimes called “children's culture”.” (HIRSCHFELD 2002:614)*

## 1.1. El concepte d'infant

Abans de continuar voldria aturar-me en un concepte clau en aquesta recerca, el “d’infant”, terme que la Convenció dels Drets dels Infants de les Nacions Unides defineix de la següent manera:

*“a child means every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier”* (STERN 2006: 87)

Autors com M. Bluebond-Langner i J. Korbin (2007), destaquen que analitzant aquesta descripció des d’una visió antropològica veurem que és una concepció molt occidental ja que aquesta frontera tant fixa i lligada al naixement de cada individu, no pot representar cultures a on aquest s’entén únicament com a part integrant d’un col·lectiu.

Una definició d’infant més universal, inclouria termes com “persones socialment definides per la vulnerabilitat i la immaduresa – física, psicològica, social.” (2007:5) citats per Beatriz Ballestín en la seva tesi doctoral.

Heather Montgomery defineix la infància de la següent manera:

*Childhood has been variously claimed as a non-existent stage in the life-cycle, a time of incompetence and incompleteness, or the period in a person’s life when he or she is without fault or flaw.* (MONTGOMERY 2009:50)

Marc Jans, per una banda també defensa aquesta idea citant l’opinió de diferents autors que creuen que, independentment a la cultura i al temps, els infants comparteixen determinades característiques, la més important de les quals és “that immaturity of children in a certain sense is a biological fact” (JANS 2004:35), però a la vegada recalca “that the meaning given to the immaturity is culturally determined and hence varies in function of place and time.” (ibídem)

Si ens quedem amb aquesta idea i hi afegim la definició d’etnografia de la infància feta per Le Vine (2007):

*The ethnography of childhood, then, is based on the premise — constantly reexamined in empirical research — that the conditions and shape of childhood tend to vary in central tendency from one population to another, are sensitive to population-specific contexts, and are not comprehensible*

*without detailed knowledge of the socially and culturally organized contexts that give them meaning. (LE VINE 2007:247)*

Haurà arribat el moment d'especificar que l'estudi que aquí continua es centrarà principalment en l'estudi dels infants d'Occident. I per analitzar com són considerats en aquest context els infants, recorrem al concepte de "persona" que fa l'antropòleg J. S. La Fontaine:

*"The institutions which reflect the idea of the (individualist) person are established and maintained by a society organised on the rule of law, the state in which persons are citizens." (LA FONTAINE 1985:137)*

I al concepte de ciutadania defensat pel sociòleg Gerard Delanty:

- Citizenship as a whole of right (I get to vote);*
- Citizenship as a whole of responsibilities (I have to be a decent);*
- Citizenship as identity (I am Belgian);*
- Citizenship as participation (I feel involved and can participate in community life)*

(JANS 2004: 38)

Amb aquestes dues definicions és molt fàcil defensar la idea de Rebecca Stern (2006), experta en drets humans dels infants, que defensa que els infants no són considerats ciutadans de ple dret:

*"The legal dimension apart, the citizen child occupies an undefined space between alienage and full citizenship. Children are assumed to be citizens, with a right to hold residence in the state of which they are citizens and with a right to that state's protection. At the same time, children are to a large extent judged to be incapable of exercising one of the fundamental aspects of citizenship: the right to participate in decision-making processes affecting their lives, most prominently the right to vote in general elections and to hold office but in many other situations as well." (STERN 2006: 112)*

El sociòleg Jens Qvortrup (2001a), especialitzat en temes d'infància, defensa la idea que en la nostra societat els infants són tractats com "a minority group" i, mantenint les distàncies pel que fa a altres minories, considera que respecte als adults, els infants són:

*"a category that, because of physical or cultural characteristics, is singled out of society for differential and unequal treatment. This reflects the essence of Louis Wirth's classic definition, which concludes by stating that 'minority status carries with it the exclusion from full participation on the life of society.'" (QVORTRUP 2001a:231)*

Com explica Marc Jans (2004), el canvi que ha experimentat la relació adult-infant, societat-infant, en l'època moderna en la qual aquest ha quedat separat completament de la vida adulta i aïllat en una bombolla, teòricament protectora, dificulta molt la interrelació entre aquests dos grans grups.

L'especialista en sociologia de la infància, Regine Sirota (1998), opina que en l'actualitat els infants, se'ls ha de considerar actors socials actius ja en el present.

*"We have to consider children not simply as future beings on the way to becoming, but also as present beings. Children therefore have to be considered as actors who interact with persons and institutions, who create a place for themselves in the world that surrounds them, who react to adults, who negotiate and redefine social reality" (Sirota 1998b). Thus children occupy a double position: they are sometimes under the influence of structures and sometimes the producers of structures. (DU BOIS 2001:119)*

A més, Bluebond-Langner i J. Korbin (2007) hi veuen un doble avantatge en el fet de considerar els infants com a actors socials, ja que per una banda els fa dignes d'estudi per dret propi, mentre que per l'altra també augmenta l'interès en l'estudi dels infants entre els que no necessàriament valoren el desenvolupament de la teoria social.

L'antropòloga Heather Montgomery (2009) recupera la crítica que feia Jens Qvortrup (2001b) a la mentalitat segons la qual, l'ensenyament és un treball econòmicament productiu i, en canvi, l'aprenentatge que realitzen els infants, no és considerat com una tasca productiva. Defensa la idea de que els infants no són individus passius dins la societat i que el seu treball és anar a escola i conclou que el joc i el treball no s'han de considerar com activitats separades, i que la infància és un temps per aprendre però també de rebel·lió.

*Studies of play also illuminate aspects of children's lives and how childhood is conceptualized and understood. They also show the ways in which children are absorbing, creating, and changing their own cultures. (...) Just as work and play cannot be separated from each other, so they cannot be disassociated from socialization, or education in its broadest sense. Childhood is a time of learning; it is also a time of contestation. (MONTGOMERY 2009:155).*

Montgomery, en un apartat del seu llibre dedicat a "Discipline, punishment and abuse" analitza com el càstig físic en els infants és comú en moltes cultures, però que no és universal i conclou

com aquest tipus de penalització està estretament relacionat amb la concepte que és té de l'infant.

*How children are treated, disciplined, and punished is directly related to ideas about their nature, the expectations placed on them, and their role in the community. (MONTGOMERY 2009:179)*

Però quines són les motivacions que porten els adults a no considerar als infants com actors socials de plens drets? Una resposta es pot trobar analitzant les paraules del sociòleg Norbert Elias.

*“La raó és per a Elias l'hàbit de tenir en compte les conseqüències dels nostres actes, hàbit que la divisió progressiva de les funcions socials pròpia d'Occident, postula i cultiva. La “racionalització” avança en la mesura que es reprimeixen l'acció i l'expressió individual o col·lectiva d'aquelles pulsions que perjudicarien el bon desenvolupament de la vida social.” (SURRALLÉS 1999: 173)*

Segons la definició d'Elias, quan es parla de la socialització de l'infant, condició tant necessària per la seva adaptació i integració dins la societat de la qual forma part, el que s'estaria fent seria comparable a la racionalització; o el que és el mateix, ensenyar a l'infant a prioritzar la raó enfront de les emocions. Si aquest raonament fos correcte, es podria arribar a la conclusió que, a Occident, la figura de l'infant es considera, de manera més o menys generalitzada, una persona “inacabada”; no tant sols pel que fa la maduresa física o psíquica sinó també per la separació de la raó respecte les emocions.

*La prepotencia lógica y científica de la sociedad occidental nos lleva a rechazar lo simbólico, el alma de las cosas, la metáfora de los objetos que sólo los niños y los artistas saben manejar. [Malaguzzi, en Hoyuelos, 2004, pp. 103-104] (RUIZ 2011:128)*

Resguint gran part dels comentaris exposats en aquest apartat, en aquesta investigació s'utilitzarà el concepte d'infant per referir-se a aquelles persones amb edats compreses entre els zero anys i l'arribada a la pubertat, moment en el qual els individus experimenten un important canvi físic i d'interessos en el qual el joc deixa de ser la base principal de les interaccions.

## 1.2. Socialització dels infants al món adult

De forma recurrent s'ha alertat del risc que les investigacions que tenen com a objecte d'estudi els infants com a grup social es limitin a analitzar el comportament infantil de forma aïllada respecte al context global en el qual s'ubiquen. Pierre Bourdieu en *El sentido práctico*, (1991[1980]) feia referència al pes que té l'origen de les persones, com a conseqüència de que durant els primers anys de vida, l'infant està immers en una socialització familiar intensa, de llarga durada i, durant un determinat període, sense competència.

*La socialización es el proceso por el que un ser biológico se transforma en un ser social propio de una sociedad determinada. (LAHIRE 2006:25)*

Amb la finalitat de convertir els infants en adults adaptats i integrats a la societat de la qual han de formar part, és de cabdal importància realitzar una correcta socialització. És per aquest motiu que, gran part dels estudis realitzats des de les diferents disciplines socials orientades a l'estudi dels infants, estan enfocats cap a la socialització i la integració d'aquests en el món adult.

*“Considerem els infants com a persones que han de ser instruïdes i educades per tal que puguin arribar a ser éssers humans “de debò”. Els infants no són éssers humans; han de ser instruïts o educats per convertir-los en persones de debò.” (MOURITSEN 1992:12)*

En el cas de la societat occidental, la reproducció del comportament adult està molt lligada al pes que han anat guanyant les institucions educatives en l'educació i formació dels infants, la qual ha provocat, segons defensen Bourdieu i Passeron (2001 [1970]), que els continguts que es transmeten a les noves generacions estiguin curosament seleccionats pel sistema de poder que controla l'escola per aconseguir reproduir aquells elements que són imprescindibles per tal que la societat continuï perpetuant determinades desigualtats. Aquest sistema justifica els desequilibris entre determinats grups o individus, tot tractant aquestes diferències com a capacitats intel·lectuals deficientes, ja que no s'adapten a les requerides pel sistema.

Com molt bé resumeixen H. Velasco, A. Díaz i J. García (1993):

*“Contemplar el proceso escolar desde una perspectiva adecuadamente global suele conducir a reconocer que la escuela es –en contra de sus intenciones declaradas- una institución conservadora. Diversos análisis empíricos han dado cuerpo a la idea de que la escuela es uno de los agentes fundamentales del proceso de reproducción social, en el que dicha institución se comporta*



*como una «correa de transmisión» de las posiciones socioeconómicas que los individuos encuentran en sus núcleos domésticos de origen; y también como una estructura de legitimación de la desigualdad entre esas posiciones [Bourdieu y Passeron 1977, 1985; Bourdieu 1966; Lerena 1986].” (VELASCO et al. 1993:321)*

George Spindler [1987], antropòleg de l'educació, proposa per a l'anàlisi dels sistemes educatius de les cultures humanes, els conceptes de “reclutament” dels infants per tal que aquests formin part del sistema i exerceixin rols determinats en funció de la seva procedència sociocultural, i el concepte de “manteniment” per fer referència a que els propis individus creguin en el sistema del que formen part i en garanteixin la reproducció sociocultural del mateix. Spindler fa ús d'aquests conceptes, en tant que són els objectius de qualsevol sistema educatiu, fent referència a les comunitats i no simplement a l'àmbit escolar.

*“El sistema educativo se organiza para producir reclutamiento. Por otra parte, el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga. Ello se hace por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles. La gente debe creer en su sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, inevitable.” (SPINDLER 1993 [1987]: 233)*

Spindler [1987] parla també de la influència que exerceix en infants procedents de mons culturals diferents al de la institució escolar, el fet de rebre una educació diferent a casa i a l'escola, ja que sovint són incompatibles i aquesta desarticulació genera un doble desequilibri, per una banda, en l'infant, que no sap quin comportament ha de tenir i, per altra, en la comunitat, que veu com els seus nous membres no continuen amb la transmissió de la cultura tradicional i com es generen conflictes intergeneracionals.

El sociòleg Ramón Flecha, a “Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad” (1992), s'acosta als plantejaments de Bourdieu, Passeron i Spindler, i ressalta com el sector privilegiat de la nostra societat crea un sistema en el que fa creure a la resta de grups socials que les seves pràctiques socioculturals no són les correctes, creant així una dinàmica doblement perjudicial; d'una banda causa la desqualificació de la pròpia cultura i, de l'altra, suposa aspirar a un objectiu inassequible que consisteix en intentar comportar-se com el grup privilegiat sense poder arribar però a ocupar un lloc en aquest nivell elitista, ja que totes les àrees socials estan controlades per tal d'evitar-ho.

*“En este mundo de la información, donde quienes poseen menos conocimientos priorizados están siendo empujados a la marginación en todas las áreas de la vida social, también son marginados de la actividad educativa que debería ir destinada a posibilitar la superación de su desventaja comparativa.” (FLECHA 1992:173)*

L'antropòleg Carmel Camilleri (1985) concep l'escola “como instrumento de reproducción ideológico-social guiada por las normas del subgrupo dominante” (CAMILLERI 1985: 53). Camilleri destaca el paper de la família com a subgrup que fa de mediador entre l'individu i la cultura de la societat i analitza tot citant les dues categories de famílies creades per Bernstein (1971): la família posicional, més habitual en nivells socioeconòmics inferiors, la qual es caracteritza per defensar una autoritat basada en l'estatus i uns rols definits i prescrits estrictament; mentre que en la família d'orientació personal, més comú entre en els nivells mitjà i alt, les característiques personals exerceixen més influència sobre les decisions i uns rols menys prescrits. I destaca que el problema principal d'aquestes famílies rau en relació amb la institució escolar i més concretament en que els codis de comunicació de les famílies amb un nivell socioeconòmic inferior no coincideix amb aquell utilitzat pel sistema educatiu, generant que el comportament titllat de neutral d'aquest sistema, en realitat tant sols és compartit per un categoria concreta de família.

Camilleri però, també vol destacar una sèrie de punts febles d'aquesta teoria que deixarien espai a l'optimisme, com és el fet de no poder considerar les anomenades classes socials com a grups compactes, ja que en funció de la forma de vida dels pares, dels seus interessos, de les seves relacions amb altres nivells, se'n veurà determinat l'evolució escolar dels fills.

Aquest autor considera que degut a la revalorització de les cultures antropològiques i l'emergència del relativisme cultural, hi ha hagut un canvi i ara es posa l'accent sobre allò positiu de la “subcultura popular” i s'aprecien els desavantatges, tot legitimant i valoritzant els seus comportament antiescolars. Però crítica que el fet de valorar certs aspectes de la cultura de la “classe obrera”, no ha de justificar que la institució escolar no distribueixi per igual els coneixements i el patrimoni humà.

Camilleri afegeix que aquests desavantatges que viuen els alumnes de classes socials desfavorides, són resultat de com les diferències culturals, en una configuració global,

s'articulen als factors econòmics i, per tant, segons l'autor és injustificat presentar la variable socioeconòmica separada de la variable cultural.

Els canvis que viu la nostra societat; la crisi del capitalisme, de la família, la diversitat de procedències, la defensa d'una altra manera d'educar, els mitjans de comunicació, juntament amb, entre d'altres, un canvi de percepció de l'estatus dels infants, han portat al que François Dubet anomena *El declive y las mutaciones de la institución* (2006). Els professors han passat de ser considerats com "l'autoritat dels valors de la institució" a qui no es posava en dubte el que deia, a ser un professional que ha d'exercir el seu ofici per aconseguir que els seus alumnes adquireixin totes les competències que l'administració i la societat els exigeix. Mentre que els alumnes:

*"ya no aceptan desempeñar el papel tradicional de alumno "pasivo" y "fiel" porque su educación familiar y las representaciones ideales del niño y del adolescente creativos e iguales ya no les atraen [Singly, 1993]". (DUBET 2006:56)*

Dubet defensa però que aquesta decadència que viuen les institucions no comportarà la seva desaparició, sinó que implicarà que aquestes perdin les seves proteccions i la seva "grandiositat" per convertir-se en més "pràctiques" i democràtiques.

Entre els canvis que viu la nostra societat n'hi ha un que Lucia Rabello destaca per les seves conseqüències en el sentiment de pertinença a un grup:

*In a highly individualized society where the status of individuation is symbolically conferred upon through visible signs of separateness between one and other (see Falk, 1994), it seems more difficult to develop a sense of affiliation, solidarity and communality among children and youth. (RABELLO 2004:491)*

Els autors Sánchez, Martínez i Goudena (2010) en el seu estudi comparatiu analitzen les formes de gestió dels conflictes entre infants andalusos i holandesos, i destaquen que la manera de resoldre les tensions dins del grup d'iguals reflecteix l'experiència prèvia d'habilitats i valors adquirits dins l'entorn familiar.

*Various studies have demonstrated that the type of activity, group composition and management of the interaction vary significantly from one cultural group to another. (SÁNCHEZ 2010:154)*

Sánchez *et al.* ressalten la distinció que fan Derosier i Kupersmidt (1991) sobre com influeixen en, aquest cas, als infants, les variacions entre formar part d'una cultura col·lectiva en la qual els objectius i interessos individuals es veuen subordinats a aquells del grup, respecte a ser integrant d'una cultura individualista en la qual es potencia l'autonomia personal i el treball per assolir objectius individuals.

L'antropòloga Hearth Montgomery (2009) cita una conclusió de Robert LeVine segons la qual, la cultura a la que es pertany, determina les habilitats i estratègies que adquireixen els infants.

*Rather, the findings indicate that the direction of child development, and the behavioral contexts of early experience, vary by culture according to adult standards of conduct. They also show that children of different cultures acquire different interpersonal skills and strategies, differing rules for emotional expression, and differing standards by which to judge their own behavior. (2003:202-203). (MONTGOMERY 2009:29)*

Sophie J. Alcock (2006) cita a M. Cole (1996) i a L.R. Goldman (1998), per deixar ben clar que joc, humor i imaginació estan estretament lligats als valors, normes i creences de cada cultura.

*Play, playfulness, and humour, like imagination, must be interpreted within their cultural contexts. (...) Cultures are characterised by shared values, beliefs and norms. Different cultures may understand and value playfulness, humour, analytic thinking, and imagination differently, reflecting that culture's values, beliefs and norms (Cole, 1996; Goldman, 1998). (ALCOCK 2006:28)*

Podem afirmar doncs que els jocs dels infants trasllueixen tot un seguit de valors i costums derivats de la societat a la que pertanyen.

### 1.3. La cultura dels infants

Com ja s'ha apuntat anteriorment, seguint les paraules d'Ariès (1987), la creixent separació entre el món dels adults i el món dels infants fa que les interaccions entre els infants guanyin sempre més importància per a ells mateixos, i interès per la societat en general.

En aquest sentit, Mouritsen (1992) afirma que si bé s'han fet molts estudis al voltant de la infantesa;

*“Al mateix temps, però, no en sabem gran cosa de la vida diària dels infants amb els adults i amb ells mateixos, sobre allò que fan, allò que diuen i el que això significa. És com un país sense mapa. Gairebé no s'ha estudiat. Allò que els infants fan, allò que saben i com és la seva xarxa de relacions socials i culturals. Hem creat teories de l'educació i les hem aplicades abans de tenir un coneixement genuí d'allò que els infants són i com és realment la seva vida.” (MOURITSEN 1992:12)*

La psicòloga Willard Hartup (1983) va fer un estudi sobre infants de societats occidentals a on destacava la importància de les relacions d'amistat pel que fa al desenvolupament dels infants, i la major influència que aquestes exercien, respecte a la família, a mesura que els infants creixien. Però és la psicòloga Judith Rich Harris la que defensa clarament que el grup d'igual exerceix una influència més gran en la socialització dels infants que els propis pares. Textualment diu:

*Socialization is not something that grown ups do to kids, it is something kids do to themselves. . . . Modern children do learn things from their parents; they bring to the group what they learned at home. . . . This makes it look as though the parents are the conveyors of the culture, but they are not: the peer group is. If the peer group's culture differs from the parents', the peer group's always wins. (1998:357-358) (MONTGOMERY 2009: 126)*

Per contra, Bernard Lahire, seguint la mateixa línia de Bourdieu, defensa la idea que la família determina l'entorn en el que es desenvoluparà el seu fill, al llarg de tota la infantesa i adolescència i, per tant, li condiciona factors com pot ser el tipus d'amistats amb qui el fill es relacionarà.

*En efecto, el capital económico y el capital cultural parentales –y especialmente el volumen y la naturaleza del capital escolar poseído por los padres– tienen consecuencias sobre el tipo de barrio habitado –muy homogéneo o más mixto socialmente –, el tipo de escuela frecuentada –su*

*composició social–, el tipus de trajectòria escolar llevada a cabo per el noi, el tipus de classe freqüentada y, en conseqüència, el tipus de amics que els nens y adolescents poden fer-se ya que una gran part de amics potencials se recluten en el veïndari immediat y entre els companys de classe. (LAHIRE 2006:26)*

Lahire adverteix del perill que es corre en generalitzar comportaments específics d'un context particular, com pot ser l'escola, i deduir-ne l'existència d'una "identitat" o "cultura". A la vegada reconeix però, que - fent referència als adolescents, i que nosaltres extrapolem, en la mesura del possible als infants - aquests creen una subcultura, per fer un lloc als seus desitjos, incomprensions i/o necessitats dins la cultura adulta en la que han nascut.

*Sin embargo, huelga decir que "encontrar su sitio" no es nunca una necesidad personal o una exigencia histórica imperiosa –y misteriosa– que estaría en el origen de los comportamientos sino, efectivamente, el producto de una situación de inserción en un mundo social diferenciado –en función del sexo, la generación, la clase social, el tipo de interés cultural desarrollado por cada grupo o institución, etc.– y fundado sobre unas luchas, tácitas o explícitas, unas competencias simbólicas entre los diferentes grupos, subgrupos, instituciones, comunidades, luchas que tienen como objeto el monopolio de la definición legítima de los gustos y de las prácticas legítimas (LAHIRE 2004:32).*

Carmel Camilleri (1985) recupera una sèrie de crítiques o observacions fetes a la idea d'una "cultura dels joves". Parla de la tendència contrària a Margaret Mead, en la qual es disminueix la importància o la realitat d'aquesta subcultura considerant-la simplement com un moviment reaccionari. Un d'aquests és F. Ferrarotti (1981) que creia que aquesta "cultura" és conseqüència de la marginalització que els joves pateixen en les societats industrials, en forma d'insatisfacció de les seves necessitats, aspiracions i drets laborals. Mentre que Deloos (1970) opinava que aquesta subcultura era tant sols resultat de tancar als infants i joves en una microsocietat (aïllada del món adult per mitjà de l'escola), la qual s'acaba convertint en el seu punt de referència i de pertinença.

Camilleri té molt clar que és a l'escola on s'originen i es mantenen els grups d'infants i joves, a la vegada que degut a les característiques socioculturals d'aquesta institució, provoca reaccions que consoliden contracultures que la qüestionen constantment, tot reforçant i accentuant aquesta diferència. Autors com Sugarman, i posteriorment Polk i Pink van descobrir una relació

positiva entre l'actitud "antiescola", per mitjà de comportaments inadequats, i la participació en la cultura dels joves.

Un altre moviment relativitza la idea d'una cultura dels joves, mostrant com aquesta és present a societats determinades, i en edats i subgrups concrets, a la vegada que es remarca la participació dels joves en les estructures dels "adults".

Camilleri s'interroga sobre que és el que es pot qualificar com a cultural:

*"el término aparecerá ciertamente abusivo para muchas representaciones y aún valores. Pero se descubrirá sin duda un núcleo de actitudes que parecerán resistir mucho mejor. Es en todo caso algo adquirido que parece definitivo". (CAMILLERI 1985:70)*

I considera que en qualsevol grup i situació, la connotació juvenil té més pes i vehicula una especificitat incontestable, encara que ella canviï en l'espai i el temps, a la vegada que el jove pot rebutjar els valors dels adults, en nom del model dels seus iguals i actuar lliurement partint de la legitimitat dels seus companys.

Camilleri narra com l'antropologia cultural va relativitzar la crisi de l'adolescència que fins llavors era considerada una etapa psicològica necessària pel pas a la vida adulta, per delimitar-la a les societats industrials occidentals contemporànies. Llavors es va considerar als joves com una mica marginats respecte als adults però no se'ls hi va atribuir la creació d'una subcultura pròpia, i no va ser fins els anys seixanta que aquesta percepció va començar a canviar. Margaret Mead (1971) va distingir tres tipus de cultures: aquella en que els infants eren intruïts principalment pels pares; aquella en la qual els infants i els adults aprenien dels seus iguals; i una en que els adults també aprenien dels seus fills.

Camilleri considera que aquest segon tipus de cultura, anomenada "prefigurativa" apareix amb els canvis tecnològics, ja que ara són els fills a ensenyar coses als pares, produint un trencament amb la transmissió cultural, i opina que en l'actualitat coexisteixen aquestes tres tipologies.

L'antropòleg recupera idees de Campbell, segons el qual l'atracció dels joves vers noves experiències, l'anticonformisme davant les normes socials, la recerca de tot allò que augmenti la separació entre joves i adults, ajuden a la creació d'una consciència col·lectiva. I ell mateix conclou que aquesta consciència:

*“aunque demasiado fluida y a menudo demasiado espontanea para coagularse en un comportamiento articulado, desemboca finalmente en una identidad, es decir en el hecho que un grupo humano se sienta unido.” (CAMILLERI 1985: 69)*

Diferents recerques demostren la importància que representa pels infants la relació amb els seus iguals i les capacitats que aquests tenen com a creadors de cultura, malgrat la infravaloració que reben per gran part dels adults.

Com recull el sociòleg William A. Corsaro (2003):

*“La socializzazione non consiste solo in un processo di adattamento e di interiorizzazione, ma anche nell’appropriazione, nella libera interpretazione e nella riproduzione della realtà sociale. In questa visione, hanno importanza centrale le attività collettive, condivise dei bambini, espressioni del processo attraverso il quale essi negoziano, condividono e creano cultura fra di loro<sup>2</sup> e con gli adulti.” (CORSARO 2003a: 44).*

És partint d’idees com aquestes que s’atorga a l’infant la capacitat de ser més que un simple objecte al qual s’intenta socialitzar, i se’l reconeix com a subjecte actiu en aquest procés, el qual interactuant amb altres infants aconsegueix produir i compartir “a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns” (CORSARO 2003b:37), procés que Corsaro anomena “kids’ peer culture”, i que, paulatinament, els introdueix en el món adult, fet imprescindible per una correcta socialització.

Altres autors com June Factor (2004) o Janice Ackerley (2003) parlen del concepte “child lore” a qui donen una definició similar al terme utilitzat per Corsaro.

*Child lore itself can be considered as a relatively closed peer-to-peer space: it is “owned and controlled by children themselves and is unrelated to adult directed and organised games that may occur in the playground” [Ackerley 2003: 3]. (MEIRE 2007:17)*

L’antropòloga Marta Bertran (2005) diferencia entre cultura infantil i cultura per a la infància:

*La cultura de la infància o cultura infantil és aquella en què els infants són protagonistes i es desenvolupen més o menys al marge del món dels adults: creen registres comunicatius propis paral·lelament al seu procés socialitzador. La cultura per a la infància seria una proposta que inclou*

---

<sup>2</sup> “fra di loro”: entre ells



*els infants realitzada des de la població adulta, derivada de la contemplació dels drets i deures dels infants que la Convenció i altres decrets subscriuen. (BERTRAN 2005:22)*

Per molts adults es fa difícil concebre les potencialitats d'un infant com a tal, però com diu la psicòloga Judith Rich Harris, hem de tenir present que l'objectiu principal d'un infant és tenir succés entre els seus iguals.

*"A child's goal is not to become a successful adult, any more than a prisoner's goal is to become a successful guard. A child's goal is to be a successful child.... Children are not incompetent members of adults' society; they are competent members of their own society, which has its own standards and its own culture. Like prisoner's culture and the Deaf culture, a children's culture is loosely based on the majority adult culture within which it exists. But it adapts the majority adult culture to its own purposes and it includes elements that are lacking in the adult culture. [Harris 1998:198-199]"*  
(HIRSCHFELD 2002:615)

Desafortunadament, el fet d'haver subestimat les capacitats dels infants com grup social, ha fet que la quantitat d'estudis realitzats amb infants sense importants deficiències físiques, mentals o socials, hagi estat molt minsa en comparació amb el potencial interès que aquests representen.

L'antropòleg Jonathan Benthall defensa que "the big difference between children and other browbeaten groups is that children's "minority" status normally comes to an end" (BENTHALL 1992: 1), i això serà veritat si el que es valora és l'època que l'individu viu com a infant, però en aquest cas, el que estem posant en entredit és la infantesa com una categoria fixa que forma part de la societat, i que, per tant, perdura en els anys encara que els seus integrants canviïn; fet que reforça la idea, ja defensada per autors com el sociòleg Jens Qvortrup, segons la qual els infants es poden considerar com una "minoria" en el sentit marginal del terme. Així doncs, aquesta qüestió és fonamental, ja que de la consideració de la infantesa com a grup social propi deriva la rellevància d'aquest per l'estudi antropològic.

A mesura que van sorgint recerques sobre els infants i les seves dinàmiques com a grup social es comença a prendre consciència de la importància de la interacció entre iguals per una correcta adaptació al món social.

Després del seu estudi etnogràfic entre infants, Annica Löfdahl (2006), com altres estudiosos, arriba a la conclusió que els infants reproduïxen i adapten les estructures socials, en el seu entorn d'iguals, fet que els prepara per afrontar el món adult que els espera.

*“Social structures in children’s peer-cultures are similar to those in adult cultures and the results indicate that constructing distinctions between generations and gender and the struggle to get a high-status position and thereby to place someone else in a less attractive position is common even among small children.” (LÖFDAHL 2006:87)*

William A. Corsaro és un dels principals defensors dels infants com a grup social actiu dins la societat. Els seus coneixements sorgits arrel d’anys d’observació-participant entre infants, principalment en moments de joc no dirigit pels adults, l’ha portat a treure conclusions molt innovadores sobre les relacions dels infants i les seves dinàmiques de joc, com ara dir que la protecció que fan els infants del joc interactiu de l’accés de tercers és per evitar que aquests trenquin amb la fràgil interacció dels que ja estan jugant, i no per egoisme com s’havia dit fins llavors; o defensar que els infants d’entorns més desfavorits recreen les seves circumstàncies, mentre que els infants d’ambients més benestants fantasiegen amb optimisme sobre el seu futur; o parlar de les adaptacions secundaries que fan els infants per fer front a les normes dels adults i, satisfer així necessitats o desigs, tant personals com col·lectius, com ara les estratègies per evitar haver de recollir; o defensar que entre els grups d’infants que se’ls hi dóna més oportunitat de resoldre els seus conflictes, encara que els problemes siguin complexos, aconsegueixen resoldre’ls.

Una cita que demostra com és d’important la relació que estableixen els infants amb els seus iguals per a una correcta socialització, és la que recupera Ulla Alasjärvi del llibre “Aspetti psicologici dello sviluppo del bambino” de Susan Isaacs (1976).

*“El nen descobreix, a més, que els companys poden unir-se a ell per tal de contraposar-se al món dels grans que tal vegada es disposen a anorrear-lo. El suport que els companys ofereixen als nens en vers als seus anhels més profunds en les relacions amb els seus pares és de gran ajuda per al desenvolupament de la confiança i del sentit de seguretat; du alleujament a la tensió psíquica i és requisit indispensable per al desenvolupament del sentit de la realitat que ha de caracteritzar les relacions amb els adults.” (ALASJÄRVI 1980:16)*

Corsaro (2003a) va identificar dos aspectes fonamentals en la cultura dels infants: “One theme is that children make persistent attempts to gain *control* over their lives; the other is that they always attempt to *share* this control with each other”. Johan Meire (2007) afegeix un tercer punt, que considera imprescindible pel que fa a la diversió en el joc i que, segons ell, ha estat llargament oblidat: les “bodily experiences during play”.

Elizabeth Grugeon (1995) cita diversos autors per tractar les divergències entre la noció d'amistat d'infants i adults:

*Opie y Opie (1959) observan que «las amistades infantiles no son nada plácidas... son amigos y dejan de serlo con una rapidez desconcertante a los ojos del espectador adulto». Bronwyn Davies insinúa que esto es así porque las personas adultas cimentan la amistad de forma distinta. Para los adultos lo primero es que la persona agrade; para las criaturas, sin embargo, esto no es lo importante, lo importante para ellas es la proximidad, el hecho de estar con alguien. El ser amigos y el dejar de serlo no es ni más ni menos que un modo de explorar la dinámica de las relaciones interpersonales. (GRUGEON 1995:38)*

Grugeon també anomena a Davies (1982) el qual opina que la cultura infantil té l'eix principal al voltant de l'amistat, i que les normes de la cultura dels iguals es transmeten a través dels companys.

Seguint aquesta línia, Ballestín (2007) defensa que “els infants tenen els seus propis codis, i les seves pròpies maneres de fer i entendre, de participar i relacionar-se.” (BALLESTÍN 2007:245), i per tant, els codis d'amistats i enemistats sovint no coincideixen amb els dels adults, ja que d'alguna manera demostren que es forma part d'un grup d'iguals amb identitat pròpia. Ballestín opina que les dinàmiques de les relacions entre els grups d'infants varien en funció de l'edat, el sexe, i els orígens socioculturals dels infants:

*Generalment, els infants més populars a les aules presenten certa qualitat especial – com la destresa en algun joc o esport determinat, l'habilitat amb el dibuix, un vestit i pentinat més sofisticat i adult – especialment valorats en el cas de les nenes -, capacitat de lideratge i de transgressió de les normes sense que ho adverteixi el professorat, etc., etc., que els fa més atractius envers la resta del grup. En canvi els nens i nenes realment marginats ho acostumen a ser en base a un atribut real o imaginari – caràcter agressiu i conflictiu, brutícia i mal olor, etc.- que els estereotipa i els dificulta la seva integració a l'aula. (BALLESTÍN 2007:246)*

Elizabeth Grugeon (1995) parla de l'existència d'una cultura infantil molt complexa i subversiva que s'oposa, en aquest cas, a la de l'escola, tant dins l'aula com a fora el pati, i recupera unes paraules de Geertz (1975) a on defensa la idea de la cultura infantil enllaçada amb el món adult:

*“La entrada en esta cultura requiere aprender un conjunto de reglas y unos rituales que son casi tan arbitrarios como los originados por el sistema educativo. Dado que la cultura infantil está*

*contextualizada por el mundo adulto, es también dentro de este contexto donde las criaturas se socializan mutuamente (Geertz, 1975; pág. 12) (GRUGEON 1995:23).*

I afegeix “*El patio de recreo es el lugar donde se ensayan y exploran los papeles de adulto*”. (ibídem). Grugeon opina que observant i escoltant els jocs dels infants durant l’hora del pati es pot comprovar la diferència d’interessos respecte als que defensen els professors, fet que demostra la falta de poder que els infants tenen dins els sistema escolar.

L’antropòloga Heather Montgomery adverteix del risc d’estudiar els infants com a grup social aïllat, a la vegada que anima als antropòlegs a interessar-se pels infants.

*In all societies, children exist through relationships with others, both adults and other children, and we cannot understand their lives in isolation. Children can sometimes seem like small strangers to adult anthropologists, but they are worth drawing closer to and getting to know more fully. (MONTGOMERY 2009:238)*

Probablement, la complexitat de les relacions entre els infants ha fet que molts autors es deixessin captivar per aquest món tractant-lo com una entitat independent quan segurament, el seu origen és resultat de viure immersos en un món pensat i controlat pels adults.

*It is not necessary to understand children as either beings or becomings, active or passive, agentic or helpless, informants or the spoken for, the complete or the lacking. They, like adults, can be all of these things, and the best we can do is to analyze them within their own context, examining indigenous ideas about the relationships between adults and children and the consequent expectations placed on children. In all societies, children exist through relationships with others, both adults and other children, and we cannot understand their lives in isolation. Children can sometimes seem like small strangers to adult anthropologists, but they are worth drawing closer to and getting to know more fully. (MONTGOMERY 2009: 238)*

## 1.4. El joc com a base de la interacció entre infants

Huizinga (1972), gran estudiós del joc, deia:

*El juego es más viejo que la cultura; pues por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. (HUIZINGA 1972:11)*

Cristobalina Molins en la seva tesina titulada “Aproximació a l’estudi del joc com aprenentatge sociocultural” (1998) recull, entre altres, la idea de joc feta pel filòsof alemany, Carles Groos, el qual considerava “el comportament d’imitació dels infants com preparació per al comportament adult” (MOLINS 1998:28). Afirmació similar a la de Piaget segons el qual el joc simbòlic seria pura assimilació i que, autors com Montgomery (2009), la consideren simplista degut a que aquest tipus de visió comporta no considerar als infants com a persones creatives i imaginatives.

Bertran (2005) defineix la idea de jugar a través de la teoria de Molins:

*Jugar, com a tal, no esdevé un objectiu en sí mateix, no es racionalitza, ni es proposa, ni es qüestiona, ni s’hi teoritza. És un mecanisme de socialització no formal present en totes les societats [Molins, 1998]. (BERTRAN 2005:77)*

Mouritsen (1992) defineix el joc com un organisme cultural i social produït pels infants, i recorre a Geertz per copsar la magnitud del terme.

*“Si seguim els criteris de Geertz podem entendre el joc com una activitat expressiva, simbòlica, en la qual s’atorga significat a la vida i s’interpreta la vida. No prové simplement d’un ordre establert, no és simplement una funció d’aquell, sinó que per ell mateix és un element de creació (producció) de les condicions de la vida.” (MOURITSEN 1992:28)*

Imma Marín (2008) parla de la manca que hi ha en català i castellà de termes que facin la distinció, del que en anglès seria “games” i “play”. Mentre “games” faria esment als jocs que es desenvolupen; “play” faria referència a una actitud; “una actitud existencial, una manera particular de abordar la vida que se puede aplicar a todo sin que corresponda a nada en particular. Puro apetito de vivir” (MARÍN 2008: 17) segons M. Mauriras-Bousquet (1991).

Marín cita a la psicòloga i investigadora del joc, Maite Garaigordobil, per destacar les set característiques bàsiques que segons ella té el joc: jugar ha de ser un Plaer; es juga perquè es vol

jugar, el joc és Llibertat; és un Procés a on el que importa és el desenvolupament i no el desenllaç; el joc es viu amb el cos i les emocions, el joc és Acció; és Ficció perquè qui juga pot convertir-se en allò que vol; és Serietat, perquè mentre es juga, es necessita concentració; el joc és Esforç, perquè si no és així aquest no pot produir plaer.

Huizinga ja havia parlat d'aquestes qualitats a la vegada que en citava d'altres que li permetien explicar la relació entre joc i cultura, com que el joc permet refugiar-se de la vida ordinària i embellir-la; a la vegada que augmenta el benestar del grup; en el joc les normes de la vida real no tenen valor; el joc té uns límits temporals i espacials; el joc pels infants si és secret té més encant.

A més d'aquests punts, Huizinga també deia que:

*Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula. (HUIZINGA 1972:24)*

La teoria de que la més petita desviació espatlla el joc, no s'adaptaria als joc dels infants de parvulari a on la improvisació i els canvis d'un joc a l'altre són constants, però com ja avançava Huizinga:

*Nos podemos limitar, en lo principal, a los juegos de índole social. Podemos designarlos, si queremos, como las formas superiores de juego. Son más fáciles de describir que los juegos primarios de los niños y de los animales jóvenes, porque, por su estructura están más desarrollados y articulados y llevan consigo rasgos característicos más diversos y destacados, mientras que en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico que a nuestro entender, se resiste a todo análisis. (HUIZINGA 1938:19-20)*

Podem entendre la idea que estudiar el joc dels infants és complicat perquè aparentment no segueix la lògica de gran part dels jocs dels adults, però són molts els estudiosos que s'han aventurat a analitzar el joc infantil i han extret conclusions molt interessants. Grugeon recupera la idea de Bruner (1975) segons el qual el joc dels infants no era ni arbitrari ni caòtic, com havien defensat molt estudiosos, sinó que en ell es desenvolupen esquemes que reflecteixen la conducta culturalment adequada. Bruner i altres (1976) també defensen la idea del joc com a reflex inevitable de la cultura de la que forma part.

*El juego es el lenguaje secreto de los niños. Observarlo nos da una gran y rica información que no siempre sabemos leer ni escuchar. No es una tarea fácil interpretarlo. (...) Por ello es imprescindible que tengamos una actitud de escucha permanente. Observar su juego nos permitirá no sólo entenderles mejor, sino poder acercarnos a ellos utilizando su mismo lenguaje. (MARÍN 2008: 29)*

Així que, a pesar de la discordança amb Huizinga sobre la impossibilitat d'analitzar el joc infantil i la idea que el joc no accepta desviacions, trobaríem encertada la definició que fa del joc:

*El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (HUIZINGA 1938:46)*

Huizinga i molts altres autors defensen el joc com a universal i destaquen el fet que tots els pobles juguen de forma semblant. David Lancy (2007) afirma també que, al contrari del que ens sembla a la nostra societat, en altres cultures no és habitual que els adults juguin amb els infants.

*As David Lancy argues: "Play is a cultural universal. Children are observed playing in every society studied by anthropologists... However, one rarely sees adults playing with children" (2007:274) (...). Lancy (2007) concludes that the idea of the importance of mother-child play is a specific modern phenomenon, not found in over three-quarters of the world's societies. (MONTGOMERY 2009:144)*

Segons Bernard Mergen (1975), estudiós de la història de l'oci, hi ha com a mínim tres raons per estudiar els jocs dels infants. La primera raó és que l'objecte d'estudi dels jocs dels infants no és conèixer l'origen de la cultura sinó el procés de socialització a través del qual els infants aprenen a jugar com els adults. La segona fa referència a com l'estudi del joc dels infants permet saber coses sobre les relacions entre determinats tipus de joc i el tipus de personalitat i/o cultura. I la tercera raó, rau en la teoria que estudiar el joc infantil permet entendre el desenvolupament de les ciències socials i el seu impacte a través d'escoles i institucions.

Johan Meire (2007), defensa la idea compartida per altres autors segons la qual el joc és essencial per preparar l'infant per a la vida adulta, i a profunditza en el concepte de "play" tot diferenciant Play (que traduiríem com a "jugar") de Playfulness ("actitud juganera").

*“Play is something you (individually or collectively) choose to do, and you choose it because it is enjoyable to do. (...) Play is not inherently idle or without purpose. But the purpose lies in the intersubjective space of play itself.” (MEIRE 2007:11).*

*“Playfulness by contrast is not an activity but an attitude towards (almost all kinds of) activities in which routines or expectations are manipulated, disrupted, played with.” (MEIRE 2007:12).*

Sophie Jane Alcock en la seva Tesi Doctoral “A socio-cultural interpretation of young children’s playful and humorous communication” (2006), analitza abastament la relació entre el concepte de “playful” i el “d’humor”, criticant que mentre per una banda, allò que fa referència al joc i al fet de ser juganer està relacionat amb un context social, cultural i històric; de l’altre, el terme “humor” s’acostuma a relacionar amb una actitud individual, quan els dos termes són socials. Alcock a part de fer recerca etnogràfica entre infants per contrastar aquesta idea, també fa una recerca aprofundida per analitzar que opinen altres autors.

Alcock cita la definició d’humor del psicòleg, especialista en humor i infants, Paul McGhee, a la vegada que li critica que fent referència a l’humor infantil només ho expliqui basant-se amb la teoria de la incongruència.

*McGhee (1971) defined humour narrowly, in terms of incongruity theory where humour is understood as the cognitive mismatch between what is and what should be; the resolution of that incongruity is often conveyed in jokes and riddles. Accordingly, children’s playfulness, laughter, mirth, glee and other experiences such as tickling, and silliness in the context of play, are not regarded as humorous because they do not necessarily fit with incongruity theory. (ALCOCK 2006:11)*

Segons Sophie J. Alcock, juntament amb altres autors com els psicòlegs A.J. Klein (2003) i D. Bergen (2003), la incongruència és un factor important en l’humor, però defensen la idea que l’humor dels infants petits va més enllà de la incongruència.

*The boundaries between play, playfulness, joy, glee, mirth etc. are fuzzy and emotions are integral to children’s experience of humour and playfulness in their communication. Thus, the experience of humour and playfulness is not purely cognitive, but integrates cognition with feelings. (ALCOCK 2006 :11).*

Alcock també cita l’antropòleg Apte (1985), el qual va intentar categoritzar l’humor infantil, d’acord amb els diferents temes que ell mateix havia identificat, els quals ja va veure que es



solapen i dificulten la definició, i arriba a la conclusió que la divisió entre joc i humor és molt subtil.

*The themes he identified were: linguistic, humour in play, scatological, and sexual categories. "Humour in play" included both "humour" and "play". As Apte (1985), reinforcing their overlapping nature, pointed out: "Both are considered pleasurable activities, however, and both can generate the responses of smiling and laughter. Thus the dividing line between humour and play is very thin indeed" (p.89). (ALCOCK 2006:14)*

Són molts els autors que consideren l'espontaneïtat com bàsica pel sorgiment de l'humor, però l'origen d'aquesta, varia en funció de les teories dels investigadors:

*While the playfulness instruments of Lieberman (1966) and Barnett (1990, 1991) have emphasized spontaneity as an individual quality, other researchers have emphasized group spontaneity in peer group culture (Corsaro, 1985, 1997), in play (Garvey, 1977), in improvisation (Sawyer, 1997) and in group glee (Sherman, 1975). (ALCOCK 2006:19)*

Una de les primeres persones a estudiar, documentar i analitzar acuradament el fenomen de l'alegria va ser Lawrence W. Sherman, i va decidir començar-la a estudiar a través dels infants de parvulari ja que considerava que era a on es trobava l'alegria més alegre. Sherman, després d'haver realitzat moltes observacions en grups d'infants va concloure que si es donaven un seguit de condicions podia sorgir el que ell va anomenar "group glee" i que definia com un estat afectiu d'alegria molt intensa compartit per una majoria dels components del grup.

Sherman (1975) opina que perquè sorgeixi el "group glee" s'han de donar unes condicions: pel que fa a les exterioritzacions del comportament, que poden ser riures, crits i un seguit de moviments físics enèrgics (com saltar o picar de mans), els quals es poden donar conjuntament o de forma individual, i aquests comportaments han d'afectar com a mínim a la meitat dels integrants del grup, de manera simultània o contagiosa. Ell també opina que el "group glee" és més present en grups mixtos d'entre set i nou nens i nenes, degut a que els grups heterogenis competeixen vocalment. Altres estudis ho atribueix a la combinació del joc més físic dels nens, amb el joc més verbal de les nenes. Segons Sherman, l'origen d'aquests grups està molt relacionat amb el comportament que el mestre els afronta; quan més taxatiu és amb el sorgiment d'escenes iròniques i humoristes entre els infants, més episodis es donen.

Segons Alcock, arrel d'una restricció imposada pels adults; com pot ser la prohibició de moure's del lloc durant l'hora de dinar, genera entre els infants, una situació d'alegria compartida en la que sorgeixen bromes i converses divertides.

*Though physically constrained by chairs and tables, the children used their bodies, their imaginations, their voices and the only available objects (mugs, chairs and table) to communicate playfully and create this chanting rhyme. (ALCOCK 2006:137)*

Maritta Hännikäinen (2010), en el seu estudi realitzat en centres de dia pels infants, ha observat que un dels jocs més habituals són els jocs simbòlics, i assegura que quan els infants donen llibertat a la seva imaginació, això els aporta alegria i diversió. Destaca també el fet de com és important, per aquests infants, fer bromes i ser juganer, ja que així s'afavoreix el sentiment d'unitat amb els companys.

*Allò que els infants practiquen és una organització social molt sofisticada, d'una descripció genuïnament "anàrquica". Aquesta és la condició que els fa capaços de crear l'organisme cultural i social que és el joc.*

*Quan ho poden fer és perquè han estat pràcticament durant molts anys. Han estat exercitant-se com a participants des que eren petits i han après dels altres infants. Han fet seves les tradicions culturals que constitueixen el joc, la manera com s'organitza i els seus nivells simbòlics, les seves formes de fantasia, expressions, tècniques, etc. (...) No és només un fenomen del desenvolupament típicament infantil o una resposta a diferents conflictes i problemes. És una pràctica cultural que té les seves arrels en la tradició i que es transmet a través d'un teixit social especial. (MOURITSEN 1992: 22)*

## **TIPOLOGIES DE JOCS**

El joc és pels infants la forma principal per relacionar-se amb els seus iguals, sobretot en els primers anys de vida i els seus beneficis són molt amplis; Johan Meire els engloba en quatre grups: "sensori-motor development and physical health", "emotional and psychological development"; "development of sociality and the self" i "cognitive development and learning", a la vegada que recorda que:

*“Play can contribute to social exclusion and inequalities, and its contents can be less innocent than many adults might want.” (MEIRE 2007:18)*

Johan Meire (2007) analitza les diferents classificacions de jocs que fan autors diversos partint de la base que la categoria ve determinada “by its form (what children do), its content or its (developmental) function” (MEIRE 2007:9). Cita les tres tipologies de joc que caracteritzen les activitats físiques segons Piaget i Frost: *functional play* (activitats físiques importants), *construction play* i *symbolic play* (engloba jocs de rols, jocs dramàtics i jocs socials). També recull les categories de Van der Kooij, el qual distingeix entre *sensori-motor play*, *imitation play* (joc simbòlic), *construction play* i *world play* (crear un món propi a través d’objectes de joguina). Anomena també, les categories sorgides del “Children’s Play Council 2006” a on es van diferenciar quinze tipologies de joc, generant, com diu Meire, una superposició de les categories i/o que aquestes fan referència a diferents aspectes del joc, com la forma i el contingut. I la distinció feta per J. Bishop i M. Curtis (2001), els quals distingeixen “child lore” (vindria a ser “la cultura dels infants”) com a *highly verbal* (cançons, jocs cantats, històries, bromes, endevinalles, etc.), *highly imaginative or highly physical*. Johan Meire conclou que les categories serveixen per posar una mica d’ordre, però que a l’hora d’observar el joc dels infants, les classificacions es dissolen, es barregen i es transformen.

Al llarg dels anys, els infants fan ús de diverses tipologies de joc, i l’Imma Marín (2008) les classifica en el següent ordre cronològic: els primers anys de vida els jocs protagonistes són els sensori-motors; seguits dels jocs simbòlics i els de ficció que apareixen cap als dos anys; i els jocs reglats que sorgeixen entre els sis i set anys. Hi ha una quarta tipologia però que és present i evoluciona amb els infants; són els jocs de construcció i disposició. Meire també parla del joc verbal com el típic joc de la mitja infància segons Ackerley (2003) i Bishop & Curtis (2001).

A través de l’anàlisi del joc espontani s’obté una informació que reflecteix patrons de comportament del món dels infants fora del joc.

*“Spontaneous play is activity created for the moment, without the rules and roles that dominate more formal games. (...) Spontaneous play involves the basic elements of more highly structured activities but there are no restrictions on the when, where, how, and whom of these activities.” (ROBINSON 1982:359)*

Abans de continuar, citem la definició que fan A. Ruiz i J. Abad en “El juego simbólico” (2011) de funció simbòlica:

*La función simbólica o semiótica es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos, animales o acciones sin que estén presentes en ese momento ni sean percibidas por los sentidos.*  
(RUIZ 2011:29)

Són molts els autors que parlen de la dificultat que tenen els infants de conèixer la frontera entre la realitat i la fantasia. Com citen Ruiz i Abad, Lévi-Strauss (1979) deia que el símbol és l'expressió d'aspectes concrets de la realitat, el qual pertany, per una banda, a la dimensió de l'inconscient de la persona, i de l'altra, a l'expressió externa de l'experiència. Establint-se una relació entre l'inconscient i l'experiència, fet que comportaria que la capacitat per expressar-se a través dels símbols anés més enllà de la simple semblança entre l'objecte i la seva representació.

Segons Vygotsky (1995) [1950] el joc és recordar més que imaginar i que, per tant, degut a l'experiència té més imaginació un adult que un infant:

*Imagination is based on elements taken from reality, which means that “the creative activity is directly dependent upon the individual’s experiences, and the extent and degree of variation of these experiences . . . .This is why the imagination of the child is poorer than that of an adult, because of their differences in experience” (Vygotsky, 1995, p. 19). Emotion and imagination are closely related, Vygotsky wrote. Emotions result in an imaginary process, and vice versa. Emotions are always real and true. (...) Imagination is both emotional and intellectual, and this is why, Vygotsky (1995) explained, it develops creativity.* (LINDQVIST 2003: 249)

Imma Marín considera que entre les característiques principals dels jocs simbòlics hi ha la ficció, ja que les accions es succeeixen en un pla imaginari; però a la vegada destaca, com diu Vygotsky que la ficció requereix sempre d'una primera informació i conclou, fent referència als infants, dient “así precisan de informaciones u conocimientos que nutran sus guiones de juego.” (MARÍN 2008:67)

Ruiz i Abad (2011) expliquen la teoria de P. Slade (1978) segons el qual hi ha dos tipus de joc simbòlic: el joc personal, en el que intervé tot el cos de l'infant, el qual està donant vida a algun personatge; i el joc projectat que es caracteritza per donar vida a objectes diversos, com ara parlar amb ninots, i es caracteritza per ser un joc principalment solitari. Slade també considera les activitats de construcció amb materials com la sorra, com a jocs projectats.

Ruiz i Abad (2011) també parlen de I. Tejerina (1994), el qual opina que el simbolisme es fa col·lectiu entre els quatre i els set anys, i és llavors quan apareix la representació de rols. Representació que es caracteritza per ser un joc social i cooperatiu de reconstrucció i representació dels rols adults o imaginaris, que permet a qui el practica exterioritzar emocions i conflictes, i d'aquesta manera treure tensions a la vegada que aprèn a distingir entre la ficció i la realitat.

Ruiz i Abad (2011) també parlen de la teoria de Lacan, segons la qual el pensament està format per tres registres: el real, l'imaginari i el simbòlic, i la funció de la dimensió simbòlica seria la de mantenir l'equilibri entre la realitat i la fantasia. Ruiz i Abad consideren que la dificultat en distingir clarament la frontera entre aquests dos mons, no depèn únicament dels infants, sinó que està també determinada pel sistema de creences que els adults construeixen al seu voltant, com pot ser l'existència dels Reis Mags, i això fa que els infants perdin el control creatiu d'allò que és imaginari del que no ho és.

En el llibre de Dorothy i Jerome Singer (1992), es presenta un ampli recull d'estudis de diferents autors i en diferents contextos, en els que es demostra que els infants que han realitzat sovint jocs de fantasia tenen millors recursos per afrontar les dificultats del dia a dia, mentre són infants i, posteriorment, quan són adults.

*“Pensiamo tuttavia che quei bambini ai quali questa esperienza (praticare regolarmente il gioco di fantasia) e negata dall'ambiente o (come forse è il caso dei bambini autistici) da carenze costituzionali perdano una fase importante processo che porta a un' pieno sviluppo umano, all'elaborazione di schemi articolati d'identità personale e alla capacità di vivere ed esprimere emozioni complesse. Più in generale, perdono l'occasione di incorporare nel loro repertorio attitudinale la capacità di ridurre a loro misura il mondo nella sua complessità, miniaturizzandolo in un formato che possono controllare agevolmente.”* (SINGER i SINGER 1992:183)

Corsaro (2003b) defensa que en els jocs de fantasia espontània, els infants representen rols que existeixen en la societat i els embelleixen. La realització d'aquests jocs es pot dur a terme en localitzacions molt diverses, i la creació del joc no està planificada sinó que sorgeix en un procés de negociació verbal, en el que es comparteix el coneixement del món adult i de la pròpia cultura dels iguals. I el fet de que els nens vagin dient en veu alta les accions que porten a terme, permet als altres participants saber el que està passant i poder-ho convertir en un esdeveniment social.

Alcock afirma que emoció i cognició s'uneixen en la imaginació, i anomena a Egan i Nadaner (1988) segons els quals, els infants, fent servir l'humor, recreant de forma juganera paraules i històries, fingint i transformant objectes, estan utilitzant les seves imaginacions; i també a Harris (2000) que defensa la idea que quan els infants fan servir la seva imaginació, la realitat es suspèn i sorgeix el pensament analític al lloc de l'empíric. Alcock conclou dient "Children transform reality according to the rules that develop and emerge while playing." (ALCOCK 2006:27)

Ruiz i Abad (2011) entenen els jocs sociodramàtics i el joc de representació de rols, de la mateixa manera:

*El juego sociodramático, como representación de roles, es una forma frecuente de juego simbólico en estas edades para ensayar comportamientos futuros que construyen los esquemas de género. Se le asigna gran valor por servir de trasmisión de cultura, cualificado como una forma de representación del mundo social que convive con la infancia y del imaginario construido sobre la asignación de roles en la familia, la escuela o el trabajo. Asimismo, el juego sociodramático favorece un escenario propicio para la comunicación, el acuerdo y la interacción entre iguales niños y niñas, pues proyectan juntos en la ficción y ensayan sobre aquello que saben de las relaciones entre las personas y las maneras de expresar afectos y emociones. Así, podemos decir, sin lugar a duda, que esta forma de juego simbólico imita a la vida. (Ruiz i Abad 2011:220)*

William A. Corsaro va més enllà i parla dels jocs sociodramàtics, o com ell els anomena "Role-play", com una representació de rols redefinida i apropiada.

*"In role-play, kids link or articulate local features of the ongoing play to their developing conceptions of the adult world. This articulation enables them to appropriate aspects of the adult culture, which they use, refine, and expand. It is through such appropriation that the children extend their peer cultures and contribute to reproduction of the adult world. This is a process I have referred to as "interpretive reproduction"." (CORSARO 2003b:126).*

L'apropiació i embelliment que fan els infants dels models dels adults es veu principalment en qüestions de posició, poder i control. Quan exerceixen el rol d'un adult, automàticament gaudeixen d'un estatus superior. Segons diversos autors, jugar a rols permet als infants experimentar amb diferents tipus de persona i com aquestes es relacionen i, d'aquesta manera, coneixen les expectatives de la societat; de com han d'actuar en funció del gènere; dels estereotips que ells mateixos qüestionen i redefeixen.

La recerca realitzada per l'antropòloga nord-americana Christine Robinson Finnan entre infants als EEUU, reforça la teoria de Corsaro (2003), ja que observant el joc va veure com els infants d'origen nord-americà, els quals tenien molt clar el seu estatus i coneixien les normes socials, preferien crear situacions de joc en les que poder transgredir i enderrocar les regles socials. En canvi, els infants d'origen vietnamita, els quals només estaven temporalment en el país i que desconeixen la cultura americana, preferien els jocs reglats els quals els hi permetien conèixer les normes socials, tipologia de joc que els nens autòctons trobaven avorrit.

Per demostrar el potencial dels infants, moltes vegades menystingut pels adults, recupero aquí una cita que fan els Singer:

*“Scrivere Vygotskij: «Nel gioco un bambino si comporta sempre in modo superiore alla sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano; nel gioco e come se lui fosse un palmo più alto di se stesso. “Come nel fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in una forma condensata ed è in se una fonte principale di sviluppo».” (SINGER i SINGER 1992:188)*

Al llarg d'aquest treball d'investigació, dividirem els jocs en espontanis i reglats. Els jocs reglats són aquells que es caracteritzen per un seguit de normes i pautes establertes que s'han de seguir, com ara els jocs de taula o jocs físics com el futbol o el bàsquet. Dins de la categoria de jocs espontanis, analitzarem els jocs sensoriomotors, els quals inclouen les activitats principalment de moviments físics; seguidament els jocs de construcció i disposició; en tercer lloc tractarem sobre jocs simbòlics, els quals engloben tant els jocs sociodramàtics, estretament relacionats amb experiències de la vida real, com els jocs de fantasia, basats en històries fantàstiques; i per últim els jocs verbals, els quals fan referència a cançons, històries, endevinalles, etc.

Com ja havia apuntat Johan Meire, a l'hora de fer aquesta classificació ens hem adonat que:

*A veces ocurre que los juegos se «desclasifican» porque son tan variados en matices que no se sabe exactamente a qué tipo corresponden. (RUIZ 2011:116)*

## EL GÈNERE EN EL JOC INFANTIL

Continuant dins la temàtica del joc, m'agradaria tractar diferents aspectes que, des de la societat en la seva globalitat, determinen el desenvolupament d'aquest. La diferència de gènere és un dels aspectes que es reflecteix més clarament en el desenvolupament del joc en general.

Margaret Mead (2006 [1935]), després del seu treball de camp en tres petites poblacions d'Oceania, en el que va observar tres comportaments socials, extremament oposats, lligats al sexe, es va adonar que la idea comunament generalitzada en la nostra societat de l'existència d'un comportament natural lligat a cada sexe era errònia i que:

*“los temperamentos que consideramos como innatos en un sexo, podrían ser, en cambio, meras variaciones del temperamento humano, a las cuales pueden aproximarse por su educación, con más o menos éxito según el individuo, los miembros de uno o de los dos sexos.” (MEAD 2006:19)*

Així doncs, segons aquesta teoria la socialització és la causant de que els individus d'una societat, en funció de pertànyer a un o altre sexe, es comportin, es vesteixin o es pentinin d'una determinada manera, i per tant, també té relació amb aspectes com la manera dels infants d'interactuar en el joc.

Whiting i Edwards (1988) arriben a la hipòtesi que en les societats amb un nivell més important de desigualtat de gènere, hi ha més separació entre els infants en funció d'aquest.

Diferents recerques demostren com la diferència de gènere queda reflectida en la manera de desenvolupar el joc. El matrimoni Singer (1992) en la recerca que van fer entre infants de 3 i 4 anys, al llarg d'un any, defensaven la idea que els infants tendeixen a separar-se en funció de sexe i, que en el joc espontani, aquests acostumen a adoptar els rols que els pertanyen en relació amb el gènere:

*“Mentre i giochi preferiti dei maschi sembravano ispirati a temi di avventure, viaggi spaziali, supereroi e altri personaggi televisivi, nei giochi femminili prevalevano chiaramente i ruoli familiari, la casa e i travestimenti.” (SINGER i SINGER 1992:97)*

Gruseon (1995) defensa la teoria, ja citada per altres autors, de que les nenes quan arriben a l'escola ja coneixen el comportament que s'espera d'elles, innocents i passives, però a l'hora del pati, i amb les seves companyes, deixen d'utilitzar aquests comportaments. Però mentre



Grurgeon opina que aquests comportament enriqueixen les relacions entre les nenes i contribueix positivament a la identitat de gènere, altres autors com James (1990) opinen que determinats jocs poden actuar com forces conservadores i només ajuden a perpetuar els estereotips de gènere, segons els quals els nens realitzen jocs més físics i sovint tenen una actitud més desafiant, mentre les nenes acostumen a jugar a jocs més estàtics, en un racó del pati i amb un comportament més submís.

Autors, com ara Corsaro (2003), demostren també però, que l'interès de les nenes per ocupar rols masculins els permet adoptar comportaments més agressius i transgressors, a la vegada que intenten reproduir jocs tradicionalment masculins, interès que per contra no manifesten els nens. Fet que demostraria com les nenes no acaben d'estar contentes amb el rol femení que haurien d'ocupar, i per mitjà del que Robinson Finnan (1982) anomena jocs de "desordre" dirigeixen la dialèctica entre l'ordre creat per la societat i el desordre associat amb l'entorn i amb les noves demandes socials. Segons l'antropòloga, aquests jocs no equiparen als infants a ocupar un o altre rol de la societat però ajuden als nens a espavilar-se en una societat de canvi, incerta i no estàtica.

La sociòloga Barrie Thorne (1993) narra la seva experiència durant l'observació en diferents escoles tenint la diferència de gènere com a tema clau en la recerca, i l'amplia per mitjà d'altres estudis, arribant a conclusions molt similars a la d'altres autors.

*"Far from muting preexisting forms of stratification, schools may help reproduce class, racial, and gender inequalities that are fundamental to the larger society." (THORNE 1993:51)*

Thorne opina que la separació dels infants en el joc en funció del sexe ha estat sobrevalorada, i critica que els estudis es realitzin com si es tractés de dos mons diferents, basats únicament en el comportaments a l'escola. En el seu llibre parla de que mentre a l'escola hi ha una separació molt important entre nens i nenes durant el joc, en altres contextos, com el familiar o veïnal, aquesta divisió no és tant clara.

*There is some systematic evidence that groups formed in neighborhoods tend to be more mixed by gender and by age than children's groups at school. (THORNE 1993:50)*

Ballestín (2007) critica el fet que, tant Thorne (1993) com Renold (2005), en els seus escrits parlin de la necessitat d'articular les dinàmiques de gènere amb la resta d'eixos de la desigualtat:

*social class, race, ethnicity*, però que a l'hora de contextualitzar-los en els seus estudis, no els desenvolupen.

En l'estudi "Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives" dirigit per Imma Marín (2009) i realitzat en trenta centres de primària de l'àrea metropolitana de Barcelona, s'observava - entre altres coses - l'ús del pati que feien els infants, quins jocs feien i com es distribuïen en l'espai. En referència a l'agrupació dels infants al pati, Marín destaca la gran diferència d'agrupament dels grups monogenèrics en funció de la classe social. Mentre en les escoles amb famílies de nivells socioeconòmics mitjà i baix, una meitat dels infants s'agrupen en grups mixtos i l'altra en grups monogenèrics; entre els alumnes d'escoles de nivell alt hi ha una diferència entre aquells que assisteixen en escoles públiques a on el 40% dels grups són mixtos, i els que ho fan en escoles privades a on la separació entre grups monogenèrics arriba al 80%. I com diu Marín: "Aquest fenomen té una importància rellevant, atès que la recerca mostra que els tipus de joc varien segons si els grups són d'iguals del mateix sexe o no (Colwell i Lindsey, 2005)" (MARÍN 2009:44). Malgrat això, en l'estudi dirigit per Marín conclouen que els comportaments de joc en funció de la classe social eren molt similars, encara que en els centres freqüentats per infants procedents d'un nivell socioeconòmic alt practicaven menys activitats de córrer; més jocs d'apostes i d'intercanvis; més esports reglats; i una menor influència de jocs o activitats que imiten programes de televisió. Mentre que els infants amb un nivell socioeconòmic mitjà realitzaven molts menys jocs actius, i juntament amb els de nivell baix practicaven més activitats de córrer i realitzaven més festivals i cançons, per la influència dels mitjans de comunicació.

Val a dir, que en l'estudi dirigit per Marín, també parlen de la gran influència que exerceix l'element del futbol en la divisió de gènere, ja que quan hi havia jocs de pilota les nenes queden recloses als marges dels patis, mentre quan no hi havia pilota les activitats es diversificaven i sorgeixen més grups mixtos. I Marín anomena a Blatchford (2003) per parlar dels estudis que conclouen que, en relació amb les activitats realitzades als patis de les escoles, les diferències més accentuades són les de gènere, per davant de les socials, ètniques o culturals.

Meire també cita a Blatchford (2003), segons el qual, la diferència principal entre nens i nenes durant el joc és que l'interès principal dels nens rau en el joc en si, mentre que les nenes el que busquen és estar juntes i, posteriorment decideixen quina activitat desenvolupar; opina que els nens prefereixen jugar amb grups més extensos, mentre que les nenes preferirien grups més

reduïts, de dos o tres. Però malgrat les generalitzacions, Meire té molt clar que és en funció de la configuració i relacions dels grups d'infants que variaran les interaccions en el joc.

Aydt i Corsaro (2003) hipotitzen que la separació en funció de gènere podria ser resultat, no únicament degut al gènere en si, sinó també d'una qüestió de compatibilitat entre estils de joc i comportaments socials. Com Thorne, ells opinen que quan en un entorn segregat en funció del sexe, es donen casos d'interacció entre infants de sexe oposat, aquestes escenes sovint venen marcades per un comportament semiritualitzat que delimita les fronteres entre un i altre gènere, i donen èmfasi a la diferència entre grups, promovent la solidaritat dins del propi grup; a la vegada que també es donen casos d'invasió de les "fronteres" com són els casos de nens que molesten a les nenes mentre juguen a picar de mans. Ja que si el motiu de la segregació en funció de gènere fos únicament per l'interès vers a tipologies concretes de jocs, entre aquells infants que s'interessen per jocs més variats, no seria tant freqüent.

Aydt i Corsaro recalquen la gran importància de conèixer els rols de gènere de cada context cultural per comprendre com influeixen en la construcció de gènere en el joc dels infants. Mentre citen autors com Maccoby (1990) que defensa que la separació de gènere es deguda a que els nens són més agressius i les nenes més amables i educades. Ells, en canvi, exposen exemples a on demostren que les interaccions entre nens i nenes varien en funció de la cultura dels infants i que la separació de gènere és quelcom que es negocia socialment a través de la interacció entre iguals, més que no pas un procés universal i individualista.

*"If children do indeed develop their own unique peer cultures by adapting and interpreting adult culture for their own particular means, it seems logical that children of different cultures would negotiate gender differently in their play. (...) This finding suggests that we may get a clearer picture by studying gender segregation as something that is negotiated in children's peer culture rather than a phenomenon that is strictly based on universal biological or cognitive developmental features that inevitably lead to strong segregation between girls and boys."* (AYDT 2003:1320)

Meire recupera una conclusió de Aydt i Corsaro (2003) segons la qual els infants d'un parvulari nord-americà tendien a concebre les relacions amb companys de l'altre sexe únicament com a relacions amoroses, amb la qual cosa les interaccions entre un i altre sexe eren molt infreqüents. Per contra, en altres parvularis, com ara un d'italià, el gènere no era un tema destacat, i conclouen dient:

“Where children have more flexible play interests and a richer play culture, gender becomes just one issue among many others and thus is less prominent in defining play or play groups.” (MEIRE 2007:28)

Així doncs, hem vist com diversos autors afirmen que la separació de gènere en el joc depèn en bona mesura de l'equilibri entre el pes de l'interés vers a determinats estils de joc per part dels infants i el context cultural i social en el qual es desenvolupen.

## **L'ENTORN FAMILIAR EN EL JOC DELS INFANTS**

En el joc espontani els infants reflecteixen aspectes de la seva vida quotidiana, i un dels que sorgeix més habitualment és el que fa referència a la televisió, mitjà que representa una influència externa a la família com mai cap altra havia influenciat en la vida dels infants. El fet que els programes de televisió dotin als infants de noves temàtiques a l'hora de realitzar jocs, podria fer pensar que la televisió amplia la capacitat de la imaginació dels infants, però són molts els estudis que conclouen que aquesta, no només perjudica la capacitat imaginativa, sinó que, a més a més, els perjudica en diversos aspectes: dificultat de concentració; fa que les fantasies siguin més desagradables i amb elevats valors d'ansietat; dota d'un nivell lingüístic inferior, etc. (Singer 1992).

El matrimoni Singer defensa que, per a que un infant tingui una important capacitat imaginativa,

*“Dev'esserci nella vita del bambino una persona chiave, che ne ispira e sanziona l'attività ludica e accetta con rispetto e divertimento le sue invenzioni. Dev' esserci un luogo per giocare, e un tempo, fluido e non strutturato. E devono esserci oggetti semplici, materiali o attrezzi scenici.”* (SINGER i SINGER 1992:6)

A la vegada que en el seu llibre els Singer fan esment de diversos estudis que demostren com en funció del tipus de joc que els pares els potencien a fer des de casa, i del grau d'estimulació que reben d'aquests, pot afavorir, en el cas de la hiperestimulació, el sorgiment d'un comportament massa actiu, desorganitzat i que els infants consideren inacceptable en el joc de grup. D'aquesta

manera destaquen la influència que l'entorn familiar té sobre la manera de relacionar-se amb el joc i els seus iguals.

Bertran (2005) opina que la família ha viscut un procés de reducció de l'espai i el temps que dedica a la socialització dels seus fills, a la vegada que ha anat delegant aquesta tasca a les institucions, contribuint a una pèrdua, entre d'altres, de pràctica i de sabers culturals en referència a la cura dels infants i d'estratègies educatives. "Els processos de socialització estan patint, doncs, uns canvis paral·lels als que viu la nostra societat, i s'hi van adaptant." (BERTRAN 2005:70)

González, Domínguez i Baizán (2010), a partir de l'enquesta sobre l'ús del temps a Espanya, van realitzar un estudi en el qual parlaven de l'existència de nombrosos estudis sobre com influeix el nivell educatiu dels pares en els infants.

*Diversos autores muestran que el origen social de los padres determina el nivel de adquisición de capital humano de los hijos (Bianchi et al., 2004, Calero, 2006; Chalasani, 2007; Sticht y Armstrong, 1994; Strauss y Thomas, 1995). Este efecto se explica por la mayor intensidad y efectividad del cuidado de los padres con alto nivel educativo para transmitir capital humano y cultural a sus hijos (Leibowitz, 1974; Coleman, 1988). (GONZÁLEZ et al. 2010:14)*

Conclouen que els pares amb nivells educatius superiors realitzen activitats d'estimulació intel·lectual als seus fills amb més freqüència que els pares amb menys estudis, i que el nivell educatiu repercuteix indirectament en les desigualtats de gènere degut a que la dedicació vers als fills augmenta en els dos membres de la parella.

Els estudis que hem citat fan palès com les dinàmiques familiars influeixen en el comportament dels infants. En un dels aspectes en els que aquesta relació queda reflectida és en el grau de conflictivitat que demostren els infants vers els seus companys, i la manera en que els adults afronten aquestes situacions. Corsaro (2003) defensa que la manera en que els adults es comporten davant de conflictes i el grau de llibertat que atorguen als infants farà que aquests tinguin més habilitats a l'hora de resoldre'ls ells mateixos.

*"Children's conflicts and disputes across cultural and subcultural groups vary considerably and, in groups where kids are given more opportunity to settle their own conflicts, highly complex negotiated settlements occur." (CORSARO 2003b:162)*

Per tant, si com s'ha dit anteriorment el joc té un origen en l'experiència viscuda, és pot afirmar que l'entorn familiar influeix distintivament, com en molts altres aspectes, en l'expressió lúdica dels infants.

## 1.5. “Places for children versus children’s places”

Una de les principals negacions que es fa als infants és la prohibició de l’ús de l’espai públic, segons Meire probablement conseqüència de l’ocupació per part de grups marginals, com consumidors de drogues, d’aquest espai públic que als anys setanta, degut a la crisi, no rebien cap manteniment, moment en el qual van començar a sorgir els “places for children”. Els quals són espais supervisats i molt ben delimitats, a on els adults preparen als infants el que ells creuen que els agradarà. Segons autors com Wridt (2004) aquests espais són conseqüència de la sobreprotecció que els adults exerceixen sobre els seus infants motivada per una societat a on els perills semblen ser molt superiors que en altres èpoques, fet que ha provocat una restricció de l’ús dels espais públics per part dels infants. Ara, els “places for children” els podem trobar als patis de les escoles, als parcs, a les ludoteques (moltes d’elles situades dins de centres comercials) i a les pròpies cases.

Meire cita a Rasmussen per contraposar el concepte de “children’s places” al de “places for children”:

*“A children’s place is a place where children come together physically (use of place); where children have had special experiences (embedded as knowledge of place); a place to which special meaning is attributed (‘the best tree for climbing’); and a place that arouses certain feelings (feeling of place) (Rasmussen 2004: 161)”. (MEIRE 2007:32)*

Així doncs, per una banda tindríem l’espai pensat per als infants, i per l’altra el que els propis infants creen a partir dels seus propis desitjos, cosa que sense el menor dubte els diverteix més, com poden ser espais inaccessibles per adults, com cabanes, petits amagatalls o llocs enlairats, fet que impedeix el control d’aquests en el desenvolupament del joc, o inaccessibles a altres infants que podríem desestabilitzar l’activitat; espais a on es poden fer activitats de risc (com escalar, saltar o enfilel-se); etc.

Però com diu Ballestín (2007), la idea del joc al carrer entesa com a negativa no és compartida per tots els grups socioculturals.

*En canvi, les famílies autòctones d’extracció baixa i les famílies d’origen immigrant procedents de països pobres donen el joc al carrer per descomptat, ja que forma part d’un tipus de socialització que ells mateixos han experimentat, i que veuen com a natural i saludable pels infants. De fet, per*

*aquests infants, les activitats al carrer continuen formant part important de les seves vides quotidianes, un lloc on aconsegueixen retenir un cert grau d'autonomia sobre l'espai (Matthews, Limb, Taylor; a Holloway i Valentine, eds., 2000:64). (BALLESTÍN 2007:256)*

Segons diversos estudis realitzat, entre d'altres, per geògrafs, el joc informal en espais naturals segueix sent un dels preferits pels infants.

*'Messy' environments with trees, bushes and waste ground might frighten adults if they think about them as play spaces, but they offer huge possibilities and are very attractive to children.*

*Play in the streets and in the public domain takes up more time and is more important to children than adults usually think. Time and again, research has shown that children prefer to play in their neighborhoods. (Meire 2007:31)*

Tot i que en la construcció de "places for children" s'intenta tenir present aspectes que facin atractiu el joc als infants en general, aquest acostuma a tenir molt més èxit entre els nens que entre les nenes.

*"In school playgrounds, boys often dominate most of the (play) space and use large areas for games like football, whereas girls tend to occupy walled areas and seating areas which give them a sense of privacy (Thomson 2005: 74). As already noted, school playgrounds seem to be appealing more to boys than to girls." (MEIRE 2007:24)*

En un estudi realitzat per les geògrafes M. Baylina, A. Ortiz i M. Prats (2006) sobre els parcs públics, van observar que mentre l'ús que en feien els nens i les nenes més petits era més o menys el mateix, a mesura que es feien més grans els nens realitzaven jocs que requeria un ús més extensiu de l'espai.

Donar llibertat als infants permet que prenguin consciència de la vida real i que formin part de la societat. Amb els anys però, se'ls ha anat confinant en uns espais delimitats i creats únicament per a ells, al marge del món adult i d'altres grups d'edat, seguint unes delimitacions estrictes i sovint poc propícies per a la seva socialització.

*La impossibilitat d'interacció d'infants de diferents edats i de realitats socials i culturals diverses. La manca d'espai social, que limita les seves relacions i les seves experiències i impedeix que els infants creixin com a persones i, com a conseqüència d'això, es redueix la seva visió social. (BERTRAN 2005:80)*



Els moments en que els infants no estan separats en funció de l'edat, tenen major possibilitat de desenvolupar, entre d'altres, un dels beneficis que comporta jugar i que Meire (2007) classifica com a "cognitive development and learning", ja que tenen l'oportunitat d'aprendre dels més grans, a la vegada que aquests prenen consciència de la importància d'ajudar als més petits. Les ocasions en que infants de diferents edats estan barrejats són reduïdes i, generalment, es limiten a l'entorn familiar i/o veïnal, pràcticament sempre en espais privats. I com defensa Meire, probablement, és aquest àmbit privat i el joc entre infants de diferents edats una de les mancances més grans en el camp de l'etnografia de la infància.

Per finalitzar, m'agradaria concloure amb la idea de Mouritsen (1992), que considera necessari profunditzar en l'estudi de la cultura del joc i la infantesa, fent-ne una interpretació cultural, per tal d'acabar amb la tendència totalitzadora de la interpretació evolutiva, i per polaritzar la comprensió de la infantesa com a entitat en si mateixa.



# Capítol 2: Qüestions metodològiques

*Quatre nens de P5 fan veure que juguen a la Playstation.*

*Nil: què fas?*

*Jo: Miro la partida.*

*Ignasi: Mira com parla aquesta, no sembla una mestra!*

## 2.1. Tipus de disseny i subjectes d'estudi

### TIPOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

En referència al disseny, en funció dels objectius exposats en la introducció, es va pensar que una part d'aquesta investigació tindria un enfocament descriptiu, pel que fa a les observacions realitzades en el treball de camp, i una altra part estaria dedicada a un estudi de caire explicatiu que raonés perquè determinats fenòmens es reproduïen en un àmbit i no en un altre, si és que es donava el cas.

Pel que fa a la variable temps, el disseny va ser de llarga durada perquè el que es volia observar són les relacions que s'estableixen entre els infants i si es presenten diferències significatives entre la manera de relacionar-se i els jocs que desenvolupen els alumnes del parvulari del Papiol, els de l'escola Sadako de Barcelona i els de la Can Salvi de Sant Andreu de la Barca, i per observar detalladament aquest tipus de comportament es requereix de molt de temps per tenir una bona quantitat de dades i per aconseguir que els infants vegin en tu una persona que no té més autoritat que els seus companys i, per tant, davant de qui es poden comportar com si estiguessin únicament entre iguals. Aquest requeriment impedia estendre la investigació al context familiar i a altres situacions d'interacció entre infants.

## SUBJECTES D'ESTUDI

Tots els infants que assistien al CEIP Pau Vila del Papiol, en un dels tres cursos de pàrvuls<sup>3</sup> durant els cursos 2005-06 i 2006-07, i part del 2007-08 van ser subjectes d'aquest estudi.

El CEIP Pau Vila del Papiol és una escola de dues línies, el que significa que cada curs té dues classes, de màxim 19 infants cada una. Excepte a P3 que el curs 2007-08 van arribar a ser 23 alumnes per aula. Per tant, en el cas de que assistissin tots els alumnes, a l'hora del pati (de les 10'30h a les 11'30h) en aquell últim curs hi podia haver un màxim de 115 infants, mentre que els altres anys com a màxim arribaven a 102.

Com es detalla en els capítols 3 i 4, durant unes setmanes al llarg dels cursos 2009-2010 i 2010-11 també es va observar el grup dels "Elefants" al seu pas per Tercer i Quart de Primària.

En el parvulari de l'Escola Sadako el nombre d'alumnes per classe és de 24 i, al ser també de dues línies fa que per cada curs hi hagi pràcticament 50 infants. Però degut a la limitació de l'espai exterior, a l'hora del pati del matí, moment en el qual en un inici tenia pensat realitzar l'observació, pràcticament mai hi ha els tres cursos simultàniament, i vist que P4 i P5 únicament estan junts al pati després d'haver dinat (sota la supervisió de quatre monitors de menjador) - moment en que els alumnes de P3 fan la migdiada – vaig decidir fer observació durant aquesta hora i mitja, ja que és entre els infants de P4 i P5 que gràcies al temps que han compartit junts, poden haver creat unes relacions més sòlides, fet que els hi permet jugar col·lectivament, demostrant les seves capacitats d'imaginar, reproduir el món adult en el que viuen i si consideren necessari de rebel·lar-s'hi. Així doncs, en aquesta escola, durant l'hora del pati vaig observar, en el cas que hi fossin tots, un centenar d'infants. A més a més, vaig dinar amb els infants de P4 fet que em va permetre escoltar les converses que establien i la dinàmica que sorgia en aquest espai de temps. A diferència de l'escola del Papiol tots els alumnes es quedaven a dinar i per tant no hi va haver cap infant que per algun motiu hagués quedat fora de l'estudi.

---

<sup>3</sup> P3: infants amb edats compreses entre els 3 i 4 anys;  
P4: alumnes d'entre 4 i 5 anys;  
P5: infants d'entre 5 i 6 anys.

En aquest cas el treball va estar centrat en els infants de P4 i P5 del curs 2007-08, observats durant l'hora de dinar i el pati de després d'aquest àpat, els quals podrien arribar a ser 97.

Durant les últimes setmanes del curs 2009-2010, també es va observar el grup dels "dofins" al seu pas per Primer de Primària.

Pel que fa al parvulari del CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca, com que no tots els infants es quedaven a dinar a l'escola, vaig realitzar l'observació (durant el curs 2008-09) a l'hora del pati del matí, a on tots els infants (P3, P4 i P5) sortien a jugar de 10'45h a 11'30h. En aquest centre les aules estan formades per uns 22-24 infants, P4 i P5 és de dues línies, és a dir, dues aules per curs, mentre que P3 és de 3 línies, això feia que al pati hi pogués arribar a haver un màxim de 163 infants. Degut al gran nombre de nens, vaig centrar la meua atenció en els alumnes de P4 i P5, ja que per edat són els que realitzen un joc més elaborat i és la mateixa franja d'edat que vaig estudiar a l'Escola Sadako.

Així doncs, al llarg del treball de camp realitzat en els tres centres educatius esmentats, vaig observar 6 nivells educatius diferents (P3, P4, P5, Primer<sup>4</sup>, Tercer<sup>5</sup> i Quart<sup>6</sup>), encara que les observacions es van centrar especialment en els tres cursos d'educació infantil (P3, P4 i P5).

Vaig treballar amb quatre cursos de P3; amb cinc cursos de P4; i amb 6 cursos de P5. Els quals sumen 31 grups classe i 738 infants.

---

<sup>4</sup> Primer de Primària: alumnes d'entre 6 i 7 anys

<sup>5</sup> Tercer de Primària: infants d'entre 8 i 9 anys.

<sup>6</sup> Quart de Primària: alumnes d'entre 9 i 10 anys.

**Taula 1:** Nombre total d'infants, grups i cursos observats.

<b>Curs</b>	<b>Centre educatiu</b>	<b>Curs observació</b>	<b>Alumnes</b>
P3	Pau Vila	Cocodrils 05-06	16+17= 33
		Girafes 06-07	18+19= 37
		Zebres 07-08	23+23= 46
	Can Salvi	Pardals 08-09	23+24+24= 71
P4	Pau Vila	Elefants 05-06	16+16= 32
		Cocodrils 06-07	16+17= 33
		Girafes 07-08	18+19= 37
	Sadako	Dofins 07-08	24+24= 48
	Can Salvi	Orenetes 08-09	22+22= 44
P5	Pau Vila	Lleons 05-06	15+16= 31
		Elefants 06-07	16+16= 32
		Cocodrils 07-08	16+16= 32
	Sadako	Balenes 07-08	24+25= 49
		Dofins 08-09	24+23=47
	Can Salvi	Gavines 08-09	24+24= 48
Primer	Sadako	Dofins 09-10	26+25=51
Tercer	Pau Vila	Elefants 09-10	16+17= 33
Quart	Pau Vila	Elefants 10-11	17+17= 34
<b>6 cursos</b>	<b>3 centres</b>	<b>36 grups classe</b>	<b>738 infants</b>

## 2.2. Tècniques de recollida de dades

### Escola Pau Vila

El CEIP Pau Vila és l'únic centre educatiu de la població del Papiol i té dues línies (dues classes) per curs. Aquest municipi és un poble de l'àrea metropolitana de Barcelona, amb una població de vora els quatre mil habitants. Com ja he esmentat anteriorment, en aquest parvulari estan representades una gran varietat de realitats socioeconòmiques, gràcies a que la gran majoria d'habitants hi porten els seus fills; uns dos alumnes per aula són d'origen immigrant; i en cada aula hi pot haver entre els 18 i 23 alumnes en funció de l'any, quantitat poc habitual en un centre públic de l'àrea metropolitana, ja que habitualment la xifra ronda els 25 alumnes per classe, fet que també li atorga especificitat.

Vaig començar a fer observació-participant al pati el curs 2005-2006, al mes de Febrer del 2006, i hi vaig estar anant entre tres i quatre dies a la setmana, fins a l'Abril del 2006, fent un total de 24 dies d'observació. Com ja he assenyalat, la relació amb el grup de mestres amb les que havia realitzat les pràctiques de camp de la llicenciatura, va donar a peu a què no tinguessin cap inconvenient en deixar-me fer observació dels infants, en un inici, únicament al pati de l'escola, i més endavant, també a l'aula i en algunes excursions, però hi anava de forma més esporàdica. Les mestres de seguida van entendre el meu paper de "nena" i, elles mateixes em tractaven com a tal davant de la presència d'altres infants. Cada dia després d'haver fet l'observació, anava a casa i escrivia tot allò que havia vist durant l'hora i quart que durava el pati, i que molt resumidament m'havia apuntat en una llibreta, generant un document de 27.000 paraules. Aquell primer curs, l'observació va acabar abans ja que les mestres em van demanar que fes de mestra de suport, ja que la que tenien s'havia hagut de demanar la baixa.

El curs 2006-2007 hi vaig començar a anar al Desembre del 2006 i fins al Juny del 2007, entre tres i quatre dies a la setmana, arribant a un total de 37 dies d'observació del joc. I com a novetat important, aquell any vaig començar a utilitzar una gravadora de veu per recollir informació, la qual em facilitava poder observar al cent per cent el desenvolupament de l'activitat, a la vegada que no distreia tant als infants, com quan em veien escriure a la llibreta, ja que la gravadora la duia penjada del coll i la tenia encesa durant tota l'estona que durava el pati.

Així doncs, el contingut de dades que vaig obtenir en aquell període es divideix en dues parts. Per una banda, el document Word de 29.000 paraules a on hi ha redactades totes les dades recollides al camp, i per l'altra, 96 arxius àudio. Quan l'escena era interessant pel diàleg que s'establí, el que feia era seleccionar la part de l'àudio en qüestió i en feia un arxiu nou amb un títol que en descrivís l'escena; la descripció de l'àudio i el diàleg que hi pogués haver, estan transcrits en el document de les dades recollides al camp.

A diferència del curs anterior, i gràcies a l'experiència adquirida a l'hora de recollir dades en el camp, a partir d'aquest curs, les dades recollides estaven més centrades en escenes amb converses i/o jocs de més interès, ja fos pel seu contingut o pel propi desenvolupament de l'activitat.

D'altra banda, aquell any vaig començar a fer servir una tècnica d'anàlisi de la informació que em permetia representar la freqüència de les relacions entre els infants en forma de gràfic. A través del software Ucinet 6, i de les dades que li introduïa sobre les vegades que els infants jugaven junts al llarg dels set dies, espaiats al llarg de dues o tres setmanes, en els que apuntava qui juga amb qui, al llarg de l'estona en que durava el pati, i sempre i quan no estiguessin jugant amb mi, obtenia un gràfic en el qual es podia veure representat els grups d'amics, més o menys, forts, si estaven caracteritzats per ser del mateix sexe i/o classe, ja que aquestes observacions les feia analitzant els dos grups classe.

El curs 2006-07 vaig fer servir aquesta tècnica al mes de gener, per als tres nivells (P3, P4 i P5), i al mes de juny per P5, ja que volia observar quina influència havia exercit en el grup l'arribada de dues nenes. Val a dir que degut a la quantitat de temps que durava el pati, no em donava temps a realitzar l'observació dels tres cursos el mateix dia, i vaig optar per observar els infants de P3 a les tardes, moment en què només ells sortien al pati i m'era molt més fàcil visualitzar-los, ja que quan hi eren els grans, tendien a amagar-se més en racons del pati.

Una vegada havia realitzat diferents combinacions amb el software, per veure com quedava representat el gràfic de relacions i quins graus de connectivitat amb altres companys obtenien els diferents infants - informació que també calcula el software en qüestió -, creava un document que ensenyava a les mestres, les quals se n'interessaven molt i dialogàvem extensament sobre el resultat, el qual compartien majoritàriament, encara que, algunes vegades, es sorprenien de que



determinats infants estiguessin tant ben relacionats a l'hora del joc al pati, quan a l'aula no els hi havia donat la mateixa sensació.

El curs 2007-2008 vaig fer observació des d'octubre del 2007 i fins al Febrer del 2008, moment a partir del qual vaig començar a anar al pati del parvulari de l'escola Sadako, i la meva freqüència va passar de ser pràcticament diària a ser molt esporàdica, amb un total de 29 dies d'observació. Aquests mesos però, a diferència dels anys anteriors, la meva observació no es limitava al pati, sinó que em vaig "convertir" en una alumna ja que assistia a classe tot el matí (des de que començaven a les nou del matí i fins l'hora d'anar a dinar) i em comportava com una nena, fent les activitats que ells feien, a diferència dels altres jo variava de classe, centrant-me sobretot en els dos grups de P4. Val a dir que també assistia a les sessions de psicomotricitat dels diferents cursos, les quals es feien al gimnàs de l'escola.

Com ja he explicat al fer referència al curs anterior, el contingut de dades es divideix en dues parts. Per una banda, el document Word de 13.000 paraules a on hi ha redactades totes les dades recollides al camp, i per l'altra, una desena d'arxius àudio.

A finals de Novembre del 2007, vaig tornar a fer servir el software Ucinet, de la mateixa manera que en el curs anterior però amb el valor afegit de que es podia comparar com havien variat les relacions entre els integrants dels grups observats l'any anterior.

Tot i que des de llavors no he tornat a realitzar treball de camp en el parvulari de l'escola Pau Vila, no he perdut mai el contacte i sovint, vaig a visitar-los, tant a les mestres, com als infants. a finals del curs 2009-2010, les mestres de primària em van parlar del seu interès de començar a barrejar els grups classe a quart i jo de seguida em vaig oferir voluntària per fer un estudi de xarxes i veure, per una banda, quins grups hi havia a Tercer i saber quina podria ser la millor manera de crear grups nous, i per l'altra poder fer una nova observació el curs següent, per veure com s'havien adaptat al nou grup classe, a la vegada que podia fer la comparació de com havien evolucionat aquests grups, ja que ja els havia observat quan feien P5. El resultat va ser molt interessant per diversos motius: als infants se'ls hi va obrir un nou ventall de companys amb qui abans no havien tingut el contacte suficient com per establir amiatat, a la vegada que mantenien les anteriors i es trencava amb relacions que des de fora es percebien com a "vicioses"; a les mestres, les va reconfortar tenir una tercera opinió sobre com i a qui separar, a la vegada que per a mi va ser molt encoratjador veure que tenien molt en compte la meva

opinió; i per l'estudi va ser molt interessant veure l'evolució d'un grup de 5-6 anys, als 9-10, a on els amics íntims persistien, els grups continuaven força iguals, a la vegada que la separació en funció de gènere s'accentuava.

## **Escola Sadako**

A inicis del curs 2007-08 es va decidir fer un estudi en escoles diferents per veure si variava la manera dels infants de relacionar-se entre ells i, si aquesta variació podia tenir a veure amb el fet de pertànyer a nivells socioeconòmics diferents. Es va pensar en que haurien de ser tres escoles de l'àrea metropolitana de Barcelona, i en que cada una fos representativa d'un nivell diferent, sempre i quan no hi hagués cap extrem. És a dir, que cap de les escoles estigués representada per famílies amb un nivell socioeconòmic molt elevat, o per contra, molt baix.

Per trobar quines escoles es podrien adaptar millor a aquests requisits, vaig començar a parlar amb mestres que coneixia i que em podrien assessorar, i va ser així com vaig tenir un contacte per entrar a un centre privat concertat de Vallcarca, Barcelona.

De seguida em vaig poder reunir amb el director de l'escola que va estar molt interessat en l'estudi i em va dir que ja parlaria amb la coordinadora d'educació infantil per explicar-li i organitzar una reunió amb mi, per concretar exactament quina seria la meva tasca i cada quan hi aniria. Com vàrem quedar, al cap d'uns dies, em vaig reunir amb la coordinadora que també va mostrar molt d'interès i em va donar moltes facilitats.

La Sadako és una escola de dues línies - és a dir, dues classes per curs - que comença amb el parvulari i arriba fins al batxillerat. Amb una tradició catalanista i progressista, rep una molt bona reputació com a centre privat concertat. Hi ha molts pocs alumnes de llengua materna castellana i cap alumne procedent de famílies immigrades de països de renda mitjana baixa.

El primer any que hi vaig anar (2007-08), feia observació a una antiga torre a on hi havia els tres cursos del parvulari, i els altres dos anys a "l'escola gran", degut a que l'equip educatiu, va decidir, per motius de manca d'espai, traslladar el curs de P5 a les instal·lacions principals situades un carrer més avall, en el qual s'hi realitza primària, secundària i batxillerat.

Aquest segon (2008-09) i tercer any (2009-10) en els que observava al grup dels “dofins” a P5 i a Primer de Primària, no dinava amb els infants per motius diversos, i quan arribava a l’escola, anava a la classe a veure si ja havien acabat de dinar; quan entrava em saludaven contents i, com que normalment els hi faltava poc esperava als primers i, seguint les seves demandes anava a jugar amb ells.

El primer any d’observació a l’Escola Sadako, a diferència del que havia fet a l’escola del Papiol, vam quedar que el més rendible seria fer l’observació durant l’hora del pati del migdia (de 13h a 14’15h), ja que cap nen marxava a dinar a casa i era quan més estona estaven al pati. A més, em van oferir la possibilitat de quedar-me a dinar amb els nens, oferiment que vaig acceptar de bon grat ja que així podria sentir les converses que tenien al llarg de l’àpat.

Els infants de P4 dinaven a l’aula, ja que el menjador és de reduïdes dimensions i primer hi anaven els de P3 i després els de P5, i a mesura que anaven acabant de dinar i tornaven la safata al seu lloc, començaven a sortir al pati, sempre sota el vistiplau d’una mestra i/o monitor.

Vam descartar l’observació de P3, ja que al migdia feien la migdiada i no sortien al pati, i vam decidir que el grup en el que em centraria més seria el de P4, en gran part per poder fer una comparació l’any següent, ja que havien decidit que a partir de l’any vinent volien començar a barrejar les classes, cada dos anys, per tal que no sempre fossin els mateixos infants ja que es creen relacions amb dinàmiques que poden ser negatives, i ampliar així el ventall de companys. Val a dir, que aquesta reorganització de les classes es va aplaçar un any per tal que no coincidís el canvi d’edifici amb el canvi de grup-classe.

Per ampliar encara més el temps d’observació dels alumnes de P4, em van dir que també podria anar-los a veure quan feien psicomotricitat, que ho feien en l’edifici de primària, situat un carrer més avall. Així doncs, mentre que d’una banda vaig assistir un parell o tres de dies a veure com feien psicomotricitat, de seguida vaig veure que no obtenia tanta informació com m’hauria agradat, ja que l’activitat era molt dirigida i, a més a més, la mestra que més predisposada estava a la meva observació a l’aula va haver d’agafar la baixa i llavors vaig pensar que era millor deixar-ho córrer. D’altra banda però vaig veure que sí que obtenia informació molt interessant dinant amb ells i, per tant, cada dia que anava a fer l’observació, també em quedava a dinar.

Arribats a aquest punt, vull explicar una diferència important entre aquesta i les altres escoles. A la Sadako, durant l’hora de dinar, els alumnes no estaven únicament amb els monitors de

menjador, sinó que també hi era la seva tutora, la qual supervisava l'alimentació i el comportaments dels infants i, fins i tot, un dia a la setmana, hi anava la mestra d'anglès que els hi parlava en aquest idioma. D'altra banda però, durant les hores del pati en les que jo vaig fer observació mai hi va haver cap mestre, i eren únicament els monitors (un per classe) a supervisar-los.

La supervisió que exercien aquests monitors no es limitava únicament a assessorar als infants per solucionar discussions que tenien amb companys quan aquest els hi demanaven ajuda, sinó que intervenien directament quan veien alguna discussió intensa o es desplaçaven a renyar a algú quan el company els hi havia dit que havia fet quelcom mal fet, i més d'un cop eren els propis monitors a dir que els avisessin davant d'alguna desavinença.

El segon curs d'observació (2008-09), degut al canvi d'ubicació del curs de P5, i que el primer any el meu grup principal d'estudi van ser els de P4, quan hi vaig tornar, vaig decidir traslladar-me amb ells, per poder així observar l'evolució del propi grup.

Gràcies al treball de xarxes realitzat amb el software Ucinet 6 que els hi vaig presentar, em van demanar si podria realitzar per tercer any el mateix estudi per comprovar com hauria influenciat la creació de nous grups classe en les relacions dels infants. Així doncs que aquest grup el vaig veure molt extensament el primer any, concretament 22 dies entre novembre del 2007 i març del 2008, en el que feien P4 a l'edifici del parvulari, temps durant el qual vaig generar un document de 15.000 paraules, diversos gràfics i càlculs de relacions, i una vintena d'àrxiu d'àudio. El següent any (curs 2008-09) hi vaig passar tant sols vuit dies repartits en dues setmanes de juny per veure si s'havien experimentat alguns canvis, generant un document de 7.000 paraules, i diversos gràfics i càlculs de les relacions dels infants dels dos grups, que els professors van utilitzar per crear els nous grups classe. I per últim vaig tornar set dies al llarg del mes de Febrer del 2010, tal com havia quedat amb el professorat que estava molt interessat en que realitzés un altre estudi per veure quins canvis s'havien produït a l'hora de relacionar-se amb els "nous" companys.

## **Escola Can Salvi**

El contacte d'aquesta tercera escola va sorgir a través de parlar amb diferents mestres que coneixia i que treballaven en centres d'educació infantil a l'àrea metropolitana de Barcelona, n'hi havia una que ho feia en una escola de recent creació a Sant Andreu de la Barca i, degut a que aquest municipi va tenir una gran taxa d'immigració procedent del sud d'Espanya entre els anys seixanta i setanta, i que la gran majoria dels pares que portaven els fills en aquesta escola formaven part de la classe treballadora, amb un nivell adquisitiu mitjà baix, vaig considerar que seria un centre molt adequat per realitzar la comparació en la forma de relacionar-se dels infants degut als possibles contrastos que podien sorgir.

L'equip directiu es va mostra interessat en el meu estudi i de seguida em van donar carta blanca per fer l'observació al pati. Vam acordar que faria l'observació al pati del matí, ja que al migdia eren bastants infants els que anaven a dinar a casa i, a més a més, el pati durava suficient estona (entre tres quarts i una hora).

En aquest centre són molt pocs els alumnes de llengua materna catalana i té un índex d'infants d'origen estranger de vora un vint per cent, sobretot procedent del Marroc i de països llatinoamericans.

L'observació al pati del parvulari de l'escola Can Salvi va començar el novembre del 2008 i va acabar a finals de Maig del 2009, amb una freqüència d'entre dos i tres dies a la setmana, amb un total de 38 dies d'observació. Generant un document Word de 28.000 paraules. Aquesta escola, tot i ser de dues línies (dues classes per curs amb una mitjana de 23 alumnes cadascuna), per motius excepcionals van haver de convertir P3 en un curs de tres línies i aquest fet es notava a l'hora de fer l'observació perquè es veien molts nens al pati, ja que, si hi eren tots, podien arribar als 163.

En un inici no tenia previst fer tants mesos d'observació participant, però la dificultat per entendre les tipologies de joc que practicaven, em va portar a allargar l'observació.

En aquesta escola també vaig realitzar l'estudi de xarxes per veure com s'organitzaven els grups, amb el mateix software i de la mateixa manera que he explicat per les altres dues escoles. L'estudi el vaig realitzar al llarg del mes de Febrer del 2009 i degut a la gran quantitat d'infants de P3 i, que el meu interès sempre s'havia centrat més amb els alumnes de P4 i P5, vaig decidir no

realitzar el gràfic de xarxes ja que una de les condicions més bàsiques per realitzar-lo és saber el nom de cada un dels infants, per poder-los distingir.

### 2.3. Tècniques d'anàlisi

A partir de la informació disponible es van desenvolupar dues línies d'anàlisi. Per una banda, vaig realitzar un anàlisi documental dels llibres i/o articles que tenien com a subjectes d'estudi als infants en edat preescolar i com a objecte les relacions socials que establien i la seva integració dins del seu grup social i cultural, informació que em van permetre fer una aproximació a l'estat actual, per conèixer altres teories i ha contribuït a formular les hipòtesis de treball.

Per altra banda, partint de tota la informació recollida al camp, vaig realitzar un anàlisi de contingut, en el que es van estudiar profundament els episodis observats en el camp, i es va fer una selecció i ordenació en funció dels arguments als quals feien referència.

Per a cada parvulari es va crear una carpeta dins la qual hi havia una subcarpeta dedicada a totes les escenes en les que hi hagués alguna referència al paper de l'etnògrafa; una altra a on es recollia informació diversa sobre l'entorn, que es dividia en funció de si feia referència a qüestions familiars o a dinàmiques escolars.

En una altra carpeta es van agrupar aquells aspectes directament relacionats amb les hipòtesis; una subcarpeta sobre aspectes d'interacció entre els infants, dins de la qual hi havia dividides en quatre arxius, les escenes en funció de si feien referència a l'accés al joc; a com sorgia el joc; a l'amistat; o a converses transcendents. Una altra subcarpeta que feia referència als jocs i dins la qual hi havia els diferents documents en funció de a quina de les sis tipologies de joc feia referència (jocs sensoriomotors; jocs de construcció i disposició; jocs sociodramàtics; jocs de fantasia i ficció; jocs verbals; i jocs reglats).

Dins la carpeta de les hipòtesis també hi havia un document a on es recollien tots aquells episodis a on apareixia alguna discussió o conflicte; i un altre arxiu a on es recollien les estratègies per evitar determinades normes i/o aconseguir satisfer determinats desigs.

Per últim hi havia una carpeta que agrupava totes aquelles escenes que tenien relació amb aspectes de gènere.

Cal dir que molts dels episodis recollits, tant de gènere com d'altres temàtiques, apareixien en diferents categories degut a que en una mateixa escena sovint podien tractar-se aspectes diversos com ara un joc i una discussió.

Moltes d'aquestes carpetes es van anar creant a mesura que es feia el buidatge del contingut, sorgint situacions en les que en un centre tenia molta informació d'un determinat apartat mentre en un altre parvulari pràcticament no havia recollit cap dada.

Una vegada classificades totes les escenes per cada parvulari, es va fer un recompte de les característiques que presentaven cada una d'elles com ara les diferents formes de resolució de conflictes o d'accés al joc, entre moltes altres, per tal de poder visualitzar i quantificar dinàmiques i comportaments per contrastar-los amb els observats en els altres parvularis i extreure'n conclusions, tot modificant tant les teories analitzades, com les meves pròpies hipòtesis inicials i les que es van anar formulant al llarg de la investigació.

En el cas concret de les tècniques d'anàlisi de les dades obtingudes en l'estudi de xarxes, el qual s'analitza en profunditat en el capítol 4.1., es van seguir unes pautes molt concretes. Al llarg d'unes dues setmanes, i durant uns set dies, anotava a la llibreta els infants que jugaven junts, d'un curs o dos, en funció del temps disponible per fer l'observació, ja que no podia deixar alumnes sense anotar, a no ser que fos per la seva absència aquell dia a l'escola. Quan anotava els noms tenia en compte no escriure aquells infants que jugaven amb mi o amb els quals fins feia poc minuts hi havia estat jugant, perquè era conscient que sovint, unia en el joc infants que si no hagués sigut per mi no haguessin jugat junts. Tot i que el meu objectiu eren els alumnes d'un determinat curs, si un d'aquest jugava freqüentment amb algun company d'un altre curs, també era inclòs en l'estudi.

A l'hora de passar les dades de la llibreta al programa informàtic, havia de controlar que no contés com a doble interacció quan dos individus havien jugat junts al principi del pati, al cap d'una estona ho haguessin deixat de fer i al final haguessin tornat a jugar junts, ja que seria sobre representar-los en relació amb aquells que durant tota l'estona haguessin estat jugant junts.

Cada interacció en el software tenia valor de 1, respecte a la no interacció que equivalia a 0, però en les notes, escrivia quan aquest zero era conseqüència de que l'infant per diversos motius no havia anat a l'escola, o era degut a que no havia jugat amb ningú.

Malgrat en les primeres vegades de fer servir aquest programa només reflectia les relacions de sis dies al llarg de dues setmanes, després em vaig adonar que era millor ampliar a set dies, ja que com una interacció al llarg d'aquells dies era molt fàcil que l'haguessin establert molts d'ells,



vaig decidir que el resultat interessant era a partir de més d'una interacció, ja que d'aquesta manera el gràfic era més representatiu de les relacions estables i s'esvaïen els contactes casuals.

L'ús d'aquest software permetia obtenir un gràfic molt entenedor de les relacions que s'establien entre els integrants de cada una de les dues classes d'un determinat grup, tenint com a determinants el sexe dels infants i la seva pertinença a cada grup classe.

En funció de les interaccions entre els individus de cada grup classe, la representació que en sorgia tenia unes característiques o unes altres.

Per mitjà de les dades que s'introduïen, el programa agrupava els infants en funció de amb qui havien jugat generant uns subgrups dintre del curs - no sempre del tot lògics - i en calculava el grau d'exogàmia, tant pel que fa al grup com pel que fa a cada individu que el composava. Cal dir, que aquest grau acostumava a ser més elevat quan menor era el nombre de persones que formaven el grup, ja que era més probable que mantinguessin relacions a l'exterior d'aquest.

Aquest software també permetia calcular altres valors de caire més individual, com conèixer el grau de centralitat de cada infant, és a dir, amb quants companys estava directament relacionat; quina persona era capaç d'unir persones o grups separats; i quins subgrup hi ha en cada curs, i com n'eren d'endogàmics. Aquesta informació va ser molt útil per a les tutores de les diferents classes, ja que els permetia saber quina era la relació d'un determinat infant amb als seus companys durant l'hora del pati, i de cara a la creació de nous grups classe, saber les persones que tenien un rol que els permetia unir infants que sense ell probablement no es relacionarien, afavorint així la cohesió del grup. Val a dir, que en algunes ocasions les mestres es van sorprendre, sobretot per la capacitat de certs infants de tenir bona relació amb molts companys, quan elles no havien tingut aquella percepció a l'aula; i també els sorprenia com infants que elles tenien molt ben considerats, no tenien el pes que s'haurien imaginat entre els companys.

## 2.4. El paper de l'etnògrafa

En l'estudi de les relacions dels infants, com de qualsevol altre grup social, abans de poder començar a recollir informació que descrigui les seves dinàmiques, costums i jerarquies, l'etnògraf, en aquest cas s'ha de guanyar la confiança de tot el grup o, si més no d'una part important.

Amb la finalitat d'assolir aquest objectiu entre els infants d'infantil, vaig entendre que el primer que havia de fer era demostrar que jo no jutjaria les seves conductes com ho fan els adults i que el meu comportament seria el més similar possible al de la resta de companys. Per aconseguir-ho, les primeres setmanes d'observació al camp em limitava a seure al terra, en algun racó del pati i observava els infants i els seus moviments, a la vegada que ells s'encuriosien per aquesta persona asseguda al terra, amb una llibreta a la mà i que no feia més que mirar, i s'apropaven, més o menys avergonyits, a veure que estava fent, al principi no deien res, però després em començaven a fer preguntes.

*Mentre jo estava asseguda al pati, diferents nens/es m'anaven passant pel costat i em miraven. Alguns somreien, altres em saludaven amb la mà i alguns em feien preguntes com: "eres una niña grande?"; "qué haces?"; "qué escribes?"; "eres un niño o una niña?" "y porque llevas el pelo corto?". Can Salvi 3-11-08*

El primer dia d'observació dels infants de l'escola Sadako de Barcelona, vaig començar dinant amb els d'una classe de P4. Una vegada havien acabat de dinar i, abans de sortir al pati, les mestres els feien descansar posant els braços creuats i repenjan el cap a sobre d'aquests.

*Jo no estava exactament en aquesta posició i els nens m'han dit que descanses, però el Miquel no hi ha estat d'acord.*

*Miquel<sup>7</sup>: no cal. Ella es pot aixecar i sortir quan vulgui perquè és una mestra.*

*Jo: no sóc una mestra.*

*Miquel: i què ets?*

*Jo: una noia.*

*Miquel: doncs ets monitor.*

*Jo: no.*

---

<sup>7</sup> Per mantenir l'anonimat dels infants, els noms utilitzats no són verídics, però s'ha intentat substituir-los per noms semblants, fet que ha comportat una important feina addicional.

*Miquel: si no ets mestra, ni monitora, llavors ets una nena?*

*Jo: sí. Sadako 28-11-07*

Únicament amb petits comportaments fora del que acostuma a ser habitual als ulls d'un infant, com seure a terra:

*Mentre jugava amb un grup, asseguts a terra, una nena que tenia al costat m'ha dit "Les mestres no seuen a terra". Jo li he dit que no era cap mestra i s'ha quedat ben sorpresa. Sadako 10-6-09*

No renyar-los:

*Al cap de poc, l'Aleix de P5 m'ha preguntat:*

*Aleix: com es que tu no castigues mai a ningú?*

*Jo: perquè no sóc cap monitora.*

*Aleix: i com es que véns?*

*Jo: perquè vinc a jugar. Sadako 17-6-09*

O utilitzar un llenguatge menys formal, ja els feia detectar que jo no era un adult "normal":

*P5. De cop els nens han marxat i han construït una "televisió" en un altre lloc, també posada sobre uns cubells. Eren quatre nens i tots ells tenien un motlle de plàstic, com si fos el comandament d'una consola. Jugaven d'un a un i el que jugava explicava de que anava la partida: de naus espacials; de partits de futbol,.. jo me'ls mirava de molt a prop i un dels nens m'ha preguntat que feia:*

*Jo: miro la partida*

*Eric: mira com parla aquesta. No sembla una mestra.*

*Jo: es que no sóc una mestra.*

*Eric: i què ets?*

*Jo: una noia.*

*Eric: una noia??! (mentre em mira amb cara estranyada). Sadako 18-12-07*

Encara que això no vol dir que al principi no anessin en compte amb el que feien davant meu:

*Hi ha una nena que està mirant com juguem. La Mireia (P5) li diu que no pot jugar i com que l'altre continua allà sense dir res, la Mireia s'aixeca i es posa davant seu. Apropant-s'hi fa que l'altre s'hagi d'enretirar i sento que fluixet però clarament li diu que marxi amenaçant-la, però la Mireia ho diu fluix perquè jo no ho senti, ja que encara no sap com puc reaccionar. Can Salvi 5-11-08*

Les primeres setmanes d'observació en una escola intentava jugar una mica amb tots, per conèixer-se'ls i perquè ells veiessin que jo no era una adult "normal". I més endavant em dedicava a un o dos grups al dia per no perdre l'evolució dels jocs i de les pròpies relacions.

L'interès que vaig començar a despertar, no vol dir que de seguida em donessin confiança, ja que aquesta estava molt relacionada amb el temps que passava amb cadascú d'ells.

*P4. M'apropo a on hi ha la Gina, la Bruna i altres dues nenes de la mateixa classe.*

*Gina: Anna, ves al davant amb l'Eric (monitor) que volem fer una cosa que no poden veure els grans. Sadako 21-1-08*

Al començament era molt habitual que vinguessin a demanar-me ajuda perquè algú els havia pegat o permís per anar a veure aigua, com feien amb les mestres i/o monitors.

*Biel (de P5): puc anar a beure aigua?*

*Jo: no ho se. No sóc cap mestra.*

*Biel: ja ho se. Però només has de dir que sí.*

*Faig la prova d'intercanviar la pregunta per saber que diria ell.*

*Jo: puc anar a beure aigua?*

*Biel: no ho sé.*

*Jo: només has de dir que sí.*

*No ho ha fet. Així he pogut comprovar que no podien anar-hi de qualsevol manera.*

*Sadako 9-6-09*

Per desanimar-los a que no vinguessin a mi en busca de l'ajuda que busquen en les mestres, sempre intentava respondre de forma poc resolutive:

Mentre escriuen arriba una nena.

Sara: l'Àngel m'ha escopit.

Jo: eeccssss!!

Marxa cap a les mestres i els hi explica el mateix. Pau Vila 22-2-06

I fer preguntes poc convencionals:

*Alejandro (P4): ¿Tú tienes algún hijo?*

*Jo: no.*

*Alejandro: ¿y porque no?*

*Jo: ¿tú tienes?*

*Alejandro: Sí. Se llama Alonso. Casi, casi como Fernando Alonso (el corredor de F1).*

*He deduït que em parlava del seu germà petit que feia algun mes que havia nascut. Pau Vila 10-12-07*

Aviat em vaig adonar però, que si la meva manera d'actuar: seure, parlar, moure'm; interessar-me des de la rereguarda, no era l'habitual dels adults i, en canvi, més pròpia dels infants, passaven de veure'm com un adult, a tractar-me com una nena, més fàcilment del que m'hauria imaginat. És a dir, que per ells l'element característic era la meva forma de comportar-me i no el meu físic.

En les tres escoles parlaven de mi com de "l'Anna gran" o "la Anna grande", i el fet de dur cabells curts, juntament amb la indefinició de la meva persona feia que sovint m'etiquetessin en funció dels seus interessos:

*Quan he entrat a la classe de P4.*

*Max: Anna, jugues a dinosaures?*

*Jo: sí*

*(Gairebé simultàniament)*

*Maria: Vols jugar a nines?*

*Jo: Després, val?*

*Lara: A dinosaures?! És de nens!*

*Max: És que és un nen, l'Anna. Pau Vila 8-2-08*

A part d'intentar comportar-me com ells, a l'escola Can Salvi, també vaig haver de canviar d'idioma. Com ja he comentat anteriorment, l'idioma principal d'aquests alumnes era el castellà i, a pesar de que sempre he preferit - mentre m'entenguin - parlar en català, en aquesta escola aquesta llengua era considerada la llengua de les mestres i vaig haver de començar a dirigir-me a la majoria d'ells en castellà, per evitar ser etiquetada com a professora.

*Álex (P5): Per què parles català?*

*Jo: (faig que no ho se amb els braços) I tu què parles?*

*Álex: en Castellà. I tu que parles?*

*Jo: en català.*

*Álex: Ah! Pues si parles català, saps què?! Pues que eres una profesora!! Jaja (riu)*

*Jo: no! Tu, ets una profesora!*

*Álex: de inglés. (Riu)*

*Jo: jo se parlar "xino"!*

*Tots riuen. Can Salvi 3-12-08*

En el procés per despendre'm de l'etiqueta d'adult convencional, vaig descobrir com els infants, poden fer un ús molt interessat de l'adult.

*Ha vingut la Paula de P3 a dir-me que la Maria s'havia menjat una cosa de terra.*

*Jo: ah si?*

*Paula: s'ha menjat una cosa de terra.*

*Jo: i li ha agradat?*

*Paula (va cap a la Maria): La senyora diu que no es mengen les coses de terra.*

*Jo m'he quedat ben sorpresa. Pau Vila 21-2-06*

Quan ja portava uns quants dies fent treball de camp, començaven a sorgir les primeres mostres de que alguns començaven a entendre que a mi em podien confiar actituds que amagaven a les mestres. Com ara fer quelcom perillós:

*El Guillem de P5 em pregunta si vull veure com fa una tombarella, jo li dic que sí i ell puja al tobogan, jo no entenc com vol fer una tombarella allà dalt. Fent un salt s'agafa a una barra que hi ha a sobre el replà que hi ha a dalt l'escala. La mestra li veu les intencions i el fa baixar. Parla una estona amb ell i entenc que li diu que allò no es pot fer, encara que no sento concretament les paraules. La mestra va cap al racó de recollir i en Guillem ve cap a mi.*

*Jo: no t'he vist.*

*Guillem: espera.*

*Mira cap a la mestra i veu que aquesta no l'està mirant. Corre cap al tobogan controlant constantment que la mestra no el vegi. Salta i s'agafa a la barra; posa la panxa a sobre la barra i fa la tombarella. Ve corrents cap a mi.*

*Jo: uala! I no et fa por?*

*Guillem: no.*

*He tingut molta por que li passés res, ja que la barra estava a més de 2 metres i mig d'alçada, però per la confiança que en Guillem m'havia demostrat, no podia dir res. Si aguantava a pesar d'haver vist que la mestra el renyava, voldria dir que realment no sóc cap mestra. Pau Vila 23-2-06*

O portar un objecte prohibit:

*El Víctor de P4 anava pel pati amb una cosa sota la samarreta. Quan em veu em crida i em diu que porta una revista a sota la samarreta però que l'està amagant perquè les mestres no la vegin. Em*

*pregunta si la vull veure, jo li dic que sí amb molt d'entusiasme. Em diu que em posi a darrera seu, fent fila, que anem a buscar un lloc per mirar-la. Pau Vila 31-3-06*

I seguidament començaven a aparèixer les primeres mostres d'afecte. Com en el cas que ve a continuació a on un nen amb molt de caràcter em dóna la seva pala llarga, que eren les més sol·licitades i, per tant, pels qui en disposaven era una marca de prestigi, ja que sempre se les quedaven els més "forts" degut a que les prenien als petits.

*Bruno (em dóna la seva pala): Aquesta dura més (mentre agafa la meva petita i la llença).*

*Dani: li deixes, Bruno?!*

*Bruno: li deixo perquè és l'ANNA. Pau Vila 1-3-06*

Els infants que no havien tingut l'oportunitat de veure que jo no era una mestra i buscaven la meva ajuda davant d'altres que ja coneixien bé el meu rol, es trobaven que aquests els desincentivaven.

*Estic amb el Javi i la Valèria quan arriba la Iris amb qui encara no he jugat mai.*

*Iris: ¿Qué hago con esto?*

*M'ensenya un "tupper" amb alguna cosa a dins; segurament sobres de l'esmorzar.*

*Jo: ¿Qué es?*

*Iris: ¿Qué hago con esto?*

*Javi: ¡Qué ella no es la señorita!*

*Valèria: Venga va, vamos a jugar allí. Can Salvi 14-1-09*

Amb el temps, eren molts els infants que volien que jugués amb ells i s'ideaven grans estratègies per convèncer-me.

*Mentre jugava amb cinc nenes de P4 a fer el tren, ha vingut el Nil de P5 a dir-me que volia que jugués amb ell i que deixés de jugar amb elles. Jo li he dit que no i hem seguit corrent. Llavors ha aparegut el Pol, amic del Nil, tots dos dalt de bicicletes i ens han dit que paréssim.*

*Pol: ¡Detenida!*

*Jo: si no he fet res.*

*Pol: sí, per corre. Som policies.*

*Amb les bicicletes ens barren el pas al final del passadís.*

*Pol: Estas detenida. No pots sortir.*

*Nil: tanquem-li. (Amb les mans fan veure que posen una reixa).*

*Quan es despisten sortim totes corrents. Ells ens persegueixen i fan que sona una sirena. Al final m'agafen.*

*Pol: detenida.*

*Nil: detenida.*

*Jo: i quan podré sortir?*

*Nil: quan, quan vulguis jugar amb nosaltres.*

*Pol: vols jugar ja amb nosaltres? Si o no?*

*Jo: sí.*

*Pol: vale.*

*Pau Vila 4-12-07*

I gaudia de molts privilegis, com no haver de complir certes condicions:

*Un grup de quatre nens i una nena, tots de P3, estaven omplint els forats d'una cuineta de joguina amb sorra; tots tenien pala, menys un. Quan he arribat la nena deia a un nen que no podia jugar perquè no tenia pala, "tienes que tener pala". El nen l'ha anat a buscar i jo he preguntat si podia jugar, m'han mirat i, tot i no tenir pala, m'han dit que sí. Can Salvi 13-1-09*

O tenir sempre algú disposat a jugar amb mi:

*Mentre jugava amb un grupet de P5, ha vingut l'Iván de l'altra classe.*

*Iván: Anna, vens a jugar? Tenim una nena nova.*

*Jo: Quina?*

*Iván: L'Erika.*

*Jo: No és nova, ja fa dies.*

*Iván: Ja. Anna, vols jugar amb nosaltres? Ens costa molt. Estem fent una carretera llarga, llarga, llarga.*

*Elsa (P4): I sempre li dius que jugui amb vosaltres, i no! Ara juga amb nosaltres.*

*Iván: Sí, perquè sempre vol jugar amb nosaltres.*

*Jaume: Ara juga amb nosaltres aquí.*

*Em quedo jugant amb els d'abans i l'Iván se'n va. Al cap de poc arriba la Jana de P3.*

*Jana: Anna, juga amb mi. Anna, juga amb mi.*

*Elsa: Ara juga amb nosaltres.*

*Jo: Es que estic jugant aquí.*

*Elsa: Tots volen jugar amb tu. (Encara amb els ulls vidriosos de la plorera d'abans perquè ningú volia jugar amb ella). Pau Vila 16-4-07*



A la vegada però no dubtaven a riure's de mi i, fins i tot, n'hi havia que s'enfadaven molt quan jo no acceptava jugar amb ells:

*P5. Quan ja feia una estona que jugàvem, i just després de que el Sergi m'acabés de convidar a anar a casa seva, ha arribat el Fran de la seva classe.*

*Fran (al Sergi): Le damos una bofetada?*

*Sergi: Què dius? No! (li dóna una empenta i es tapa les orelles). Calla, calla, no et sento!*

*Fran: Ayer dijiste que teníamos que darle una bofetada.*

*Sergi: Calla! Calla! (i li intentava tapar la boca amb les mans).*

*Fran: Pero ayer dijiste que como no quería jugar contigo le daríamos una bofetada.*

*Sergi: Què dius! És mentida! Calla! (es posa una mica amenaçador) No et sento! (té les mans a les orelles).*

*Fran: No! Tú decías que era la Anna. Que le darías una bofetada.*

*Sergi: No! Jo deia una altra Anna, la de P5.*

*Fran: No, tú decías esta! Tú decías la Anna grande.*

*Sergi: No! Sí, l'Anna "grande" de P5.*

*Fran: Pero tu habías dicho la Anna grande.. que no quería jugar contigo..*

*Jo (al Iván): Qui?*

*Fran: Que querían pegar una bofetada a la Anna grande, pero tú no, otra. Pau Vila 28-2-07*

O quan no cedia a les seves demandes, com donar-los la pala que jo estava fent servir:

*Emma: que no, que no jugo mai més amb tu, Anna. (S'aixeca i marxa)*

*Mentre segueixo fent sorra fina apareix el Cristian que està a punt de tirar-me un cubell amb sorra.*

*A darrera hi ha l'Emma i el Biel.*

*Emma: Tira-li el cubell.*

*Jo: però no t'he fet res! La pala era meva.*

*Emma: Que va! És del cole.*

*Jo: ja, però la tenia jo.*

*Biel: però li has de deixar.*

*(...)*

*Jo: però el Biel té dos coses.*

*Emma: no, perquè és per ell. Per fer coses.*

*Jo: i jo també.*

*Emma: no perquè tu només fiques terra, però nosaltres estem treballant.*

*Jo: estic fent sorra fina. Mira. Vols?*

*Biel: també hi ha dura.*

*Emma: ah, que dura que està!*

*Jo: no és veritat.*

*Emma: sí que és veritat, perquè té pedres.*

*Jo: no té pedres!*

*Marxen. Pau Vila 11-12-06*

Van assimilar tant la idea de que jo era una nena que, fins i tot, en l'últim període del curs 2005-06 en el que vaig deixar de fer observació per fer una suplència com a mestra de suport, molts em seguien considerant una alumna més:

*Avui he hagut de sortir a fora de la classe amb l'Aarón, perquè el seu comportament estava sent molt incorrecte. Al passadís, s'ha assegut al terra i m'ha començat a insultar, jo feia veure que no sentia res i esperava que es calmes com m'havia dit la seva tutora. Vist que anava per llarg jo també m'he assegut al terra. Poc després han sortit de la classe els nens de P4, i al veure'm asseguda al terra han dit: "L'Aarón i l'Anna estant castigats!" Pau Vila 12-4-06*

En les tres escoles hi va haver algun període que es va fer més complicat fer l'observació ja que com veien que no els renyava pels seus comportaments inadequats amb companys, van començar a intentar-me tractar com si jo fos un paller a qui podien fer de tot: se m'enfilaven; em tiraven sorra; m'insultaven o em pegaven i jo havia de tallar aquells comportaments sense recórrer als comportaments adults.

*Avui, com que plovia, no han sortit al pati i han jugat a les classes. Jo he anat, primer, a una classe de P4 i, després, a una de P3. Tant en una classe com en l'altra, els infants primer em miraven sorpresos i encuriosits, i a mesura que anava jugant amb ells i com ells: fent veure que em menjava el menjar de plàstic, que seia a terra, que no els renyava, anaven agafant confiança i al final s'esveraven i intentaven pujar-me a l'esquena; amagar-me el cap dins d'una caixa; o obligar-me a dormir. Aquestes situacions posaven a la prova la meva reacció que intentava ser pacient i no actuar com un adult, sinó dir que si no paraven no seria amiga seva, o que ja no volia jugar. Can Salvi 16-12-08*

N'hi havia que dient-los que paressin de molestar-me ja n'hi havia prou; altres proposant-los un joc; donant-los conversa; amenaçar-los en no ser més la seva amiga; amenaçar-los de dir-ho a les mestres; o canviar de lloc; però algunes vegades vaig haver de recórrer a alguna empenta, o en alguna ocasió, fins i tot, llençar-los sorra com feien ells.

*He anat a veure un grup de nens de P4 amb qui l'altre dia vaig intercanviar un quants "trets" fent servir la mà com a pistoles. Avui, com l'altre dia, ells estaven de peus sobre el banc, repenjats sobre el respall d'aquest i mirant un nen que hi havia assegut al terra agafant sorra. Quan m'han vist de seguida han tornat a fer veure que em disparaven i jo els hi he seguit el joc. Ben aviat han començat, primer, a fer veure que em tiraven terra i després, un d'ells me l'ha tirat a sobre. Jo he començat a fer un pastís per intentar fer-me'ls amics i que deixessin de lluitar contra mi, i la solució ha arribat quan els hi he dit com hem deia i els hi he preguntat els seus noms, llavors ben aviat han vingut a ajudar-me a fer el pastís. Can Salvi 20-4-09*

És a dir, que per tenir un lloc al pati havia de demostrar que, malgrat jo no era com els adults, ells també m'havien de respectar:

*Ve el Gabriel (P4) i em demana que li doni la pala llarga que estic fent servir.*

*Gabriel: Si no me la das, no te dejaré ir a la nuestra clase.*

*Jo: però jo la necessito. L'he trobat jo.*

*Gabriel: Pero no son para las niñas muy, muy grandes. Es para los niños de cuatro años y los niños de P3.*

*Jo: Però l'he trobat jo.*

*Gabriel: Y qué? Me tienes que dar la pala!*

*Jo no li dono i se'n va. Al cap d'una estona torna amb una pala llarga i, tot content, me la ve a ensenyar. Pau Vila 11-1-08*

Al llarg del treball de camp van ser poques les ocasions en que els infants no em deixaven jugar, el que variava era l'interès del grup o de l'individu perquè jugués amb ells. Per una banda, hi havia aquells infants que per motius varis no aconseguien tenir un grup d'amics i deambulaven o jugaven sols al pati, i que amb la meva presència tenien algú amb qui jugar, que no els feia fora i, encara que tampoc els hi donava molta conversa, els feia sentir més acompanyats.

*Mentre fem sorra fina la Blanca (P5) va repartint les galetes que ha portat per esmorzar; les talla en quatre parts. Al meu costat també hi ha la Nayara (P4), l'Eva (P4) i la Lola (P3) que abans s'havien*

*assegut al meu costat, i que ara m'han seguit, però la Marta no els hi dóna cap galeta. Pau Vila 16-3-06*

Després hi havia aquells que eren dos o tres amics que estaven encantats en que jugués amb ells ja que això feia que el joc variés, a la vegada que podia fer que altres s'interessessin en el seu joc i d'alguna manera poguessin ser ells a dirigir l'activitat.

*Jordi (P4): vols jugar amb nosaltres? Juguem a pares, mares i bebès.*

*Jo: sí*

*Berta: tu qui vols ser? El pare o la filla o el germà gran?*

*Jo: la filla. Tu ets la mare?*

*La Berta assenteix amb el cap i em poso a jugar amb la terra.*

*Berta: la filla estava jugant amb la sorra.*

*La Berta va a buscar una paleta.*

*Berta (dirigint-se a mi): tu no pots perquè et pots tallar.*

*Mentre jugo amb el Jordi i la Berta, ve el Guillem a demanar-me que jugui amb ell, com abans li havia promès. Sadako 3-3-07*

Els que volien jugar amb mi perquè d'aquesta manera feien un joc diferent en el que jo era la "protagonista", situació que pel meu estudi no era tant interessant ja que llavors no aconseguia que es comportessin normalment. Un exemple que es va repetir diversos dies era provocat per un grup de tres o quatre nenes que arrel d'un dia que jugaven a cuinar i van fer veure que hi havia un forn i jo els hi vaig seguir el joc de que em cremava, sempre volien "tancar-me al forn" i només jugaven pendents de mi.

*Núria: Anna, estàs dins del forn!*

*Riuen; jo m'aparto.*

*Carla: encara estàs dins del forn. És un forn molt gran; des d'aquesta ratlla i fins allà.*

*(...) T'estàs posant negra! (cantarella)*

*Jo: No. No, perquè he baixat la temperatura (faig veure que al meu costat hi ha el comandament del forn) i ara estic calenteta.*

*Núria: ara la pugem nosaltres.*

*Jo: ara l'he baixat*

*Jo la baixo i ella la torna a pujar*

*Núria: (dibuixa una rodona al seu costat) aquí es posa calent i fort.*

*Jo m'apropo cap a ella per baixar la temperatura*

*Núria: no! Perquè no pots passar, hi ha la porta (del forn)*

*Pau Vila 2-3-06*

I per últim, aquells grups força cohesionats que tenien un joc molt ric i que els hi anava bé que hi fos, a la vegada que la meua presència no modificava gaire el desenvolupament del joc; situació ideal per a la meua investigació.

*Amb un grup de quatre nenes de P5 jugàvem a les "supernenas", uns dibuixos de la televisió, i el Joel i el Víctor, de la mateixa classe, feien de bruixots dolents i ens perseguien per tirar-nos sorra i nosaltres començàvem a córrer, però més d'un cop ens van tirar sorra al cap o a la roba i les nenes no es van enfadar. Les nenes per defensar-nos els hi havíem de pegar al cul. Hi havia moments que corríem i amb els braços fèiem veure que volàvem perquè en teoria teníem ales. Can Salvi 16-2-09*

Al llarg del treball de camp vaig aprendre, entre moltes coses, a perdonar ràpidament, com es el cas d'una nena de P4 que m'havia començat a donar copets i a molestar-me, i que després m'oferia tot de joguines que jo no volia acceptar:

*He anat a jugar amb l'Héctor de P4, però la Carmen no em deixava en pau, ara volia que jo li acceptés joguines que em donava.*

*Carmen: té (m'oferia un cotxe).*

*Jo: no, que m'has pegat, ara no ho vull.*

*Carmen: té (m'oferia una pala).*

*Jo: no, perquè m'has pegat.*

*Héctor: però agafa la pala per agafar coses, mira (i m'ho ensenyava). Ella te la deixa (i me l'ha posat al palmell de la mà).*

*M'he posat a jugar amb la pala. La Carmen ha començat a jugar amb un cotxe, i el feia corre pel meu braç*

*Héctor: No per aquí Carmen, que li fas mal a l'Anna. Carmen dóna'm el cotxe.*

*Pau Vila 1-3-06*

O a veure que els infants, quan estan amb els seus amics es veuen amb una llibertat que fa que es comportin com si fossin més grans respecte de quan estan envoltats per adults.

*Mentre berenàvem a la xurreria del poble, va entrar l'Álex amb els seus pares. Em vaig quedar molt sorpresa, l'Álex em va semblar un nen molt més petit del que veig cada dia a l'escola. Allà sembla molt segur de si mateix, en canvi aquell moment em va donar una sensació que era una mica un bebè, res més que un nen que depèn dels pares, com si fos així perquè als pares els hi agradés tenir*

*un nen petit. Potser va ser una sensació equivocada, només el vaig veure un moment, però em vaig endur aquesta impressió. Pau Vila 4-3-06*

Quan arribava el moment de finalitzar el treball de camp, sempre sentia tristesa de pensar que tots aquells moments que havia passat amb aquells infants, s'havien acabat i que inevitablement, perdria el contacte amb la majoria d'ells, però sobretot de saber que s'acabava aquella relació tant especial en la que ens tractàvem d'igual a igual.

Els primers mesos durant els quals vaig fer treball de camp feia ús d'una llibreta per apuntar breument les qüestions que no volia que se m'oblidessin i, posteriorment, apuntar-les extensament una vegada fos a casa.

Tot i que, en determinades ocasions, la llibreta em permetés veure la capacitat dels infants per embellir el joc. Al cap de poc temps em vaig adonar que eren moltes més les vegades que trencava l'atmosfera creada ja que els infants encuriosits pel que escrivia, o per les ganes que tenien d'escriure en la meva llibreta, deixaven de banda l'activitat en curs, ja fos de forma involuntària, o expressament per trencar situacions tenses que s'haguessin originat.

Això em va portar a canviar d'objecte per recollir la informació; a partir de llavors vaig començar a utilitzar una gravadora de veu, que a diferència d'una filmadora no requeria demanar drets d'imatge dels infants. Primer va ser una gravadora amb "cassettes", i posteriorment una de digital que em permetia conservar determinats diàlegs i reproduir-les tantes vegades com volgués.

L'ús de la gravadora em va permetre conservar els diàlegs de forma fidedigna, a la vegada que els infants no es veien distrets per determinats moviments que pogués realitzar, ja que començava a gravar des d'abans d'entrar al pati i, no l'apagava fins que marxava. Això no vol dir però que els nens no fossin conscients de que jo portés una gravadora, ja que sovint, sobretot al començament de portar-la, em preguntaven que era i en que consistia exactament.

La gravadora digital, la vaig començar a utilitzar a partir del desembre del 2006, i com que la duia penjada, i no agafada amb la mà, com l'anterior, els nens la veien més, i en diferents ocasions aprofitaven per demanar-me-la per cantar, malgrat que mai els hi vaig deixar escoltar les gravacions perquè si no s'hauria convertit en un joc molt divertit per ells, i que hauria condicionat molt la meva presència al pati.

Durant el primer trimestre i part del segon del curs 2007-08, vaig intensificar molt la meua presència a les aules del parvulari Pau Vila, concretament a les dues classes de P4 i a l'aula de psicomotricitat, indistintament del curs que hi anés.

Tot i que no era el primer període que entrava a la classe, sí que ho era de forma habitual i sota el rol de nena, ja que les altres vegades en que hi havia assistit ho havia fet com a mestra de suport o com a simple observadora. En canvi durant aquest període, m'asseia a la taula com ells i feia les mateixes activitats, i en diverses ocasions vaig assistir a les sortides sempre com una alumna més:

*Abans de marxar d'excursió hem estat una estona a classe preparant les motxilles amb els entrepans i les medalles que porta cada nen de P4 per no perdre's. Els encarregats han repartit el distintiu a cadascú, menys a mi que no en tinc, i el Lluís i altres nens han començat a riure's de mi: "Tu no vindràs d'excursió perquè no tens medalla. I els nens que no tenen medalla no poden venir perquè es poden perdre!" Pau Vila 11-10-07*

Els primers dies els infants es posaven molt contents quan sabien que em quedaria a la seva classe, però després ja ho entenien com quelcom habitual i sabien que en funció del dia jo anava a una classe o a l'altra, i que no tenia un lloc concret en una taula, sinó que m'asseia en funció del lloc que hi hagués lliure. Quan hi havia un lloc lliure sovint em cridaven perquè anés a seure allà i quan em trobava algú d'ells pel carrer em saludaven i sovint sentia que els hi deia als seus pares "mama, aquella nena va a la meua classe". Fins i tot, en l'època en que feia observació embarassada, es referien a mi com "la nena que té un bebè a la panxa", i ho deien tant convençuts que un dia, quan es va acabar una festa de l'escola oberta als pares, en la que jo vaig estar ajudant, una mestra em va explicar que més d'una mare li havia dit que ara finalment ja sabien qui era "la nena que tenia un bebè a la panxa i que jugava amb els seus fills". (Pau Vila 25-4-08)

## 2.5. Biaixos i dificultats

Al llarg de la realització d'aquesta tesi, han aparegut dificultats diverses, entre les més destacables l'aprenentatge del nom de tots els infants observats, i el fet d'assumir el rol de nena com a propi i d'adaptar aquest comportament en les diferents situacions i contextos per tal d'aconseguir obtenir una informació el menys esbiaixada possible del que hauria sigut sense la meua presència. Exemples de situacions difícils amb les que em vaig trobar serien: respondre a agressions en primera o en tercera persona sense recórrer al comportament típicament adult d'aturar-les per mitjà de l'autoritat; no jugar amb infants que estaven molt sols i em demanaven que jugués amb ells; o desenvolupar qualsevol joc encara que aquest transgredís les normes instaurades per les mestres, com ara llençar sorra, no recollir les joguines o jugar a dins la classe quan s'havia d'estar al pati.

A l'hora de la realització dels estudis de xarxes es va fer complicat fer entendre als infants que havia de prendre notes i no podia jugar amb ells, quan fins aquell moment sempre ho havia fet; visualitzar en el pati tots els infants del curs a analitzar; distingir qui jugava amb qui encara que estiguessin a molts metres de distància; i si jugar durant l'estona del pati amb molts companys diferents havia de tenir el mateix pes que jugar tota l'estona amb els mateixos companys.

Una altra dificultat important, degut a la constant variabilitat en les interaccions, ha sigut la catalogació de les diferents tipologies de joc. Determinar el límit entre un joc de fantasia i ficció i un sociodramàtic, o categoritzar altres escenes d'interacció com les diferents concepcions d'amistat o les diverses formes de resolució dels conflictes va requerir de moltes anàlisis i reflexions.

El biaix més important d'aquest estudi, conseqüència de la impossibilitat d'abastar un àmbit d'estudi més ampli, és haver-lo limitat als patis de tres escoles. Per una banda perquè només s'ha realitzat observació en tres parvularis, condició que no ha permès conèixer si els comportaments observats s'haurien repetit en altres escoles i si aquests tenien relació amb les dinàmiques de l'escola o amb el nivell socioeconòmic de les famílies.



## Capítol 3: Els entorns d'interacció

*Dos amics de P5, mentre juguen amb la sorra em diuen:*

*Marc: A mi, jugar aquí, m'encanta. Aquest forat el vaig fer jo i els meus amics.*

*Xavi: A mi també m'encanta molt jugar aquí.*

Les dades que formen part d'aquest apartat han estat recollides durant el treball de camp realitzat a les escoles i han estat classificades en dos grups en funció de si eren dades que feien referència a qüestions directament vinculades amb els entorns escolars; o si per contra, tenien a veure amb temàtiques relacionades amb el context familiar.

**Figura 1:** Fotografia del pati del parvulari del CEIP Pau Vila.



Font: Anna Serra

### 3.1. CEIP Pau Vila

**Taula 2:** Nombre d'infants, grups i cursos observats al CEIP Pau Vila.

Curs	Curs observació	Alumnes
P3	Cocodrils 05-06	16+17= 33
	Girafes 06-07	18+19= 37
	Zebres 07-08	23+23= 46
P4	Elefants 05-06	16+16= 32
	Cocodrils 06-07	16+17= 33
	Girafes 07-08	18+19= 37
P5	Lleons 05-06	15+16= 31
	Elefants 06-07	16+16= 32
	Cocodrils 07-08	16+16= 32
Tercer	Elefants 09-10	16+17= 33
Quart	Elefants 10-11	17+17= 34
<b>5 cursos</b>	<b>22 grups classe</b>	<b>380 infants</b>

#### DESCRIPCIÓ DEL CEIP PAU VILA DEL PAPIOL

El CEIP Pau Vila del Papiol és un centre educatiu creat el 1963, el qual fins l'any 2005 va estar repartit en diferents edificis municipals moment en el qual es va centralitzar en un única instal·lació. Aquest és l'únic centre educatiu del municipi del Papiol, d'uns 4.000 habitants, situat a la comarca del Baix Llobregat i dins l'àrea metropolitana de Barcelona.

Com es recull en el projecte de direcció escrit pel director de l'escola Enric Naval el Febrer del 2008, i facilitat per ell mateix, aquest centre educatiu comparteix:

*La concepció d'escola pública catalana que és declara aconfessional, manifestant-se respectuosa amb tota concepció religiosa. És democràtica, en tant que procura fomentar la participació i la decisió per consens entre tots els sectors de la comunitat educativa, també es coeducadora i fomenta l'educació en valors: l'ecologisme, la pau, la solidaritat, etc. (NAVAL: 2008)*

El projecte educatiu de l'escola Pau Vila té com a punts principals:

*Escola Inclusiva capaç d'acollir i donar resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes.*

*Escola arrelada i oberta al seu medi, unida al seu entorn natural i social i a la vegada oberta a altres realitats, entenent la diversitat com a una gran riquesa.*

*Escola renovada, vetllant per la renovació pedagògica i la incorporació de nous mètodes, recursos i noves tecnologies. (Ibídem)*

## **CARACTERÍSTIQUES GENERALS DELS INFANTS DE PARVULARI DEL CEIP PAU VILA**

Pràcticament tots els alumnes d'aquesta escola – 349 infants matriculats el curs 2011-12 – eren residents al municipi, fet que influïa en l'assiduitat en la que podien relacionar-se fora de l'horari escolar, ja fos durant les activitats extraescolars com en trobades més o menys planificades.

L'idioma que parlaven els infants entre ells variava molt en funció de la llengua materna. La proporció de catalano parlants i castellano parlants era força equilibrada. També hi havia una percentual molt baixa d'alumnes de parla estrangera, principalment àrab.

La majoria d'alumnes, sobretot a partir de P4, parlaven amb les mestres en català independentment de que aquesta no fos la seva llengua materna. Durant el joc lliure l'ús del català o el castellà variava en funció dels infants que configuraven el grup, i del joc que volien representar.

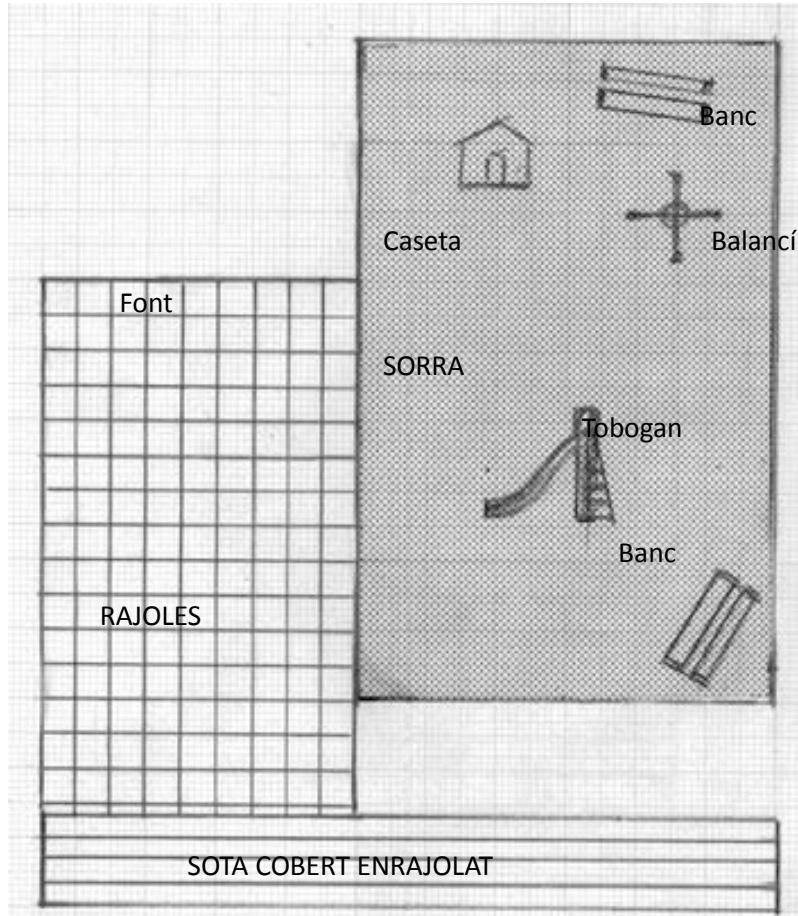
Els nens i les nenes acostumaven a vestir amb roba còmoda i en les sortides fora l'escola la majoria vestien amb robes més de mudar. Tots els infants duïen bata de model i color diferent, amb una única característica comú requerida per les mestres a les famílies: totes les bates havien de tenir botons al davant, perquè els alumnes treballessin la psicomotricitat fina, tot cordant-se sols els botons.

## **DESCRIPCIÓ DEL DISSENY DEL PATI I DE L'ESCOLA**

El parvulari està situat en un edifici de nova creació comunicat directament amb l'edifici de primària. Està format per una construcció allargada amb un passadís que va de punta a punta, deixant totes les aules a la banda esquerra. Primer hi ha l'aula de psicomotricitat, després les dues de P3; les de P4; i les de P5, i és des de totes aquestes que es comunica directament amb el pati (Figura 2). Primer per un passadís extern, enrajolat i cobert amb obra, que comunica amb una zona enrajolada d'uns cent metres quadrats, i seguidament amb una altra zona, aquesta

amb el terra de sorra i que deu ocupar uns cent cinquanta metres quadrats, i en la que hi ha un tobogan, una caseta una mica enlairada amb un petit tobogan i un balancí de molla per a quatre places, tot això de fusta. L'única vegetació que hi havia en el temps que vaig fer el treball de camp eren els arbustos plantats al voltant exterior que delimitava el pati de sorra.

**Figura 2:** Reproducció del pati del parvulari del CEIP Pau Vila del Papiol.



Disposaven de tres quarts d'hora per jugar al pati, a on tenien pales (curtes i llargues), cubells, rasclets, alguns cotxes o camions petits, bicicletes i una pilota per jugar a la zona enrajolada.

## COMPORTAMENT GENERAL DELS INFANTS AL PATI

El grup que sortia primer al pati, de seguida es dirigia a la zona a on es guardaven les joguines i esperaven amb impaciència a que la mestra les repartís; quan ho feia els primers objectes que agafaven eren les pales llargues, seguides dels rasclets llargs i els cubells. Cal remarcar però, que l'alegria dels que les aconseguien no durava gaire, sobretot si eren els petits, ja que quan sortien els grans, a les bones o a les males, els hi preniën.

També les bicicletes estaven sol·licitades però com que només n'hi havia dues o tres, i que només es podia estar a la part enrajolada, només interessaven a alguns nens (i no nenes) molt determinats.

En acabar l'hora del pati, les mestres cridaven "a recollir!" i els infants havien de portar les pales, rasclets, cubells i cotxes en un gran bidó a on es guardaven, mentre les bicicletes les havien de portar a la porta de la sala de psicomotricitat, a on una mestra les penjava de la paret. Tot i que hi havia forces infants que defugien aquesta norma, també eren molts els que la complien.

Una vegada recollides les joguines, els nens havien de posar-se a la fila de la seva classe que es feien a la zona enrajolada. Eren uns quants, sobretot entre els més grans, els que en sentir l'avís de recollir, corrien a fer la fila sense recollir, mentre d'altres seguien jugant com si no haguessin sentit res. Una vegada estaven pràcticament tots a la seva fila, les mestres començaven a caminar cap a la seva aula.

Durant l'estona que durava el pati sempre hi havia un mínim de dues mestres supervisant als infants. Assegudes en els bancs o en cadires parlaven de coses diverses mentre atenien els nens que anaven a demanar-los permís per anar al lavabo, per dir que s'havien fet mal o que algun company no els deixava jugar. Elles sempre donaven respostes perquè fossin els propis infants a solucionar els seus problemes i únicament intervenien directament quan aquests requerien de la seva ajuda física o quan el conflicte amb altres companys podia comportar risc per algú d'ells.

Era habitual que quan un nen es feia mal, algun company l'ajudés a aixecar-se, l'acompanyés fins a les mestres i els hi expliqués que li havia passat. Mentre les mestres demanaven a l'infortunat que li expliqués ell mateix que havia succeït. Aquestes escenes les acostumaven a protagonitzar els més petits, mentre que els més grans, a no ser que s'haguessin fet molt de mal, eren consolats pels propis amics i es resistien a la idea d'anar a ensenyar-ho a les mestres.

En els casos en que l'accidentat tenia un germà més gran, els companys que el trobaven de seguida anaven a informar al seu germà, el qual, normalment, se'n preocupava.

Quan tots els infants havien sortit al pati, es veien diferents grups, més o menys amplis en funció de l'edat dels integrants. És a dir, que els de P3 s'acostumaven a agrupar amb dos o tres companys, mentre els més grans feien grups de quatre o cinc. També en funció de l'edat i del tipus de joc que preferien: una gran majoria jugaven formant un cercle asseguts a la sorra; altres es desplaçaven tot representant algun tipus de joc; algun grup d'uns deu nens (i no nenes) de cursos i classes diferents que jugaven a futbol a la part enrajolada; i tres o quatre nens anaven en bicicleta amunt i avall del passadís enrajolat.

Durant l'estona que durava el pati els infants podien jugar lliurement sempre i quan no fessin res que posés en perill la seva integritat o la d'algun company, com pegar; tirar sorra; o enfilar-se a llocs alts; o fer malbé les joguines o el mobiliari, situacions en les que les mestres intervenien. Altres limitacions eren anar amb bicicleta o jugar a pilota a la zona a on hi havia sorra i, exceptuant l'estiu, fer servir la font del pati.

En general, eren uns infants que es distreien molt jugant amb la sorra. Separar la sorra fina de la gruixuda; passar-la d'un cubell a un altre; barrejar-la amb aigua per obtenir-ne fang i poder fer boles. Les diferents tècniques que feien servir per aconseguir la sorra ben fina i suau, o les boles molt rodones, les anaven perfeccionant al llarg dels tres anys del parvulari i els feia guanyar prestigi davant dels seus companys que es sorprenien d'aquestes habilitats. Hi jugaven tant nens com nenes, dels tres cursos, i és un joc que permetia introduir-hi moltes variants i/o establir converses sobre aspectes molt diversos mentre s'hi jugava. Per molts d'ells era la base sobre la que realitzaven diferents tipus de joc. La convertien en menjar quan jugaven a pares i a mares; i segons el que es cuinava, la sorra havia de tenir una textura o una altra. La utilitzaven per fer construccions com ara castells, carreteres, túnels, cases a partir de les quals sorgien històries molt diverses ja fossin de ficció o representacions de la realitat.

Amb la sorra decoraven i ambientaven cubells a on hi guardaven diferents tipus d'animals que trobaven al pati, des de cargols i formigues fins a cucs, els quals intentaven alimentar amb herbes recollides dels marges del pati.

Tenir aquest tipus d'insectes, igual que posseir objectes "prohibits" dels que parlarem més endavant, permetia als infants cridar l'atenció dels seus companys, per mitjà de donar voltes al

pati anunciant l'objecte que posseïen i fent que aquells que ho volguessin veure s'haguessin de posar en fila darrera del propietari i anar donant voltes fins que aquest decidia el moment i el lloc per mostrar l'objecte preuat, i estava a les seves mans dirigir l'activitat.

## **COMPORTAMENT DELS INFANTS A L'AULA**

Els alumnes que més vaig observar a l'aula van ser una classe de P3 i una de P5 durant el període que feia de mestra de suport (últim trimestres del curs 2005-06), i les dues classes de P4 quan em comportava com una nena (primer trimestre i part del segon del curs 2007-08), a més de totes les classes a l'aula de psicomotricitat.

En general, els infants a l'aula feien molt de cas del que deia la mestra i estaven contents a l'escola. Quan la mestra havia de sortir un moment i els hi demanava que estiguessin quiets, ells s'aixecaven de la cadira i treien el cap per la porta per veure si tornava la mestra, mentre corrien esverats de la porta a la cadira i viceversa. Els dies que feien joc a l'aula, recorrien més sovint a la mestra davant d'una petita discussió que quan eren al pati, i acostumaven a jugar a jocs molt dividits en funció del gènere: les nenes jugaven més amb les nines, mentre els nens jugaven més amb els animals i els cotxes.

El comportament dels alumnes a l'aula de psicomotricitat variava molt en funció del grup. A partir dels estris que hi havia: matalassos de formes diverses; cercles; robes; o caixes de cartró, els infants creaven un determinat tipus de joc. N'hi havia que els hi agradava crear històries de fantasia, com vaixells o disfressar-se de monstres, o històries sociodramàtiques fent llits i tapant-se amb les robes com si fossin llençols. Altres feien un joc més constructiu de creació a través de les diverses peces de les que disposaven, per poder entrar-hi a dins, o enfilarse molt amunt; o un joc més sensoriomotor, com córrer, saltar, atrapar o desfer les construccions dels companys. Aquesta última tipologia de joc requeria sovint la intervenció de la mestra, ja que fàcilment acabaven sorgint petits conflictes.

Poc després de l'arribada dels Reis Mags, un dia els alumnes van poder dur una joguina de casa a l'escola i entre aquests hi havia principalment cotxes, ninos i jocs de taula. A l'hora de compartir les joguines només una nena n'era contraria però la resta van jugar i compartir la seva sense

problemes; interessant-se els nens amb els cotxes, les nenes amb els ninos i, indistintament, amb els jocs de taula, els quals no tenien una aparença sexista.



## 3.2. Escola Sadako

**Taula 3:** Nombre d'infants, grups i cursos observats a l'Escola Sadako.

Curs	Curs observació	Alumnes
P4	Dofins 07-08	24+24= 48
P5	Balenes 07-08	24+25= 49
	Dofins 08-09	24+23=47
Primer	Dofins 09-10	26+25=51
<b>3 cursos</b>	<b>8 grups classe</b>	<b>195 infants</b>

### DESCRIPCIÓ DE L'ESCOLA SADAKO DE BARCELONA

L'Escola Sadako està situada entre els barris de Sant Gervasi i Vallcarca de Barcelona. A la seva web exposa informació diversa sobre els seus orígens i el seu projecte educatiu

*Va ser fundada l'any 1968 per donar resposta a unes necessitats socials del nostre país. Des dels inicis, l'escola es plantejà educar en i per la pau. El nostre projecte està basat en els principis de l'escola activa, catalana i oberta a tothom.*

*Potenciem al màxim el desenvolupament de les capacitats personals de cada individu de manera que els nostres nens i nenes, nois i noies, esdevinguin persones amb recursos per integrar-se a la societat del futur.*

*Entenem l'educació des de la visió d'un equip de professionals il·lusionats en la seva tasca educativa, que adequa la seva formació a les necessitats de la societat.*

*Desitgem que tots els nens i nenes trobin el seu lloc dins de la societat i per això, a l'Escola, volem que cap diferència sigui un obstacle per al creixement de l'individu. La diversitat es converteix per a nosaltres en font d'enriquiment.*

*Volem nens i nenes que estimin el seu país i la seva llengua i que a partir del més proper estimin el món, els homes i les altres cultures. Volem nens i nenes que arribin a ser homes i dones pacificadors i pacificadores, que lluitin per la pau i la justícia arreu del món, homes i dones compromesos en l'acció i coherents amb el seu pensament.*

*Volem nois i noies lliures. Per això l'acció tutorial i el treball ocupen un primer pla en la nostra pedagogia, compartint la tasca educativa de les famílies. (ESCOLA SADAKO 2012)*

L'escola Sadako és un centre privat concertat a on el 55% dels ingressos procedeixen de la Generalitat de Catalunya, mentre el 45% restant prové de les famílies.

*L'escola depèn de l'entitat Escola Sadako, S.L., societat que treballa sense ànim de lucre i que inverteix en la millora de les seves instal·lacions i del seu treball pedagògic. A partir de l'any 1996 l'escola és beneficiària de la Fundació Privada Sadako, la finalitat de la qual és la promoció de l'educació mantenint l'ideari de l'escola i fent possible la seva continuïtat. (Ibídem)*

El curs 2011-12 hi havia uns 450 alumnes matriculats entre educació infantil i primària.

### **CARACTERÍSTIQUES GENERALS DELS INFANTS DE PARVULARI DE L'ESCOLA SADAKO**

A l'hora del pati els infants parlaven molt i de temes molt diversos creant unes històries al voltant dels jocs molt complexes. L'idioma en el qual es comunicaven era exclusivament en català, exceptuant en un cas en el que els companys de P4 es dirigien a un nen, castellano parlant, en aquest idioma, malgrat sabés parlar el català.

Els infants duïen roba i sabates de marques conegudes, com Munich i Camper. A l'escola hi tenien una jaqueta que era la de sortir a jugar, mentre que per anar i venir de casa en feien servir una altra de més elegant.

Anaven tot el dia amb bata. Era un model a ratlles, sense botons, amb una goma al coll i amb una butxaca. Tots la tenien igual, l'únic que variava era el color; podia ser vermella, blava o verda; i que n'hi havia que hi duïen el nom estampat.

Procedien de diferents punts de la ciutat de Barcelona, però molts residien en el barri de Gràcia al qual pertany l'escola i, principalment, es desplaçaven fins al centre en cotxes particulars.

### **PARVULARI: DESCRIPCIÓ DEL DISSENY DEL PATI I DE L'EDIFICI**

El parvulari de l'escola Sadako està situat en una antiga torre de quatre plantes envoltada per un jardí de dimensions força reduïdes (Figura 3), el qual a la part de davant té una zona enrajolada i

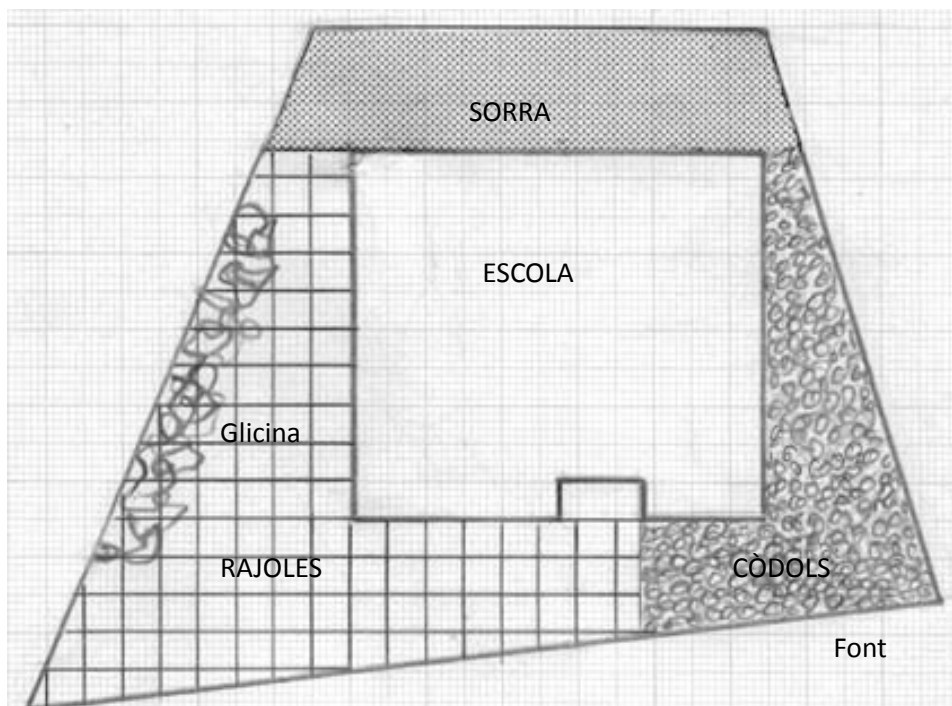
una altra amb pedres (còdols), i a la part del darrera hi ha sorra força compactada i difícil de manipular. No hi havia cap arbre, a part d'una glicina (arbust enfiladís) situada a un dels laterals de l'edifici i que a part de fer molta ombra, donava peu a la creació de molts jocs de fantasia, com fer veure que era un vaixell pirata o un coet espacial.

En el soterrani de l'edifici hi havia l'aula de psicomotricitat que es transformava en menjador de P3 primer, i de P5 després (els de P4 menjaven a la seva classe); a la planta baixa, les dues aules de P4 més un despatx; i a les altres plantes, les aules de P3 i P5, més una terrassa força gran que sovint feien servir els de P3 (en la qual mai vaig fer observació).

En el pati no hi havia cap estructura de joc pròpiament dita (encara que feien servir molt els petits desnivells del terra o de les parets que delimitaven el jardí per embellir el joc) i únicament tenien unes quantes pales curtes, coladors i cubells, a part de les caixes de plàstic a on guardaven aquestes joguines, les quals tant sols es podien utilitzar a la part del darrera del pati (és a on hi havia la sorra), i diverses cordes per saltar.

Durant l'estona del pati del migdia que durava una hora i quart (de les 13h a les 14'15h), com a supervisors hi havia un monitor per cada classe, per tant, eren un total de quatre monitors, els quals s'acostumaven a repartir, dos al pati del davant i dos al de darrera.

**Figura 3:** Reproducció del pati del parvulari de l'Escola Sadako de Barcelona.



**Figura 4:** Fotografia del pati del davant del parvulari de l'Escola Sadako.



Font: Escola Sadako

### **COMPORTAMENT GENERAL DELS INFANTS AL PATI DEL PARVULARI**

En el pati del parvulari de Sadako, els alumnes de P4, als quals anomenarem amb el sobrenom de “dofins”, s’ubicaven preferiblement al pati de sorra del darrera, a la glicina i també a la zona de còdols. A la part enrajolada del davant es podia jugar a saltar a corda, les quals eren proporcionades pels propis monitors, i introduïdes per les mestres com a mesura per entretenir als infants i intentar rebaixar situacions conflictives, conseqüència, en gran part, segons elles, per manca d’espai. Aquesta era una activitat molt habitual entre les nenes de P5, mentre els nens d’aquest curs, els quals també optaven per un joc més físic respecte als de P4, acostumaven a jugar amb alguna pedra a la part enrajolada com si fos una pilota o fer curses al voltant de l’edifici.

Entre els jocs preferits dels “dofins” a P4 era jugar amb les caixes de plàstic a on es guardaven els cubells i les pales, amb les que feien petites construccions, com botigues, cases o coets. També els hi agradava molt jugar amb la glicina a on s’enfilaven i s’inventaven històries fantàstiques. La sorra la utilitzaven per fer “morats”, és a dir, boles de sorra i aigua, de diferents mides, i sovint les deixaven assecar al sol perquè fossin més resistents. L’aigua la podien agafar sempre que volguessin de la font i la sorra havia de ser fina perquè quedés ben forta. Com que la sorra del

pati era molt compacte només podien aconseguir sorra molt fina, i no permetia fer cap construcció. Sovint algun grup també jugava amb els còdols (pedres de mida mitjana), amb els quals omplien cubells, s'enterraven, les tiraven enlaire, etc.

Quan s'acabava l'hora del pati, els monitors començaven a contar endarrere des de 10. Els "dofins" de P4 havien d'anar a la terrassa del davant i seure a terra a la fila de la seva classe, mentre els infants de P5, els quals anomenarem "balenes", es reunien al pati del darrera que era a on hi havia la majoria de les joguines i les monitores els hi deien qui eren els quatre nens que haurien de recollir aquell dia (en un inici eren infants que no s'havien comportat correctament al llarg del matí, però al cap d'uns mesos, degut a que no s'ho prenien com un càstig sinó més aviat com una diversió, les monitores cada dia sortejaven qui s'encarregava de recollir), mentre els altres anaven en fila cap a les respectives classes. Cal dir que les joguines a recollir no eren moltes, i que el que havien de fer es posar-les a dins de quatre caixes de plàstic.

### **PRIMÀRIA: DESCRIPCIÓ I DISSENY DEL PATI I DE L'ESCOLA.**

El segon curs en el que vaig realitzar l'observació, com ja he comentat anteriorment, els "dofins" havien començat P5 i, degut a una reducció estructural de l'espai útil de l'edifici del parvulari, els havien traslladat a l'edifici de primària i secundària. Les noves aules de P5 estaven situades a prop de l'entrada principal, i separades l'una de l'altra per la recepció, i era en aquestes mateixes a on dinaven. Quan acabaven, sortien al pati i per arribar a la zona destinada a ells, havien de baixar una gran escala, travessar la pista principal, ocupada pels nens de primària, i pujar unes altres escales, situades a l'esquerra de la pista, a on hi havia el seu espai de joc.

Aquest estava dividit en tres petites zones, en forma de terrasses, amb el terra de sorra i sense cap arbre. Les tres terrasses es comunicaven en una banda amb cinc o sis graons, i per l'altra, només entre la primera i la segona terrassa per una petita rampa amb força pendent, i entremig de les tres terrasses hi havia dos petits horts.

A part dels "dofins" de P5, en aquell tros de pati també hi havia les "balenes" que ara feien primer i, puntualment, els de segon.

**Figura 5:** Fotografia del pati de l'edifici de primària de l'Escola Sadako a on jugava P5.



Font: Google Maps

### **COMPORTAMENT GENERAL DELS INFANTS AL PATI DE PRIMÀRIA**

D'estris per al joc tenien alguns cubells, coladors i pales. I, a diferència del pati del que ells anomenaven "escola petita", aquí la sorra no era gens compacte i els infants hi jugaven força, a la vegada que, com a conseqüència de que la font estava a l'altra banda de la pista a on jugaven els de primària, els monitors no els deixaven anar a buscar aigua per jugar amb la sorra, i això feia que el joc de fer boles amb la sorra fos molt poc present. Tant sols podien sortir de la zona destinada al seu joc per anar al lavabo o a veure aigua. Quan s'acabava l'hora del pati els monitors cridaven "a recollir!" i els nens es posaven a la fila de la seva classe. Eren molts pocs els que recollien, però també és veritat que hi havia molt poques joguines; les quals es guardaven dins d'una caixa de plàstic, en un racó del pati.

La prohibició de portar joguines de casa a l'escola era estricta a l'edifici de parvulari, i van ser molt poques les ocasions en que vaig veure cap nen amb alguna joguina de casa. En canvi, en l'edifici de primària, els nens de primer i segon molt sovint duïen revistes i cartes del *Pokemon* i de *Màgic*, i sembla que ho feien lliurement, això feia que els de P5 també en portessin, però més

d'un cop havia sentit al propietari demanar als companys que no ho diguessin a les mestres, com si ells no ho poguessin dur, però cap dia vaig veure que les monitores els hi diguessin res.

En el pati de primària, els "dofins" de P5 es movien força indistintament entre les terrasses prioritzant les dues primeres i la banda central i esquerra, mentre les monitores es situaven a la dreta, al costat de les escales que comunicaven les tres terrasses. Quan els infants volien realitzar un joc més d'amagar-se, pujaven a la terrassa de dalt de tot ja que hi havia una mica més de vegetació i menys companys.

El tercer i últim curs que vaig realitzar observació del grup dels "dofins", era habitual que juguessin a la pista a jocs més esportius, com futbol o bàsquet, i almenys un dia a la setmana anaven a jugar al terrat de l'escola; un espai ocupat únicament per a ells i a on els monitors els hi organitzaven jocs.

### **COMPORTAMENT DELS INFANTS AL MENJADOR I A L'AULA DE PSICOMOTRICITAT**

El curs 2007-08, en el que el grup dels "dofins" feien P4 a l'edifici del parvulari, a l'hora del menjador, tots es posaven un pitet que duïen de casa i dinaven a la seva classe, la qual s'organitzava perquè poguessin menjar còmodament. En una classe hi havia tres grups de taules: una més gran al mig a on hi menjaven uns catorze nens; i dues de més petites, una per sis; i l'altra per quatre, i els llocs a on havien de seure a menjar eren assignats per la mestra. Mentre a l'altra classe preparaven una taula molt gran a on menjaven divuit infants i, en la més petita sis, i eren els infants a decidir al costat de qui preferien seure.

El menjar els hi posaven en safates i quan se l'acabaven, l'havien de recollir, deixant el got, l'aigua sobrant, els coberts i les sobres del menjar en els respectius contenidors. Seguidament, en funció de l'hora que era, s'asseïen a esperar a que la mestra els hi digués si ja podien sortir al pati, o havien de seguir esperant fins que ja fossin uns quants els que havien acabat. Quan era així, un dels monitors sortia al pati a supervisar-los. Degut a que fins que no acabessin de menjar-se tot el que tenien el plat, no podien sortir a jugar, hi havia algun nen puntual o recurrent que tardava molt més que la resta.

Les poques vegades que vaig realitzar observació a la classe de psicomotricitat, aquestes eren força dirigides, si més no en un inici. El professor que era especialista en educació física, els hi preparava un circuit, per mitjà d'espalleres, matalassos i altres instruments, que havien de reproduir una vegada ell els hi havia ensenyat com executar-lo. Els infants aviat es desinteressaven, però tenien la llibertat de fer ús del material de la sala per fer altres tipus de joc.



### 3.3. CEIP Can Salvi

**Taula 4:** Nombre d'infants, grups i cursos observats al CEIP Can Salvi.

Curs	Curs observació	Alumnes
P3	Pardals 08-09	23+24+24= 71
P4	Orenetes 08-09	22+22= 44
P5	Gavines 08-09	24+24= 48
<b>3 cursos</b>	<b>7 grups classe</b>	<b>163 infants</b>

#### DESCRIPCIÓ DEL CEIP CAN SALVI DE SANT ANDREU DE LA BARCA

L'escola Can Salvi és una escola pública de nova creació fundada l'any 2006, per respondre a la manca d'escoles de la ciutat de Sant Andreu de la Barca. Aquest municipi d'uns 27.000 habitants està situada a uns vint quilòmetres al sud-est de Barcelona, al marge dret del riu Llobregat, a uns vint quilòmetres de la desembocadura; dins la comarca del Baix Llobregat i l'àrea metropolitana de Barcelona.

El CEIP Can Salvi disposa de les etapes educatives d'Infantil i Primària. I d'una barreja de línies, que oscil·la entre una a tres línies per curs en funció de la quantitat d'alumnes que ha hagut d'assumir l'escola.

*Creiem que la qualitat de l'ensenyament depèn de la seva integritat, coherència i eficàcia. Els alumnes han de trobar en l'educació tots els elements necessaris per al seu projecte vital personal. Pensem que els nostres alumnes han d'adquirir un nivell de coneixements òptim. (ESCOLA CAN SALVI 2012)*

L'escola Can Salvi defensa els següents valors:

- 1. Fomentar des de les primeres edats la responsabilitat per adquirir un esperit crític en front la vida.*
- 2. Esser un Centre acollidor que promogui el respecte, aprendre a ser persona dins d'un clima de civisme.*
- 3. Ser una escola amb esperit de superació mirant el futur.*
- 4. Escola integrada al seu entorn: cooperació en tots els àmbits pedagògics, socials i culturals. Essent un membre actiu de la societat de la qual és membre. (Ibidem)*

I considera que la missió a dur a terme consisteix en:

*- Oferir una formació de qualitat, promovent el desenvolupament dels nostres alumnes de forma integral.*

*- Utilitzar una metodologia activa i participativa dels diferents sectors de la nostra comunitat educativa essent conscients de les necessitats d'adaptacions als canvis que es viuen socialment en aquests moments. (Ibídem)*

### **CARACTERÍSTIQUES GENERALS DELS INFANTS DE PARVULARI DEL CEIP CAN SALVI**

Els alumnes de l'escola – 349 matriculats el curs 2011-12 – principalment eren residents a la zona urbanitzada recentment, a les afores del municipi, on estava ubicat el centre.

Com s'ampliarà en el proper apartat, l'índex d'infants fills d'immigrants d'origen estranger, procedents, principalment, del Marroc i d'Amèrica Llatina era vora el 20%, mentre el nombre d'alumnes fills de famílies de parla castellana i descendents de la immigració del segle XX, procedent de la resta de l'Estat era molt majoritari. Tant sols dos o tres infants per classe eren fills de famílies de parla catalana. La llengua que parlaven els alumnes entre ells, pràcticament sempre, era el castellà; al pati el català el feien servir bàsicament quan jugaven a fer de mestres o cantaven cançons que els hi ensenyen a l'escola.

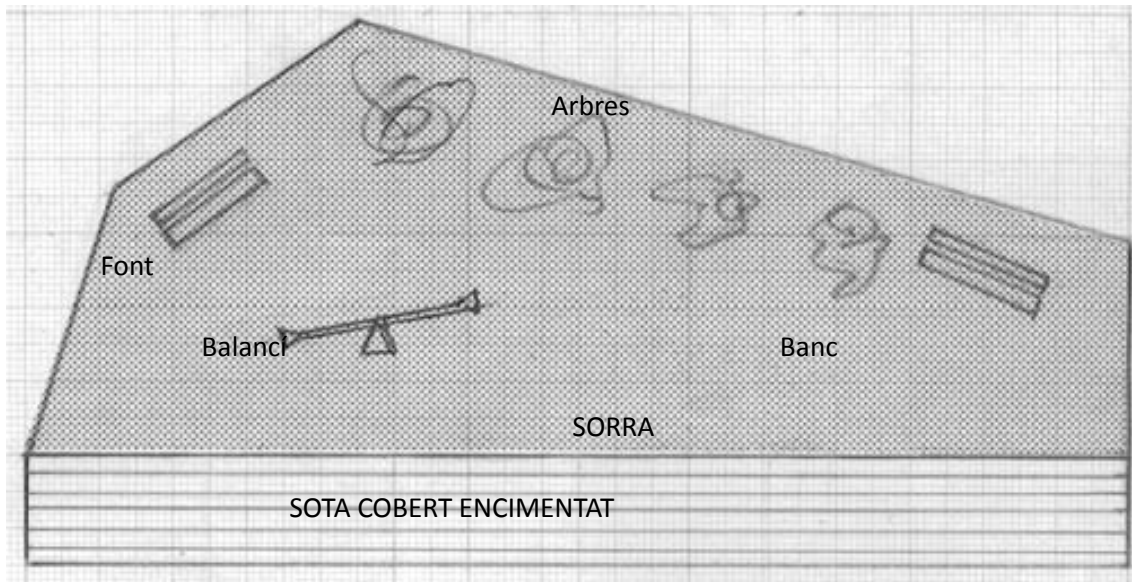
Tots els infants duïen bata, i cadascú la tenia de model i color diferent, però totes tenien botons. Les nenes acostumaven a vestir amb pentinats i roba més elegant, com botes de pell i vestits, respecte als nens que acostumaven a anar amb xandall i roba més informal. A les nenes els hi agradava lluir la roba que duïen i molt sovint s'ensenyaven entre elles com anaven vestides; fins i tot algunes nenes de P5 duïen "top" i es delien per ensenyar-lo a les seves companyes.

### **DESCRIPCIÓ DEL DISSENY DEL PATI I DE L'EDIFICI DEL PARVULARI**

L'edifici del CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca és pràcticament nou i dissenyat expressament per acollir infants de preescolar. Cada classe té accés directe al pati, en el qual hi

ha una mena de passadís encimentat que queda sota un porxo i que dóna accés a les aules, i tota la resta és de sorra. El pati (Figura 6) té una forma triangular, que permet la visualització de tot l'espai. En aquest únicament hi ha quatre arbres que van plantar mentre jo feia l'observació al pati i un parell de bancs.

**Figura 6:** Reproducció del pati del parvulari del CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca.



L'hora del pati del matí durava tres quarts d'hora i per jugar, tenien cotxes i camions de grans dimensions, en els quals s'hi podia pujar, tricicles, carretons, pales, rasclets i cubells, a més d'un balancí, una cuineta de plàstic, alguna pilota també de plàstic i uns quants pneumàtics de cotxe.

Al pati també hi havia una font que durant els mesos d'hivern està tancada, però quan arribava el bon temps l'obrien i els infants la podien fer servir, ja fos per beure i o per jugar amb la sorra, cosa que els permetia fer pastissos més bonics i boles de sorra.

**Figura 7:** Fotografia del pati del parvulari del CEIP Can Salvi.



Font: Escola Can Salvi

### **COMPORTAMENT GENERAL DELS INFANTS AL PATI**

Els que sortien primer al pati corrien cap al racó a on hi havia les joguines. Les més reclamades, sobretot pels nens, eren els camions, els cotxes i els tricicles (tots ells eren per seure-s'hi a sobre), seguidament començaven a córrer, a gran velocitat, amunt i avall de la part encimentada, i normalment anaven en parelles i mentre un s'asseia a sobre, el company l'empenyia, i després canviaven. Les altres joguines com els carretons, pales i cubells les agafaven sense pensar-s'ho però sense tant d'entusiasme. Les caixes de plàstic a on les guardaven, eren com les de l'escola Sadako, però en aquesta escola van ser poques les vegades que vaig veure que les fessin servir per jugar.

El balancí, era de plàstic, hi havia seien per quatre nens, i estava al racó a on es guardaven les joguines. Sobretot hi pujaven les nenes de P5, i mentre hi eren cantaven o parlaven de coses de l'escola o del seu dia a dia, però tampoc era una joguina que agradés especialment.

Algun grup de nens (i no nenes), d'uns cinc o sis participants, de diferents cursos jugava a xutar la pilota al mig del pati i amb altres infants entre mig, sense grans pretensions de jugar un partit de futbol, és a dir, no semblaven definits ni els equips, ni les porteries.

Els pneumàtics de cotxe no vaig veure que els fessin rodar; els feien servir més per seure o enfilarse tot intentant mantenir l'equilibri.

Durant els primers mesos d'observació, jugaven molt poc amb la sorra. Hi havia molts infants drets que corrien amunt i avall del pati, feien un tren, agafant-se de la jaqueta i anaven passejant pel pati. I a mesura que anava passant l'estona, eren més els infants sobretot de P3 i P4 que s'asseien al costat de la porta de la classe, esperant que arribés l'hora d'entrar. En el mes de Març van plantar quatre arbres i van posar sorra al pati; a partir d'aquell moment i, també amb l'arribada del bon temps que feia que la sorra no estigués sempre humida, van ser molts més els infants que hi jugaven. Les converses que s'originaven al seu voltant del joc amb la sorra van seguir sent molt escasses entre els infants de cursos més petits i de temàtica molt lligada al seu dia a dia entre els més grans. Mentre els nens que jugaven amb la sorra, parlaven de fer construccions, les nenes parlaven més de fer pastissos. La separació dels gèneres en el joc era força accentuada, tant a P4 com a P5, exceptuant algun cas molt concret.

Els infants més petits acostumaven a jugar a la zona esquerra del pati, que era la més a prop a on es guardaven les joguines i també de les seves classes, mentre els més grans ocupaven la part dreta. La zona encimentada estava ocupada pels que anaven amb les joguines de rodes, indistintament del curs, però amb una certa tendència de fer servir la part esquerra.

A l'hora del pati els infants estaven supervisats per les pròpies mestres (dues o tres) que mentre esmorzaven dretes al pati i parlaven entre elles assistien als nens que els hi demanaven ajuda; eren molt puntuals les vegades que elles intervenien en discussions o situacions tenses, a no ser que perillés el benestar d'algun infant.

Quan s'acabava l'hora del pati, les mestres cridaven "a recollir!" i bastants nens corrien a posarse a la fila que es feia davant les respectives classes, pocs dels que estaven fent servir les pales i els cubells les recollien, i la majoria feia veure que no havien sentit l'avís. Les joguines amb rodes sempre trobaven algun voluntari que les portava al punt de recollida. Val a dir, que com que no hi havia moltes joguines per jugar amb la sorra, es recollien força ràpid.

## COMPORTAMENT DELS INFANTS A L'AULA

A les aules de l'escola Can Salvi no hi vaig entrar moltes vegades, només ho feia els dies que degut al mal temps no sortien al pati i jugaven a l'aula, o en algun esdeveniment especial com el dia després de les vacances de Nadal, en el que els infants podien portar una joguina a l'escola, o el dia que celebraven el Carnestoltes, i que disfressats feien una petita representació davant dels pares.

A l'aula s'agrupaven en funció del joc a que volien jugar; amb els ninos, amb els cotxes; a la cuineta; etc. i jugaven tranquil·lament. La mestra observava i només intervenia quan els infants li demanaven ajuda o quan veia que algú podia córrer perill.

El dia en que cadascú va portar una joguina, vaig fer observació en una aula a on van reunir les dues classes de P5. Primer, els infants van haver d'ensenyar la joguina als companys i explicar que es podia fer amb ella. Únicament sis infants dels trenta-dos que hi havia van parlar en català, malgrat les mestres s'hi dirigien en aquest idioma. Quan tots van haver acabat de presentar les seves joguines, les mestres els hi van dir que ja podien començar a jugar, però tots estaven molt pendants de la seva i quan va arribar el moment de recollir, tots ho van fer més ràpid que mai.

Les joguines que van dur estaven molt diferenciades en funció si estaven destinades a nens o a nenes. Aquestes havien portat principalment nines o accessoris, i si no ho eren, el joc en qüestió (màquina de fer fotos, karaoke, etc.) era de color rosa. Mentre que els regals dels nens eren, principalment, cotxes, superherois, aliens o animals de joguina.

### 3.4. Aproximació als entorns familiars

Per aconseguir informació indicativa del nivell socioeconòmic de les famílies dels alumnes s'ha recorregut a les dades que m'han facilitat els tres centres i a la informació disponible per l'Institut d'Estadística de Catalunya.

El CEIP Pau Vila és l'únic centre educatiu del municipi del Papiol, situat dins l'àrea metropolitana de Barcelona, amb una població de vora els quatre mil habitants (3.941 l'any 2011). Segons les dades de l'últim Cens de Població disponible, del 2001, el 16% de la població del Papiol d'entre 20 i 49 anys tenia estudis universitaris (mitjana de Catalunya: 20%) i el 17% tenia estudis primaris o inferiors (mitjana de Catalunya: 18%) (IDESCAT, s.d.).

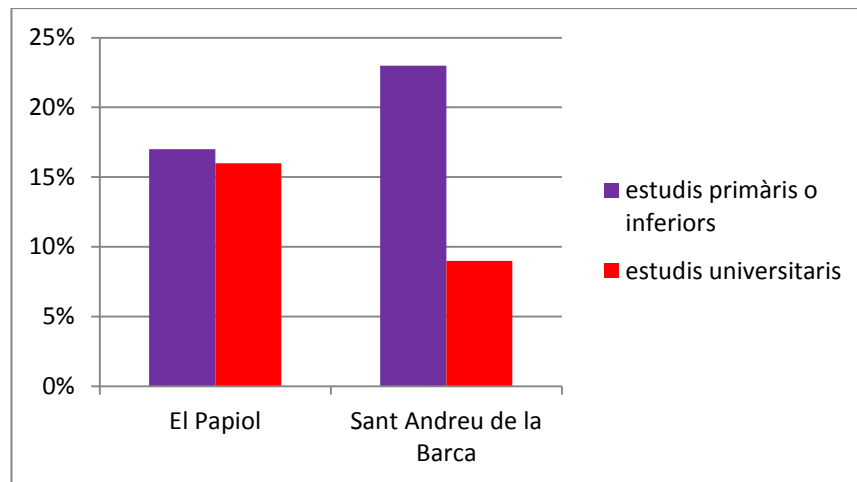
Com ja s'ha comentat anteriorment, en aquest parvulari estan representades una gran varietat de realitats socioeconòmiques, degut a que la gran majoria d'habitants hi porten els seus fills.

El curs 2011-12 aquest CEIP tenia un total de 349 alumnes, amb una mitjana de 20 alumnes per classe i un 7% d'infants d'origen estranger, dades força baixes pel que fa a la majoria de centres públics del Baix Llobregat i que li atorguen especificitat.

Una dada indicativa del nivell mitjà de les famílies dels alumnes és que un 63% del total de 349 alumnes matriculats al centre el curs 2011-12, es quedaven a dinar habitualment al menjador, perquè els pares treballaven i/o no els hi era possible anar-los a recollir. D'aquests 221 infants, a 51 se'ls hi va atorgar la beca menjador; xifra que correspon al 23% del total d'alumnes que dinaven a l'escola.

El CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca presenta unes característiques diferents. Segons les dades de l'últim Cens de Població disponible (2001), en aquest municipi de 27.094 habitants el 9% de la població d'entre 20 i 49 anys tenia estudis universitaris (mitjana de Catalunya: 20%) i el 23% tenia estudis primaris o inferiors (mitjana de Catalunya: 18%) (IDESCAT, s.d.). Xifres que contrasten amb les de la població del Papiol, a on els habitants amb estudis universitaris estaven 7 punts per sobre, i habitants amb estudis bàsics o inferiors eren 6 punts per sota, com es pot observar en el següent gràfic.

**Gràfic 1:** Nivell d'estudis de la població del Papiol i de Sant Andreu de la Barca d'entre 20 i 49 anys de l'any (2001).



Font: Banc d'estadístiques de municipis i comarques.

Segons l'última estimació de la renda familiar disponible bruta per habitant pels municipis de Catalunya de més de 5.000 habitants, l'any 2009, a Sant Andreu de la Barca aquesta era de 14,3 milers d'euros, per sota de la mitjana de Catalunya (17,4) i de la seva comarca, a on destacava com la segona població amb els valors més baixos del Baix Llobregat. Dada no contrastable amb les del municipi del Papiol, per tenir menys de 5.000 habitants.

Segons les dades facilitades per la direcció del CEIP Can Salvi, durant el curs 2011-12, el 37% del total dels alumnes es quedaven a dinar als menjadors de l'escola i d'aquests, el 27% rebien una beca de la Generalitat o de l'Ajuntament per tal supòsit.

L'Escola Sadako és un centre educatiu privat concertat que acull alumnat de diversos punts de Barcelona ciutat i això fa que no s'hagi pogut aïllar les característiques tant de formació de les famílies com de renda familiar. Per poder valorar el nivell socioeconòmic de les famílies el centre tant sols podem recórrer a les dades facilitades per la direcció del centre que fan referència a la quota mensual que paguen les famílies per cada fill escolaritzat, xifra que ronda entre els 200 i els 300 euros, a més de 140 euros al mes per menjador, quantitat que assumien pràcticament el 100% de les famílies.

Com s'ha vist, la percentual d'alumnes que es queden a dinar als menjadors escolars en les tres escoles presenta variacions destacables, tot i tenir unes tarifes similars. Al CEIP Pau Vila el curs



2011-12 es van quedar el 63% dels infants; i al CEIP Can Salvi s'hi quedava el 37%. Dades que ens porten a hipotitzar que en les dues escoles públiques els infants que anaven a dinar a casa, hi anaven perquè algun dels pares o avis no treballava i/o perquè s'ho podia combinar per anar-los a buscar durant l'hora de dinar.

A l'escola Sadako, en canvi, s'hi quedaven a dinar tots els infants degut a la distància que separava aquest centre, situat entre els barris de Sant Gervasi i Vallcarca de Barcelona, de la majoria dels habitatges de les famílies que acostumaven a residir al barri de Gràcia i altres zones del centre de la ciutat. Aquesta separació entre el centre educatiu i el lloc de residència de l'alumnat feia que s'hagués organitzat un servei privat d'autobusos que diàriament portava els infants de casa a l'escola i viceversa, tot realitzant dues rutes diverses per la ciutat, del qual els alumnes podien disposar voluntàriament pagant una determinada quota, però que tant sols utilitzaven una vintena d'alumnes, ja que la resta es desplaçaven en vehicle privat.

Les xifres exposades de les despeses que assumien les famílies dels alumnes de l'Escola Sadako, juntament amb el fet que era una escola seleccionada intencionadament per la gran majoria de les unitats familiars, ens serveixen d'indicador d'un nivell socioeconòmic mitjà-alt de les famílies, que en termes generals tenen més capacitat d'assumir una inversió d'aquestes característiques.



## Capítol 4: Anàlisi de xarxes

*Un grup de nens i nenes de P5 estan jugant amb la sorra, quan arriba la María de P4.*

*Víctor: ¡¿María, te quieres ir?! ¡Maríaaaaaa!!*

*María: Siempre los niños echan a los otros.*

*Víctor: ¡Oye!!!! Joo tíooooo! ¡María?! ¡Quieres irte?! ¡Vete a jugar con tus amigos!*

*María: Es que estoy ayudando.*

*Víctor: No, ayudando nada.*

*Cláudia: No, ayudando a nadie.*

En aquest capítol es presenta l'anàlisi de xarxes realitzades als diferents grups classe observats. Per analitzar quantitativament la interacció entre els infants durant el joc al pati, vaig fer ús del software Ucinet 6, el qual per mitjà d'incloure-li les dades de qui havia jugat amb qui, realitzava un gràfic a on es veia clarament les interaccions i la seva intensitat. Degut a que el curs 2005-06 encara no coneixia la seva existència, no vaig realitzar l'estudi, i és per aquest motiu que els grups que feien parvulari aquell curs a l'escola Pau Vila, no van ser analitzats amb aquest tècnica.

L'ús d'aquest software permetia obtenir un gràfic molt entenedor de les relacions que s'establien entre els integrants de cada una de les dues classes d'un determinat grup, tenint com a determinants el sexe dels infants i la seva pertinença a cada grup classe.

Els nodes o punts representen cada infant observat; la forma del node representa el sexe: els triangles són nens i les rodones són nenes; i el color serveix per identificar la classe a la qual pertanyen: els blaus pertanyen a una classe i els vermells a l'altra, en alguns gràfics apareixen nodes de color negre que fan referència a infants d'altres cursos, sobretot germans o infants amb els que mantenien relacions molt habituals fora l'escola, amb qui han jugat durant la recollida de dades. Cal tenir present que en la creació dels gràfics sortia el nom de l'infant al costat del node que el representava, fet que facilitava la visualització de les relacions de cada individu, però en les figures que hi ha a continuació, els noms no hi són presents ja que el que interessa aquí és el comportament global de la classe i no els casos individuals.

Les línies determinen la intensitat de les relacions, és a dir, quants dies dels set observats han jugat junts. Per tant, quan més dies han jugat junts dos individus, més gruixuda és la línia que els uneix. Val a dir que, per aconseguir que els gràfics no reflectissin relacions puntuals que tant sols dificultarien la lectura d'aquest, es va decidir que la representació seria a partir de més d'una interacció.

## 4.1. CEIP Pau Vila

Al llarg de l'observació de camp en aquest parvulari vaig poder observar deu grups classe, és a dir, cinc cursos diferents dividits en dues classes per curs, amb tres dels quals es va fer un estudi longitudinal.

Els que menys temps vaig observar van ser els que van fer P3 el curs 2007-08, i que anomenaré "zebres" i els que van fer P5 el curs 2005-06, ja que només els vaig veure aquell curs, en parlaré com a "lleons".

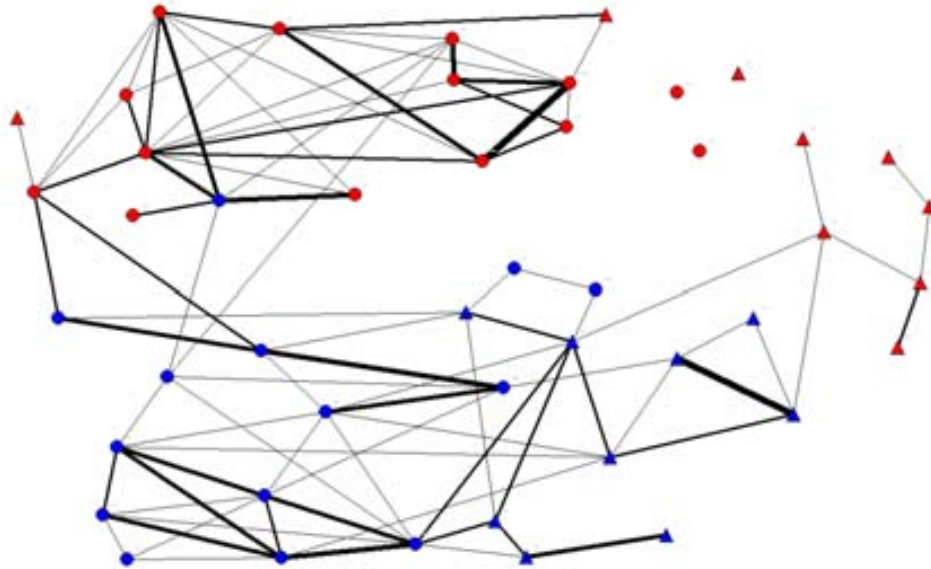
Seguidament, el grup que va fer P3 el 2006-07, amb el pseudònim de "girafes", també el vaig observar l'any següent quan feien P4 i, a més a més, era amb aquestes dues classes amb les que vaig fer observació a l'aula.

El grup que feia P4 el curs 2005-06, anomenat "Elefants", va ser del que vaig fer un estudi longitudinal més complert ja que el vaig observar l'any següent a P5 i, degut a un interès de l'escola per veure com repercutiria en les relacions entre els infants la creació de nous grups classe, els vaig tornar a observar al final del curs 2009-10, moment en el qual feien tercer de primària per veure les dinàmiques dels grups, i l'any següent per observar el canvi resultant de la creació de les noves classes.

L'últim grup observat, l'anomenat "cocodrils" ho va ser els tres cursos de parvulari: el curs 2005-06, feien P3, el 2006-07 feien P4 i, el 2007-08 quan feien P5.

En aquesta escola, l'observació per a l'anàlisi de les xarxes d'interaccions entre els infants de P3, degut al gran nombre d'infants al pati i la seva dispersió en aquest, i a la possibilitat de poder-los observar separatament dels altres, va fer que l'observació dels de P3 la fes durant l'horari de tarda gràcies a que sortien, una estona a jugar. D'aquesta manera els podia observar amb molta més tranquil·litat, amb l'inconvenient que no veia les seves interaccions amb infants més grans. Cal dir però, que les relacions més destacades, com podien ser aquelles establertes amb germans grans, ja les veia quan feia l'estudi d'aquests.

**Figura 8:** Set dies d'observació de les "Zebres" del CEIP Pau Vila a P3, durant el mes d'Abril.



La figura 8, representa el grup que hem anomenat "Zebres" de P3; el qual està compost per un total de 46 infants (el grup més nombrós en molt de temps en aquesta escola) dividits en dues classes i, tant en una com en l'altra hi ha moltes més nenes que nens; 14 nenes i 9 nens. Observem una separació en funció de la classe força destacada, i mentre en el grup de color blau no hi ha una clara separació en funció del gènere, en l'altre classe es fa molt palesa, tant, que fins i tot els nens es relacionen més amb els nens de l'altre classe que amb les nenes de la seva. Destacar també que la relació entre els infants en general, però en concret els nens de la classe vermella, era molt poc consolidada i menys interrelacionada, sobretot en comparació amb dos grups de nenes de les dues classes.

Els grups més grans acostumaven a jugar amb la sorra asseguts formant una rotllana i principalment, les nenes mantenien bastantes converses, en comparació amb altres grups de P3. Els grups de nens es movien més pel pati i els hi agradava fer ús de les bicicletes. Era força habitual trobar infants jugant sols, fet que queda palès en la baixa interconnexió dels nodes o en l'aïllament d'alguns d'ells.

Si observem els individus connectats per mitjà d'una línia molt gruixuda, la qual representa que han jugat junts més de quatre dies al llarg dels set que va durar l'observació i, per tant, els

podríem considerar com a amics íntims, veiem que estan caracteritzats per ser del mateix sexe: cinc interaccions entre nenes i una entre dos nens.

En la següent taula s'exposen els càlculs realitzats pel software Ucinet 6, sobre els integrants dels subgrups que sorgeixen durant el joc al pati en els set dies observats. El color indica la classe a la qual pertany el grup, i en el cas que hi hagi integrants de les dues classes s'indica per mitjà del color negre i l'indicador de "classes barrejades". El sexe queda determinat per el símbol "♂" quan es tracta d'un grup de nens; pel símbol "♀" quan es tracta d'un grup de nenes; o per el terme "mixt" quan hi ha integrants dels dos sexes.

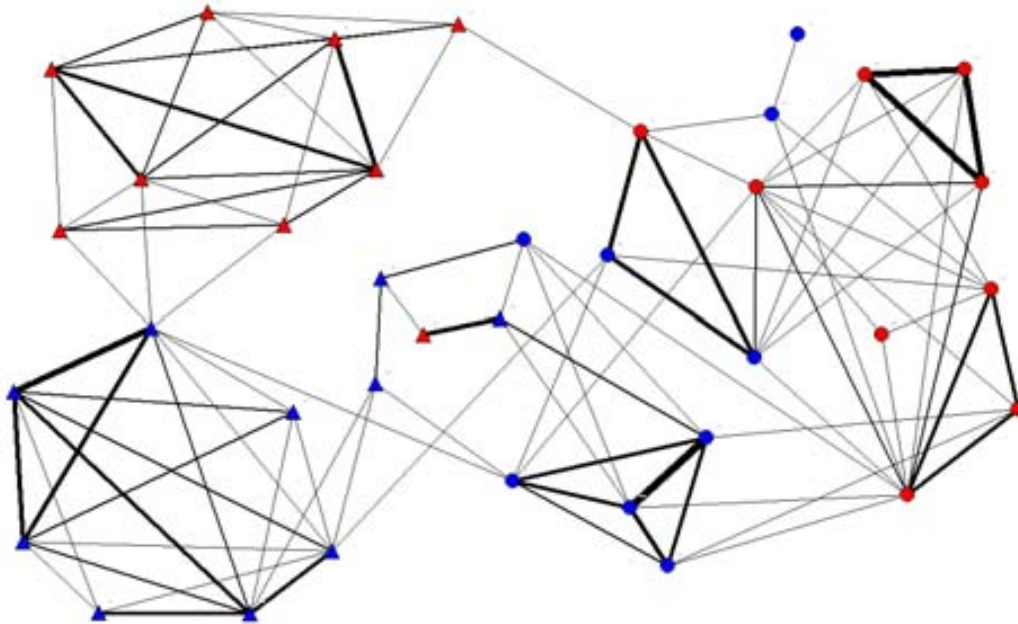
**Taula 5:** Integrants del grup de les "Zebres" del CEIP Pau Vila.

<b>Nº Infants per grup</b>	<b>Integrants del grup de les Zebres en funció del sexe a P3</b>
<b>10</b>	1 grup mixt (2 ♂ / 8 ♀) (Classes barrejades)
<b>9</b>	1 grup ♀ (Classes barrejades)
<b>8</b>	1 grup mixt (3 ♂ / 5 ♀) (Classes barrejades)
<b>7</b>	1 grup mixt (2 ♂ / 5 ♀) (Classes barrejades)
<b>4</b>	1 grup ♂ (classe blava)
<b>3</b>	2 grup ♂ (classe vermella)
<b>2</b>	1 grup mixt (1/1) (classe blava)
<b>Total</b>	3 grups ♂ 1 grups ♀ 4 grups mixtes <i>D'aquests, 4 grups amb infants de les dues classes</i>

Ucinet ha calculat, a partir del grup de les zebres a P3, vuit subgrups. Els més nombrosos estan protagonitzats principalment per nenes, però amb presència d'algun nen; i els grups d'únicament nens són reduïts.

Cal destacar el nombre important de grups en el que hi ha infants de les dues classes, fet que es dona en els grups més nombrosos; mentre que en els més petits tots són del mateix grup classe, fet que indica com els grups més petits acostumen a ser més endògams.

**Figura 9:** Set dies d'observació de les "Girafes" del CEIP Pau Vila a P3, en el mes de Maig.



La figura 9, de les Girafes de P3, estava formada per un total de 37 infants, nou menys que el grup de les zebres. En la classe de color vermell hi havia 9 nens i 9 nenes, i en la de color blau 9 nenes i 10 nens.

La gran majoria d'infants estan ben interrelacionats, amb almenys una o dues relacions d'elevada intensitat, exceptuant el cas d'una nena (molt ben integrada en el grup) que degut a que cinc dels set dies en que vaig realitzar l'observació no va assistir. La separació en funció del sexe, es fa més visible que la separació en funció del grup classe. Val a dir, que és més destacada en un grup que en l'altre.

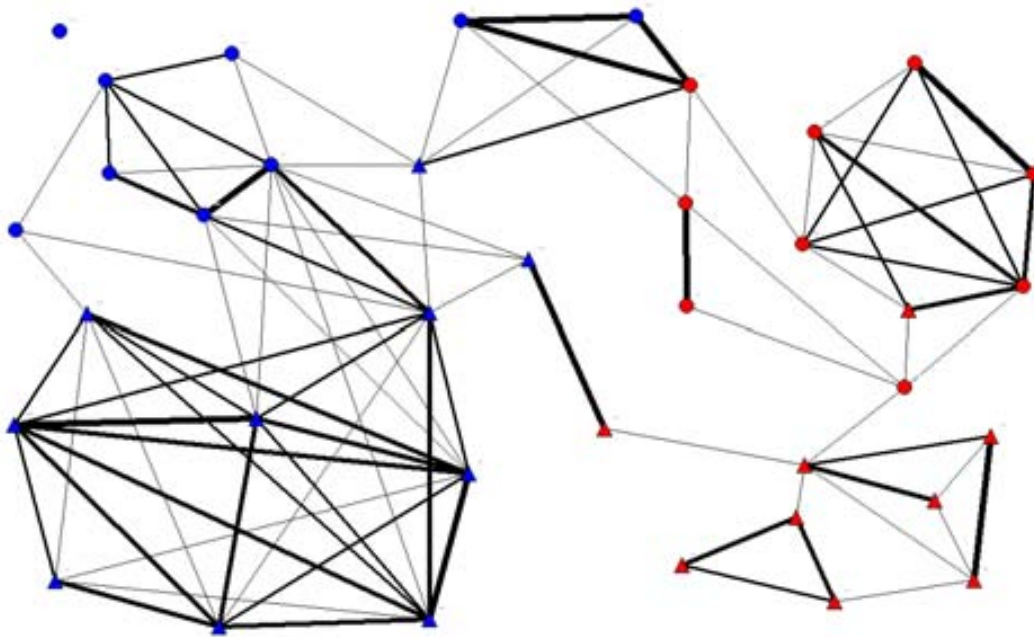
Si ens fixem en la relació entre infants de diferent classe, veiem el cas de tres nenes, dues d'elles germanes bessones separades en dues classes diferents, que pràcticament cada dia han jugat juntes; i un cas de dos nens, que l'any anterior, a la guarderia, sempre jugaven junts, i ara, malgrat anar a diferent classe continuen jugant diàriament.

Pel que fa a la intensitat de les relacions establertes durant aquells dies, s'observa que les relacions més estretes sempre comparteixen sexe (cinc entre nenes i 8 entre nens), i exceptuant els dos casos que acabem d'esmentar, també formen part del mateix grup classe.



Una qüestió a destacar que ha influït en l'obtenció d'aquests resultats és que durant aquells dies, habitualment els nens de la classe de color vermell jugaven a futbol, mentre cap nena hi va jugar mai.

**Figura 10:** Set dies d'observació de les "Girafes" del CEIP Pau Vila a P4, durant el mes de Juny.



En la figura 10, ens trobem altra vegada amb el grup de les Girafes, amb els mateixos integrants però ara a P4. Si observem l'evolució veurem com la classe de color vermell segueix molt dividida en funció del gènere, a més d'haver aparegut una divisió dins el grup de nens. Mentre les nenes estaven molt interessades amb els jocs sociodramàtics i especialment amb la representació dels rols femenins i les seves "tasques" més tradicionals, pel que fa als nens, un grupet estava molt interessats amb les figures més fantosiques com els cavallers, dinosaures, etc., i l'altra l'interessava més els jocs que comportessin més moviment.

Mentre a la classe de color blau, el grup de nens s'ha cohesionat molt, tot i ser un grup molt nombrós, sense deixar d'establir contacte amb un grup de nenes. Aquestes no acostumaven a realitzar jocs sociodramàtics que delimitessin especialment la figura femenina, sinó que estaven obertes a jugar al joc preferit dels nens que era jugar a representar els "pokemons", uns

personatges televisius amb superpoders que lluitaven contra els dolents i sovint ells jugaven a atrapar les nenes, amb l'aprovació d'aquestes.

Comentar la persistència de la unió de les dues classes a través de les dues germanes bessones separades cadascuna en un grup classe diferent, i dels dos amics de guarderia, separats en arribar a l'escola. I destacar que la nena que apareix sense interaccions es degut a que va faltar forces dies i a no està gaire integrada en el grup.

Pel que fa a les interaccions en el joc que es repeteixen més de quatre dies dels set observats, que es compatibilitzen fins a deu, són sempre entre individus del mateix sexe: quatre entre nens i 6 entre nenes.

El software Ucinet 6, per mitjà de les dades recollides, pot identificar la quantitat de subgrups que es formen dins d'aquestes dues classes i veure quina evolució han seguit al llarg dels dos primers cursos de parvulari.

**Taula 6:** Integrants del grup de les "Girafes" del CEIP Pau Vila.

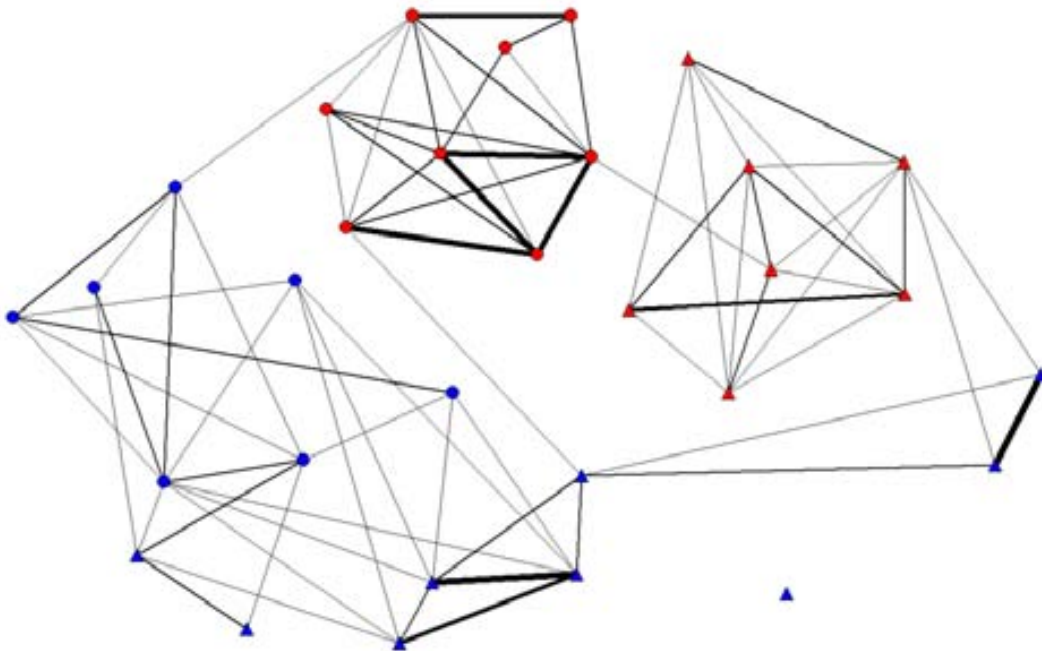
Nº Infants per grup	Integrants del grup de les Girafes en funció del sexe	
	P3	P4
9		1 grup mixt (8♂ / 1♀) (classe blava)
8	1 grup ♂ (classe vermella)	
7	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup ♀ (classe vermella)	1 grup mixt (1 ♂/ 6 ♀) (cl. vermella)
6	1 grup ♀ (classes barrejades)	
5		1 grup ♀ (classes barrejades) 1 grup mixt (1 ♂/ 4 ♀) (classe blava)
4	1 grup ♀ (classes barrejades)	1 grup ♂ (classe vermella)
3		1 grup ♂ (classe vermella) 1 grup mixt (1 ♂/ 2 ♀) (classe blava)
2	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup mixt (1♂ / 1♀) (classe blava)	
1	1 nen (classe blava)	1 nen (classe blava)
<b>Total</b>	3 grups ♂ 3 grups ♀ 1 grup mixt (2 grups amb infants de les dues classes)	2 grups ♂ 1 grups ♀ 4 grups mixtes (1 grup amb infants de les dues classes)

Com es veu en aquesta taula, a P3 els grups d'infants eren molt nombrosos, sobretot aquells constituïts per nens, i molt dividits en funció del gènere, tant sols un nen i una nena jugaven junts. A P4 la tendència va canviar; es va reduir el nombre d'integrants per grup i es van incrementar els grups mixtes, sobretot a la classe de color blau.

Una diversitat, present com es veurà més endavant en diversos grups, és la disminució de la interacció entre infants de diferent classe, a mesura que es consolida la unió del propi grup classe. Aquí veiem com de dos grups que interactuaven independentment de la classe a la qual es pertanyia a P3, a P4 tant sols succeeix amb un grup, en el qual hi ha dues germanes bessones.

Recordar que aquestes agrupacions estan extretes del càlcul que fa aquest software, malgrat reeixir-se per la informació introduïda, a vegades fa una agrupació poc lògica, com el cas de l'individu que deixa sol enlloc d'agrupar-lo amb el company amb qui jugava diàriament, el qual també jugava amb altres companys de la seva classe, i per tant ens serveix per fer-nos una idea però no és del tot fiable.

**Figura 11:** Set dies d'observació de les "Cocodrils" del CEIP Pau Vila a P4, durant el mes de Maig.



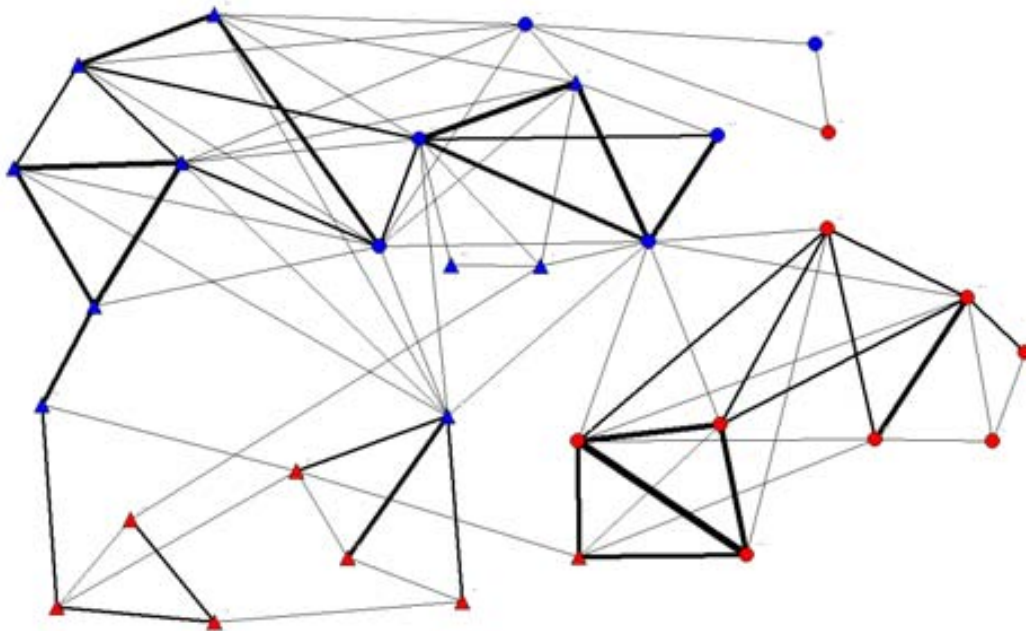
El grup dels “cocodrils” a P4, estava format per un total de 31 infants; a la classe de color vermell hi havia 8 nenes i 7 nens, mentre a la de color blau eren 7 nenes i 9 nens.

Aquest grup també presenta una divisió en funció del gènere molt diferent d’una classe a l’altra. Per una banda, la classe de color vermell, la que hi havia més nenes que nens, estava molt separada en funció del gènere; les nenes realitzaven un joc molt estructurat i amb representacions sociodramàtiques, mentre els nens realitzaven més jocs constructius amb la sorra. Mentre la classe de color blau no demostrava una destacable divisió de gènere, a la vegada que el grup no estava tant cohesionat; les interaccions eren entre la majoria dels seus membres però de baixa intensitat, possiblement degut a que tres nenes van faltar entre dos i tres dies, impeding una representació que hauria pogut ser de major intensitat. Els infants de la classe de color blau acostumaven a realitzar molt joc simbòlic, tant sociodramàtic, més protagonitzat per les nenes, com de fantasia, més proposat pels nens, i tant una tipologia com l’altra requeria força moviment físic.

Hi havia dos nens de la classe de color blau que molt sovint jugaven a futbol, joc molt practicat pels de P5 i això feia que només estiguessin relacionats amb els que també el practicaven del seu curs, que eren pocs. El nen representat sense interaccions havia arribat a mitjans de curs i era el primer cop que anava a una escola, probablement això influïa molt en la seva dificultat a l’hora de relacionar-se.

Els companys que juguen molt sovint junts, més de quatre dies, a qui ens referim com a amics íntims, a P4 sempre comparteixen el mateix sexe: cinc interaccions entre nenes i tres entre nens.

**Figura 12:** Sis dies d'observació de les "Cocodrils" del CEIP Pau Vila a P5, durant el mes de Novembre.



A P5, el grup dels "cocodrils" es mantenia en una línia similar a la del curs anterior, tot hi haver canviat els integrants del grup. A la classe de color vermell hi va arribar una excompanya de P3 amb un cert grau de deficiència intel·lectual, passant a ser 9 nenes i 7 nens; i a l'altra classe va marxar una nena i va arribar un nen, fent que hi hagués un total de 6 nenes i 10 nens.

La classe de color vermell segueix estant molt dividida en funció del gènere, a la vegada que la cohesió dels dos subgrups ha disminuït, de manera especialment notable entre els nens. Aquests jugaven molt sovint amb les bicicletes, juntament amb els nens de la classe de color blau que queden més apartats del grup majoritari de la seva classe, i tot i que ha vegades feien curses amb les bicis, molt sovint anaven amunt i avall i no semblava que estiguessin jugant junts.

Entre les nenes de la classe de color vermell van començar a sorgir discussions, sobre qui havia de dirigir el joc, conseqüència en gran part del caràcter d'una nena que sempre volia portar la veu cantant, i mentre fins llavors ho havia aconseguit, ara havien començat a sorgir discrepàncies important que afavorien la divisió del grup. El joc que realitzaven seguia sent molt sociodramàtic.

Pel que fa als infants de la classe de color blau, a P5 seguien estan molt units amb la gran majoria dels seus membres, independentment del gènere. Tant els nens com les nenes d'aquella classe realitzaven un tipus de joc amb més moviment, sovint realitzaven jocs sensoriomotors o també jocs simbòlics, però aquests no el desenvolupaven asseguts jugant amb la sorra, sinó que comportava més desplaçaments, i el joc amb la sorra poques vegades era apaivagat.

En aquest curs apareix una relació considerada d'amics íntims entre infants de diferent sexe, concretament un nen que té una relació molt estreta amb dues nenes, mentre les altres interaccions d'aquest estil, són sempre entre individus del mateix sexe: cinc interaccions entre nenes i tres entre nens.

Per comparar l'evolució dels subgrups generats pel software Ucinet 6 de P4 a P5, analitzem la següent taula a on apareixen el nombre d'infants que integren cada grup i el sexe d'aquests.

**Taula 7:** Integrants del grup dels "Cocodrils" del CEIP Pau Vila.

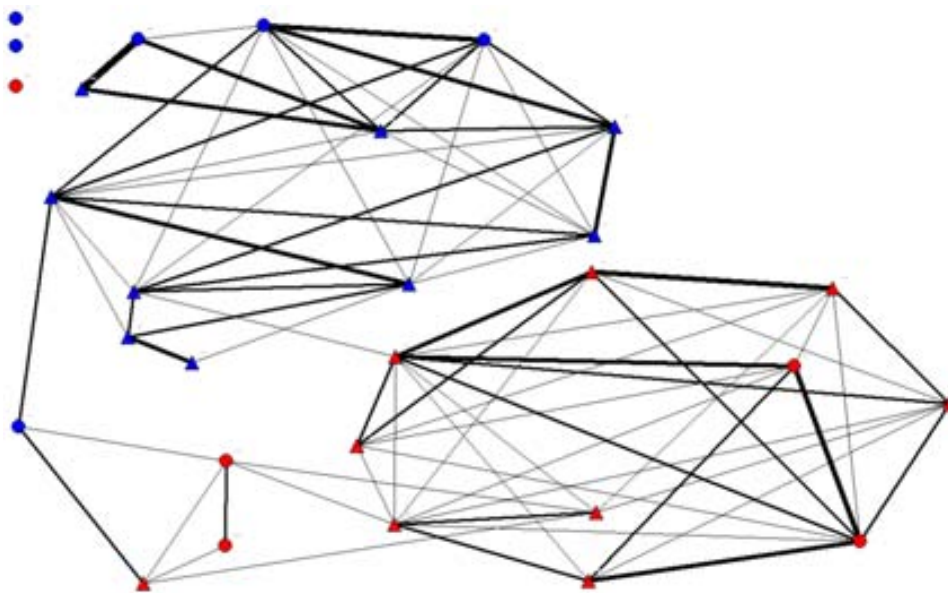
Nº Infants per grup	Integrants del grup dels Cocodrils en funció del sexe	
	P4	P5
7	1 grup ♂ (classe vermella)	
6		1 grup ♂ (classe blava) 1 grup mixt (3 ♂ / 3 ♀) (classe blava)
5	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup ♀ (classe vermella)	1 grup ♀ (classe vermella) 1 grup mixt (2 ♂ / 3 ♀) (cl. vermella)
4	1 grup mixt (2 ♂ / 2 ♀) (cl. blava)	1 grup ♂ (classes barrejades)
3	1 grup ♀ (classe blava) 1 grup ♀ (classe vermella)	
2	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup ♀ (classe blava)	1 grup ♂ (classe vermella) 1 grup ♀ (classes barrejades) 1 grup ♀ (classe blava)
<b>Total</b>	3 grups ♂ 4 grups ♀ 1 grup mixt (0 grups amb infants de les dues classes)	3 grups ♂ 3 grups ♀ 2 grups mixtes (2 grups amb infants de les dues classes)

Observant aquesta taula veiem com els grups més nombrosos estan formats per nens, o per nens i nenes, i que de menys nombrosos n'hi ha cinc formats per nenes contra dos formats per nens.

Si comparem l'evolució del grup d'un curs a l'altre veiem que el grup d'únicament nenes disminueix i augmenta en nombre dels grups mixtes, a la vegada que apareixen dos grups amb infants de les dues classes.

L'altre curs de P5 amb el que es va fer aquest estudi de xarxes, va ser el grup dels "elefants". Aquest grup estava compost per un total de 29 infants, repartits en dues classes de la següent manera: a la classe de color vermell blau hi havia 6 nenes i 9 nens, mentre a la de color blau eren 5 nenes i 9 nens.

**Figura 13:** Sis dies d'observació de les "Elefants" del CEIP Pau Vila a P5, durant el mes de Gener.



l'estudi es va realitzar dues vegades, una durant el mes de Gener del 2007 i l'altra durant el mes de Juny del mateix any, degut a l'arribada de tres nenes sud-americanes, una a la classe de color blau i dues a la classe de color vermell, que va generar importants canvis en la interacció dels infants.

Al mes de gener la classe de color blau jugaven indistintament nens i nenes junts, formant un grup força interrelacionat i bastant cohesionat. Realitzaven un joc poc mogut, però molt ric en imaginació i complexitat, les converses eren constants i el valor que li donaven a l'amistat tenia molt de pes i molt sovint es negaven a recórrer a les mestres per resoldre discrepàncies. Molt sovint realitzaven jocs que feien referència a temàtiques sexuals, com ara realitzar casaments.

Pel que fa a la classe de color vermell, el desenvolupament dels jocs era molt similar, a diferència que aquests realitzaven moltes construccions amb la sorra al voltant de les quals sorgien històries molt riques, especialment al voltant de qüestions sociodramàtiques. La cohesió del grup era molt forta i, la meitat de les nenes (com a l'altra classe, eren minoria respecte als nens) estaven molt interessades respecte aquest joc, mentre les altres, realitzaven un joc molt i molt tranquil, que fugia de les discussions que podien sorgir degut al caràcter conflictiu d'un dels nens, i que, com l'altra classe intentaven resoldre ells mateixos.

Tant una classe com l'altra els hi agradava realitzar desfilades musicals pel pati, en la que es passejaven com si fossin un cercavila i a la qual molts infants d'altres cursos s'hi adherien amb alegria.

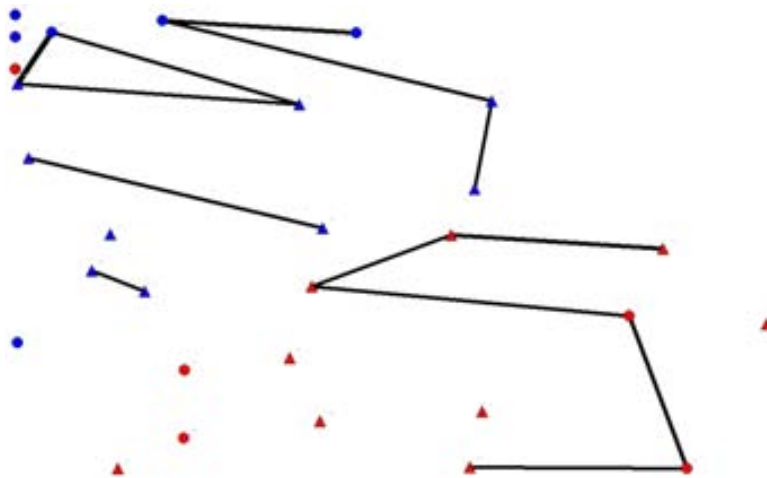
Cal destacar la situació de tres nenes; una amb una manca d'interaccions generals molt important; una altra d'una nena d'origen marroquí, que bàsicament es relacionava amb la seva germana d'un curs inferior i una altra nena del mateix curs i procedència; i una tercera de la classe de color blau que va faltar tots els dies en els que vaig realitzar l'observació. Ressaltar també el paper d'unió entre les dues classes que feia una nena de la classe de color blau, que acabava d'arribar al poble aquell curs.



## 4.2. “Els Elefants” del CEIP Pau Vila

Pel treball d'investigació del Màster en “Investigació etnogràfica, teoria antropològica i relacions interculturals” el curs 2006-07, vaig realitzar un estudi de xarxes molt exhaustiu sobre el grup d'infants “els elefants”, tant com a col·lectiu com a la situació de cada infant dins del grup. Com que en la figura 13, no es detectaven grups formats per individus del mateix sexe, vaig pensar que seria interessant veure que passava amb les relacions més habituals, els que podríem pensar que són més amics, i així poder veure si els amics íntims es caracteritzen per ser del mateix sexe.

**Figura 14:** Amics íntims del grup dels “Elefants” a P5 durant el mes de Gener.



En aquesta figura es representen les interaccions que s’han donat al llarg de tres dies dels sis en els quals es va fer observació. De les 14 interaccions que s’estableixen; 8 es donen entre individus del mateix sexe (6 entre nens i 3 entre nenes) i 5 entre persones de sexe oposat, de les quals dues s’originen en una mateixa nena. Dades que ens indicarien que hi ha una tendència vers a que els companys amb qui es juga més sovint siguin del mateix sexe.

Una vegada analitzades les relacions que s’han establert durant els dies d’observació, per mitjà d’aquests gràfics, es passa a l’anàlisi de les mides de centralitat que ha calculat el software Ucinet 6, i s’inicia observant el grau de centralitat (degree centrality) dels infants dins de la totalitat del grup de P5, el qual ens diu amb quanta gent està directament connectat un node o individu i, per tant, el seu grau d’influència i/o interacció amb la resta de companys, el qual

podria ser de molta utilitat per les mestres a l'hora de crear grups de treball o de resoldre conflictes a dins del grup.

Dir també, que aquest estudi personalitzat s'exposa únicament en referència al grup dels elefants per demostrar com s'obté i quins beneficis poden extreure aquests valors, però degut a que en aquest estudi ens interessa especialment el comportament dels col·lectius, i malgrat tenir els resultats específics de cada individu dels diferents grups observats, tants sols analitzarem els dels integrants del grup dels "elefants" de P5 de l'escola Pau Vila.

Abans de veure les dades voldria comentar que degut a que el càlcul realitzat tenia en consideració el nombre de vegades que interactuaven dos nodes, quan el que ens interessa és només amb quantes persones està directament connectat cadascú i no amb quina intensitat, ja que això ja ho hem pogut observar en els gràfics anteriors, he hagut de retocar els valors. Així doncs, en la taula a on consten les relacions d'aquesta xarxa, he canviat tots aquells valors superiors a 0 per un 1, d'aquesta manera el programa només comptabilitzava la connexió directa entre dos infants.

Degut a que els nostres subjectes d'estudi principals són alumnes de P5, he tret els valors d'aquells que no són d'aquest curs, encara que han estat comptabilitzats en els valors dels seus companys de P5. El mateix he fet amb la Maria de P5, ja que no va assistir en cap dels dies en que vaig fer l'observació i, per tant, les dades no serien reals.

Observant la taula 8, les dades que ens interessen més són el "degree", el qual ens diu el nombre de persones amb les quals el subjecte en qüestió està directament connectat; i "NrmDegree" ja que ens indica la connexió d'aquell individu amb la resta de companys de la xarxa, expressat en percentual.

Per tant, veiem que l'Héctor i el Max, tots dos de la mateixa classe, ocupen els primers lloc, ja que són els que estan directament connectat amb més persones, concretament, amb el 59% del total de companys de P5. Mentre que l'Omaira, arrel de que no ha jugat cap dia amb ningú del seu curs, té valors iguals a 0.

**Taula 8:** Nombre de persones amb les que cada individu del grup dels “Elefants” de P5 del CEIP Pau Vila està directament relacionat.

		Degree	NrmDegree	Share	
4	Héctor	16.000	59.259	0.053	*
12	Max	16.000	59.259	0.053	*
2	Marcel	15.000	55.556	0.050	
3	Iker	14.000	51.852	0.047	
8	Mario	14.000	51.852	0.047	
28	Pol	14.000	51.852	0.047	
24	Raul	14.000	51.852	0.047	
10	Berta	14.000	51.852	0.047	
20	Pau	13.000	48.148	0.043	
15	Marta	12.000	44.444	0.040	*
1	Xavi	12.000	44.444	0.040	
19	Àlex	11.000	40.741	0.037	
13	Miquel	11.000	40.741	0.037	*
14	Jordi	11.000	40.741	0.037	
26	Ricard	11.000	40.741	0.037	
25	Ruben	10.000	37.037	0.033	
11	Marina	10.000	37.037	0.033	
27	David	10.000	37.037	0.033	
6	Sandra	10.000	37.037	0.033	
18	Noèlia	9.000	33.333	0.030	
17	Alicia	9.000	33.333	0.030	
5	Joana	9.000	33.333	0.030	*
9	Cristian	8.000	29.630	0.027	
23	Marc	7.000	25.926	0.023	
22	Núria	7.000	25.926	0.023	
21	Oscar	7.000	25.926	0.023	
7	Sònia	6.000	22.222	0.020	*
16	Omaima	0.000	0.000	0.000	*

El quadre que veureu a continuació ens dóna els valors del grau d'intermediació o betweenness que té cada persona dins d'aquesta xarxa. És a dir, el potencial que té un individu per unir o connectar companys que, en aquest cas, no juguen junts. Això és el que es coneix com a persona pont.

**Taula 9:** Grau d'intermediació de cada persona del grup dels "Elefants" de P5 del CEIP Pau Vila.

		Betweenness	nBetweenness	
-----				
12	Max	45.013	12.824	*
24	Raul	19.900	5.669	*
15	Marta	18.687	5.324	*
2	Marcel	18.047	5.142	
28	Pol	17.765	5.061	
4	Héctor	14.741	4.200	*
20	Pau	12.973	3.696	
8	Mario	11.330	3.228	
10	Berta	10.416	2.967	
1	Xavi	7.226	2.059	
3	Iker	7.197	2.050	
14	Jordi	6.346	1.808	
26	Ricard	5.803	1.653	
19	Àlex	5.790	1.649	
25	Ruben	3.671	1.046	
21	Oscar	3.417	0.973	
6	Sandra	3.314	0.944	
11	Marina	3.314	0.944	
27	David	2.717	0.774	
9	Cristian	2.698	0.769	
23	Marc	1.508	0.430	
22	Núria	1.508	0.430	
13	Miquel	1.363	0.388	*
18	Noèlia	1.067	0.304	
17	Alicia	1.067	0.304	
5	Joana	0.125	0.036	*
16	Omaima	0.000	0.000	*
7	Sònia	0.000	0.000	*

Si intentem fer una comparativa entre els valors que diferents individus obtenen del grau de degree i del de betweenness, veurem que no estan directament relacionats. Mentre que en la taula anterior constava que en Max i l'Héctor jugaven amb el mateix nombre de companys, pel que fa a quantes persones que no juguen entre elles connecten, els valors es distancien molt.

El paper del Max és molt important ja que té un grau d'intermediació molt per sobre del de la majoria dels seus companys, mentre que l'Héctor, té uns valors alts però no destacables. Això vol dir que les persones amb qui juga el Max no juguen entre elles, i per tant, ell pot fer de persona pont.

És interessant ressaltar el cas de la Marta, que sense tenir valors importants de centralitat, és molt important el seu rol de persona que uneix grups que no juguen entre si. I com hem vist en els gràfics anteriors, la Marta és el punt d'unió més important entre les dues classes de P5.

El Miquel i la Joana serien dos casos contraris al de la Marta. Juguen amb diferents persones, però no uneixen individus de diferents grups.

Ja per acabar, citem els casos de la Sònia i l'Omaïma que tant pel que fa al grau de centralitat com al grau d'intermediació tenen valors molt baixos o iguals a 0. Amb la qual cosa es pot deduir que infants amb valors tant baixos difícilment aconseguiran tenir un paper destacable en el desenvolupament dels jocs col·lectius, ja que com s'ha comentat, en aquestes edats és el mitjà principal a través del qual s'estableixen relacions.

Per saber la distància entre un infant i la resta dels seus companys, i per tant, la capacitat que cada individu té per accedir a altres persones, es calcula el que es coneix com a grau de proximitat o closeness centrality.

**Taula 10:** Grau de proximitat de cada individu del grup dels “Elefants” de P5 del CEIP Pau Vila.

Farness nCloseness			
-----			
4	Héctor	64.000	42.188 *
12	Max	64.000	42.188 *
2	Marcel	65.000	41.538
10	Berta	66.000	40.909
8	Mario	66.000	40.909
28	Pol	66.000	40.909
24	Raul	66.000	40.909
20	Pau	68.000	39.706
1	Xavi	68.000	39.706
15	Marta	68.000	39.706
3	Iker	68.000	39.706
19	Àlex	70.000	38.571
26	Ricard	70.000	38.571
25	Ruben	70.000	38.571
13	Miquel	71.000	38.028
14	Jordi	71.000	38.028
11	Marina	72.000	37.500
27	David	72.000	37.500
6	Sandra	72.000	37.500
5	Joana	73.000	36.986
21	Oscar	74.000	36.486
22	Núria	75.000	36.000
23	Marc	75.000	36.000
9	Cristian	77.000	35.065
18	Noèlia	79.000	34.177 *
17	Alicia	79.000	34.177 *
7	Sònia	83.000	32.530 *
16	Omaima		*

Com en les altres mesures de centralitat el Max continua ocupant el primer lloc, juntament, altra vegada, amb l’Héctor. Mentre que la Sònia i l’Omaima, aquesta ja sense valors ja que no ha tingut cap relació durant el joc amb ningú del seu curs, ocupen les dues últimes posicions, com en les altres dues mesures de centralitat. Ressaltar també la situació de la Noèlia i l’Alicia que

tenen valors molt baixos de closeness (proximitat) respecte als seus companys, ja que molt sovint juguen juntes.

Utilitzant el mateix software, vam poder saber que durant aquells 6 dies d'observació, es van formar 21 subgrups; quins individus formaven part de cada un i quins eren presents a més d'un.

Observant la taula 11, es pot veure, de forma ràpida, a quants subgrups pertany cada individu.

**Taula 11:** Nombre de subgrups al qual pertany cada individu del grup dels "Elefants" del CEIP Pau Vila.

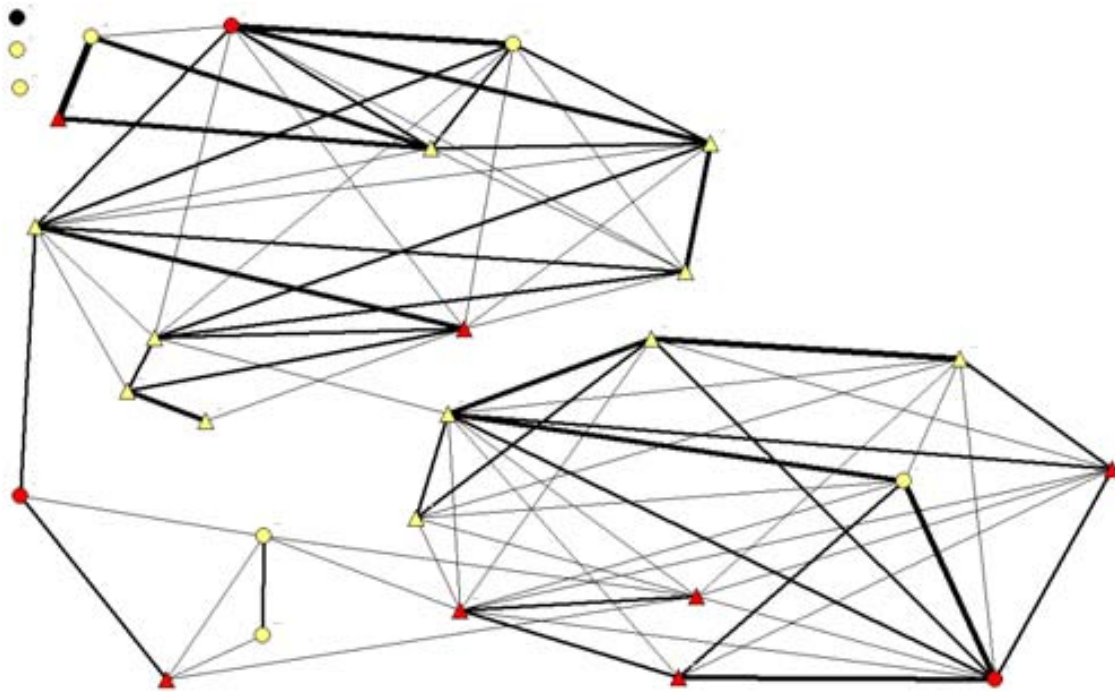
1	Xavi	4233121203232000000000000001
2	Marcel	2823200603042100004200043105
3	Iker	3277231334333320000000000000
4	Héctor	3379231435333330000000022000
5	Joana	1222200202022100000000000000
6	Sandra	2033031012311010000000000000
7	Sònia	1011011001100000000000000000
8	Mario	2634200713042200002000022003
9	Cristian	0033010140100330000010000000
10	Berta	3345221305233100000000011000
11	Marina	2033031012311010000000000000
12	Max	3433210403173100002001100023
13	Miquel	2233210203133100000000000000
14	Jordi	0133100231011420000010000000
15	Marta	0023010030100260000220032102
16	Omaira	0000000000000000000000000000
17	Alicia	00000000000000000221201110221
18	Noèlia	00000000000000000221201110221
19	Àlex	0400000200020000116300042226
20	Pau	02000000000000020223611152425
21	Oscar	0000000010000120000120011001
22	Núria	0000000000010000110102200120
23	Marc	0000000000010000110102200120
24	Raul	0402000201000030114510085316
25	Ruben	0302000201000020002210055003
26	Ricard	0100000000000010222401130423
27	David	0000000000020000222202210242
28	Pol	1500000300030020116510063329

Quan major sigui el nombre de subgrups al que un individu forma part, això voldrà dir que té més relacions amb persones diverses i, per tant, menys possibilitat d'aïllament. He marcat en cursiva aquells infants que formen part d'un nombre elevat de subgrups (entre 7 i 9), i en negreta aquells que participen en pocs subgrups (de 0 a 2).

Una vegada analitzades totes aquestes dades, vaig voler observar si una sèrie d'atributs ens podien donar una explicació sobre la solitud o l'èxit dels infants en les seves interrelacions.

En primer lloc es mostren els resultats pel que fa a la variable de l'idioma que es parla a casa de cadascun d'aquests individus.

**Figura 15:** Relacions dels infants del grup dels "Elefants" a P5 amb la variable de la llengua materna de cadascú.



En aquest gràfic el color groc representa els infants que utilitzen el català com a llengua materna, el color vermell per aquells que utilitzen el castellà i el negre per aquells que tenen l'àrab com a primer idioma.

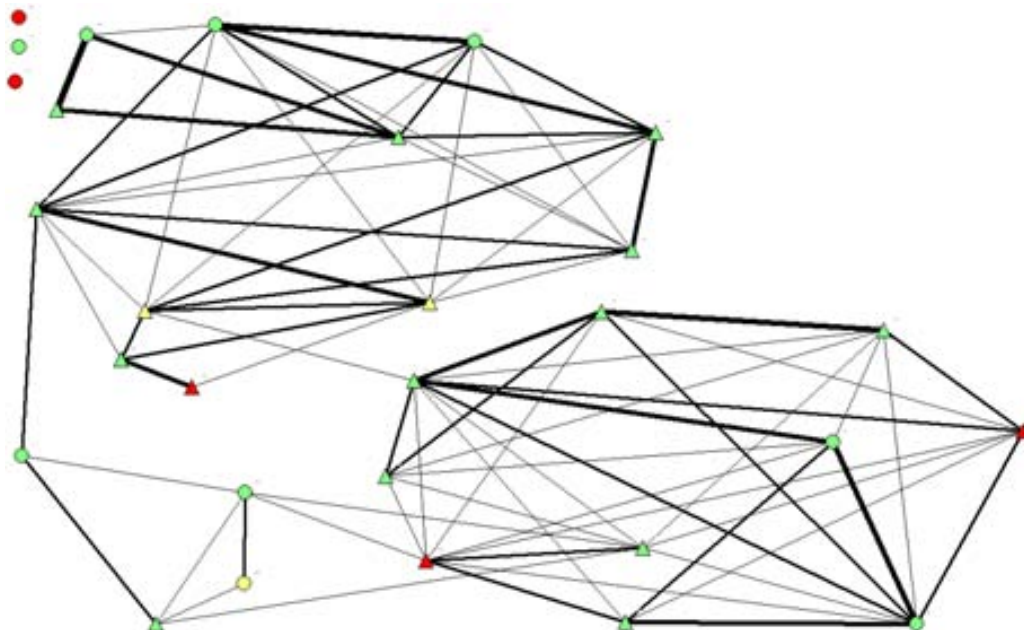


Havent deixat de banda aquelles relacions de més d'un contacte, se'ns presenta un dibuix en el qual veiem que els colors groc i vermell es creuen molt sovint, demostrant que la parla d'un o altre idioma no repercuteix en les relacions.

Molt diferent és el que succeeix amb aquells que tenen la llengua àrab com a primer idioma, ja que no estableixen relacions durant el joc lliure amb cap dels seus companys de classe i si prioritzen les relacions amb altres companys amb qui comparteixen, com a mínim, el mateix idioma. És el cas de la nena de parla marroquina que té una relació molt estreta amb dues nenes de P4, una de les quals és la seva germana i l'altra parla àrab com elles.

A continuació veurem un dibuix de les relacions entre, únicament, infants de P5 amb la variable de si es queden o no a dinar al menjador de l'escola. El color indica la freqüència en la que es queden a dinar als menjadors escolars (el verd vol dir que s'hi queden sempre, el groc mitja setmana i el vermell que no s'hi queden mai). Recordar, tant sols, que els contactes representats són a partir de més d'una interacció al llarg dels sis dies d'observació.

**Figura 16:** Relacions dels infants del grup dels "Elefants" a P5 amb la variable de si es queden o no a dinar al menjador escolar.



Amb aquest atribut veiem que tant en una classe com en l'altra, només hi ha quatre infants que no es queden diàriament a dinar als menjadors de l'escola. Dels vuit individus només dos no tenen cap interacció, i quatre estan molt ben interconnectats.

Així doncs, podem dir que quedar-se al menjador no és causa d'exclusió, però podria ajudar a aquells infants que tenen poques relacions, a augmentar-ne el numero i, potser, la intensitat.

### Discussió dels resultats amb les tutores

Una vegada fets els càlculs i els gràfics, vaig presentar els resultats a les tutores de les dues classes de P5, de manera conjunta, i va ser molt interessant veure com coneixien les dinàmiques del seu grup i, a la vegada, veure com amb l'observació i la consegüent representació gràfica, varen descobrir relacions desconegudes. És el cas de la relació establerta per la Marta (P5-A) i el Cristian (P5-B); la del Ricard amb la Núria i el Marc (tots de P5-A); la de l'Oscar (P5) amb l'Izan (P4) conseqüència de compartir cangur; o la inexistència de relacions fortes entre Noèlia i Ricard (tots dos P5-A), o entre el Cristian i l'Iker (tots dos P5-B) que passen moltes hores junts fora de l'escola, degut a l'amistat que uneix als seus pares.

Es van sorprendre com tot i la quantitat d'activitats que realitzen durant les tardes, en les que els infants es barregen per classes i cursos, no es vegi reflectit en les relacions que s'estableixen durant el joc lliure.

Pel que fa a la distribució dels grups segons gènere, en la que no s'experimenta una important divisió, coincideixen amb la meua opinió de que pot ser resultat del reduït nombre de nenes que hi ha en aquest curs 11, respecte als nens, que en són 18.

Malgrat aquest desequilibri, en relacions molt estretes, el factor gènere predomina en la distribució d'aquestes. Això no significa que, com hem vist, la distribució durant el joc lliure estigui determinada pel sexe de les persones, sinó que és més probable que dos individus que són molt amics i, per tant, que juguen molt sovint junts, comparteixin el mateix sexe.

Pel que fa als resultats obtinguts de les mesures de centralitat, la tutora del Max va estar molt d'acord en la importància d'aquest infant dins del grup, ja que veia que tenia molta influència respecte els seus companys, encara que aparentment doni la imatge de persona molt discreta.

Val a dir, que quan vaig presentar les dades a les tutores el resultat de les càlculs van ser lleugerament diferents als d'ara, els quals situen l'Héctor al primer lloc conjuntament amb el Max mentre abans ocupava el tercer o quart lloc. És per aquest motiu que no se'n va comentar res. Però jo aprofito per comentar aquí que hi ha una diferència important entre aquests dos individus, mentre el Max té relacions fora dels companys de la seva classe l'Héctor es limita més als de la seva.

Les mestres es van sorprendre dels valors de l'Àlex, ja que a diferència del Max, dona una imatge de líder i de persona influent dins del grup, però després en els càlculs de centralitat, i durant les meves observacions, es veu com un nen que no té tanta força dins del grup.

A través del cas de la Joana o el Miquel, es van adonar de la diferència entre degree centrality i betweenness, ja que, que tinguin un bon grup d'amics, no vol dir que tinguin la capacitat d'unir persones degut a que limiten les seves relacions dins d'un únic conjunt de persones.

La situació de la Sònia, sense cap relació que superi un únic moment de joc al llarg dels sis dies, no sorprèn gens a les mestres, que estan al corrent del seu aïllament des de que va arribar a P3.

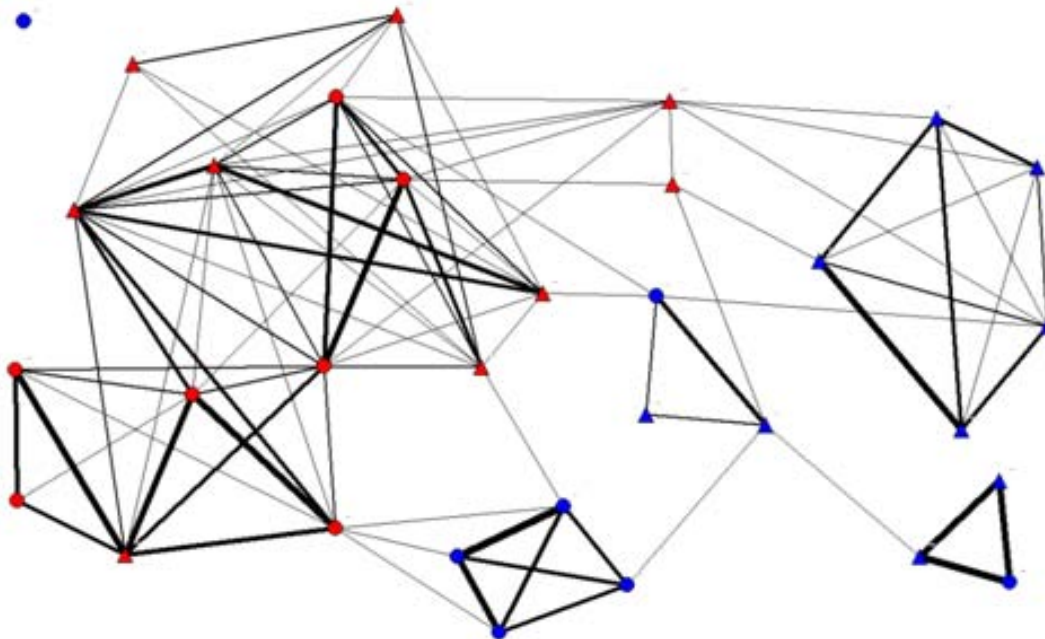
El tema que els hi preocupava més era el de l'Omaira, ja que és una situació no tant evident, ja que és relaciona amb altres nenes d'altres cursos, però el fet de que una d'elles sigui la seva germana i de que totes són de parla àrab, és un símptoma important que reflecteix poca integració en el temps lliure amb els seus companys, tot i el seu domini del català. Aquest aïllament es veu molt ben reflectit en el gràfic sobre la llengua materna de cada infant i la seva relació amb els altres; mentre que l'ús del castellà i català no sembla causar cap mena de discriminació, o l'origen de subgrups dins del conjunt d'infants.

Pel que fa a la variable de qui es queda, o no, a menjar al menjador escolar, i la seva repercussió en les relacions que s'estableixen, les tutores van estar d'acord amb la meua opinió segons la qual no quedar-se a dinar no perjudicaria, però si s'hi quedessin probablement afavoriria al reforçament de les relacions ja existents i a la creació de noves, ja que estarien dues hores i mitja més al dia amb els seus companys.

També comentar el cas de la Maria, aquesta nena que no hi va ser durant cap dels dies en que vaig fer observació, fet pel qual vaig rumiar si descartar-la de l'estudi degut a l'absència de dades, però és veritat que el fet que sovint no sigui present en les activitats dels seus companys pot repercutir directament en la relació amb aquests, ja que ells construeixen unes dinàmiques de grup que cada vegada dificulten més la seva integració.

Durant el mes de Febrer del 2007, el grup dels "elefants" va passar, de ser 29 infants a ser-ne 32, degut a l'arribada de tres nenes noves a P5; dues cosines procedents de l'Uruguai van anar a parar a la classe vermella de P5, passant a ser 7 nenes i 9 nens; i una nena procedent del Perú la van posar a l'altra classe passant a ser també 7 nenes i 9 nens. Com a conseqüència que va originar l'arribada, especialment d'una de les cosines, en la interacció del grup, vaig decidir realitzar un estudi de xarxes per comprovar com havien canviat les relacions del grup.

**Figura 17:** Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a P5 en el mes de Juny.



En els cinc mesos que van passar entre una i altra presa de dades, tant una classe com l'altra van experimentar canvis importants en les seves relacions. La classe de color blau es va dividir

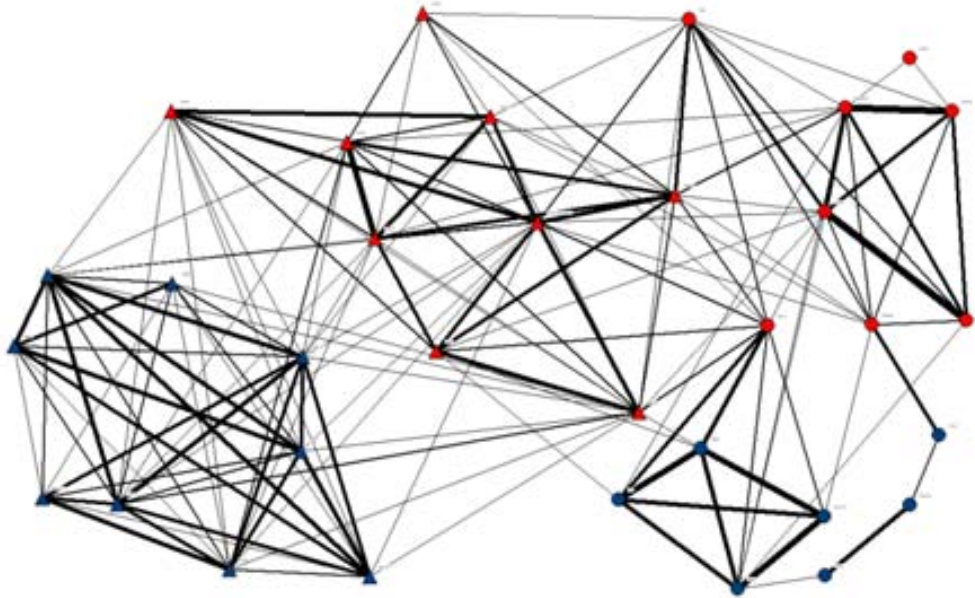
dràsticament en quatre petits grups, dos més grans separats en funció de gènere i altres dos formats per triades d'una nena i dos nens, més un format per la nena nova amb dues nenes més petites.

Pel que fa a la classe de color vermell, va experimentar el canvi contrari. Amb l'arribada d'aquestes dues nenes, la tendència que semblava que hi havia vers a una separació més accentuada va canviar, i tots els seus integrants es van unir en un únic grup molt interrelacionat. Una de les dues nenes tenia un caràcter fort, molta iniciativa, i sabia atraure l'atenció dels nous companys tot realitzant jocs que cridaven l'atenció tant de nens com de nenes, tot aconseguint una gran cohesió entre els seus individus.

El nombre del que anomenem amics íntims, és a dir que han jugat junts com a mínim quatre dels set dies observats, al llarg dels cinc mesos que van passar entre un estudi i altra, augmenten de 14 a 17: dels quals 7 interaccions es donen entre nenes, 4 entre nens i 6 entre infants de diferent sexe; dues establertes amb una mateixa nena i tres a través d'un únic nen.

Amb el temps, i just quan el grup dels elefants feien tercer, com he explicat abans, les mestres de primària em van explicar que tenien previst a barrejar les classes i fer grups nous per canviar les dinàmiques que amb els anys s'havien creat, i de seguida es van interessar en que fes un estudi previ de les relacions durant el joc lliure al pati, per poder conèixer també les relacions fora de l'aula i generar amb la meua ajuda uns nous grups classe. Així que el Juny del 2010 vaig fer un estudi de les relacions dels infants de tercer.

**Figura 18:** Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Tercer de primària en el mes de Juny.



En tres anys, els integrants de les dues classes havien variat una mica. La classe de color blau havia perdut tres dels seus antics companys (2 nenes i 1 nen), però havia tornat una antiga companya de P3 i P4, i una altra nena nova. Sent un total de 16 infant: 7 nenes i 9 nens.

La classe de color vermell havia perdut una de les cosines de l'Uruguai, però hi havia arribat altres dues nenes i un nen que feia un parell d'anys que havia repetit. Així que aquesta classe hi havia 17 alumnes: 8 nenes i 9 nens.

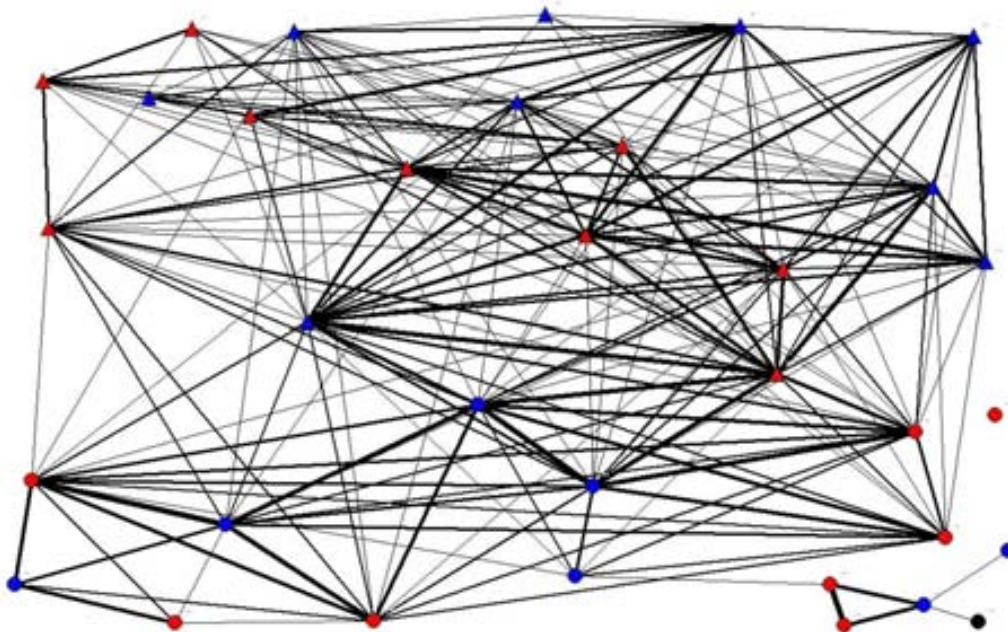
Si es compara la variació de les interaccions en tres anys, el grup dels "elefants" no sembla haver canviat gaire. La classe de color blau continua molt dividida en funció del gènere i pràcticament la relació amb l'altre sexe és inexistent, per darrera de la interacció amb l'altra classe. Aquest última estableix relació, tant amb els del mateix sexe de l'altra classe, com amb els del sexe oposat de la mateixa classe.

Els grups de nens, sobretot de la classe blava, jugaven molt amb cromos i cartes, asseguts en un banc del pati, mentre els de la classe vermella també s'interessaven per jugar amb les nenes, d'un i altre grup, a atrapar-se. Aquestes si no feien jocs de perseguir-se, s'explicaven qüestions diverses, com el que farien durant el cap de setmana, anècdotes que havien passat a classe o a casa, etc.

La quantitat de relacions estables i que es repeteixen al llarg dels dies, al cap de tres anys ha augmentat fins a un total de 27 relacions: 11 entre nenes i 16 entre nens, però cap d'elles es dona entre individus de diferent sexe.

L'any següent, ja a quart de primària, els integrants de les classes només van variar amb l'arribada d'una nena que ja havia sigut companya seva durant tot el parvulari i algun curs de primària. I doncs, a les dues classes hi havia 17 infants; i 8 nenes i 9 nens.

**Figura 19:** Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Quart de primària en el mes de Maig.



En la figura 19 els colors dels nodes representen la classe a les que pertanyien l'any anterior, i la nena que va arribar aquell curs es representava de color negre.

Com demostra el gràfic, la creació de nous grups classe va provocar que el ventall d'interaccions es multipliqués de tal manera que pràcticament tots els integrants de les dues classes juguessin junts indistintament de si formaven part de la nova classe o l'anterior, fins al punt que aquest gràfic mostra, tant sols, les interaccions que s'han donat, no a partir de més d'una interacció com en els altres gràfics, sinó a partir de més de dos dies durant els set que vaig fer observació, ja que

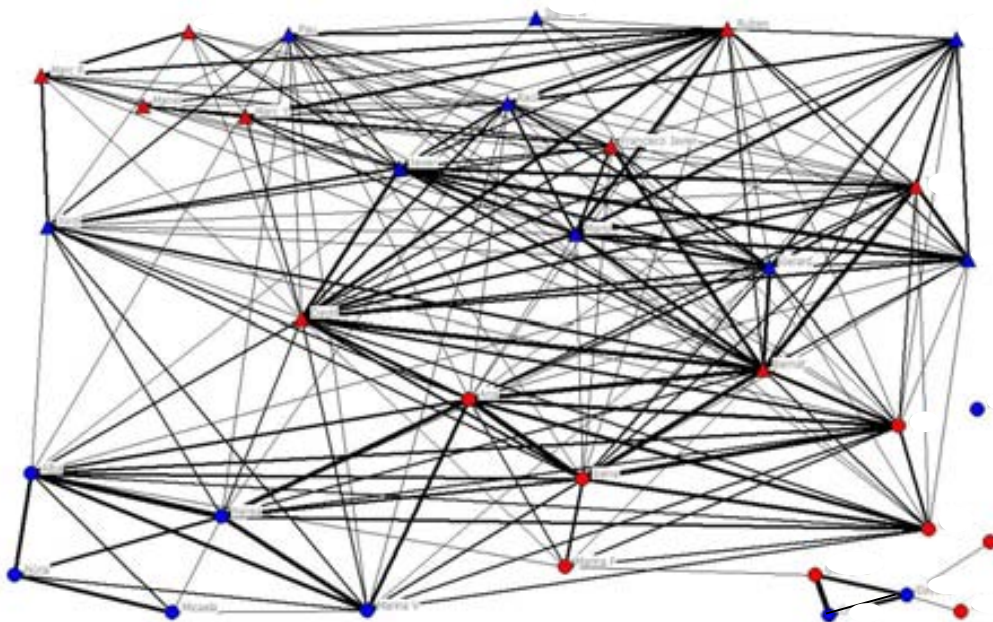


si hagués mostrat el gràfic de a partir d'una interacció, no s'hagués pogut observar res degut a la gran quantitat de línies de connexió entre els individus.

Una de les variacions destacables que experimenta el grup es veu a l'hora de comptabilitzar les interaccions estables i repetitives, i que considerem que determinen als amics íntims, xifra que amb tant sols un curs passa de 27 a 36 interaccions: 14 entre nenes; 18 entre nens; i 4 entre infants de diferent sexe (tres d'elles amb el mateix nen com a contacte, i dues amb la mateixa nena com a subjecte).

La figura que ve a continuació, equival a la figura 19, amb l'única diferència del color dels nodes que indica els nous grups classe, i gràcies a això podem comprovar com les relacions s'estableixen força independentment de la classe a la qual pertanyen.

**Figura 20:** Set dies d'observació del grup dels "Elefants" a Quart de Primària en el mes de Maig amb nous grups classe.



Per observar l'evolució que han fet els grups d'amics del grup dels "elefants", pel que fa al sexe i al nombre dels seus integrants, a P5, tercer i quart de primària, analitzem la següent taula realitzada a partir dels grups generats pel software Ucinet 6.



Taula 12: Integrants del grup dels “Elefants” del CEIP Pau Vila.

Nº Infants per grup	Integrants del grup dels “Elefants” en funció del sexe			
	Gener P5	Juny P5	3r	4rt
8				1 grup ♂ (class. barrejades)
7	1 grup mixt (5 ♂ / 2 ♀) (classe blava)	1 grup mixt (4 ♂ / 3 ♀) (classe blava)		
6			1 grup ♀ (classe vermella)	
5	1 grup mixt (3 ♂ / 2 ♀) (classe vermella)	1 grup mixt (2 ♂ / 3 ♀) (class. vermella) 1 grup ♂ (classe vermella) 1 grup ♂ (classe blava)	1 grup ♀ (class. barrejades) 1 grup ♂ (classe blava)	1 grup ♀ (class. barrejades) 1 grup ♂ (cl. barrejades)
4	1 grup ♂ (classe vermella)	1 grup ♀ (classe blava)	1 grup ♂ (classe blava) 2 grup ♂ (classe vermella)	1 grup ♀ (class. barrejades) 1 grup ♂ (classe nova) 1 grup mixt (1 ♂ / 3 ♀) (class. barrejades)
3	1 grup mixt (1 ♂ / 2 ♀) (cl. vermella) 2 grup mixtes (2 ♂ / 1 ♀) (classe blava)	1 grup mixt (1 ♂ / 2 ♀) (classe vermella)	1 grup ♀ (classe blava)	1 grup ♀ (classe nova)
2	1 grup mixt (1 ♂ / 1 ♀) 1 grup ♀ (cl. vermella)	1 grup ♀ (classe vermella)	1 grup mixt (1 ♂ / 1 ♀) (classe vermella)	
1		1 ♂ sol (classe vermella)		1 ♀ sola
<b>Total</b>	6 grups mixtes 1 grups ♂ 1 grups ♀ (0 classes barrejades)	3 grups mixtes 2 grups ♂ 2 grups ♀ (0 classes barrejades)	1 grups mixt 4 grups ♂ 3 grups ♀ (1 classes barrejades)	1 grups mixt 3 grups ♂ 3 grups ♀ (5 classes barrejades)

En els cinc mesos de diferència que van passar entre el primer anàlisi i el segon a P5, el nombre de grups mixtes, que era molt destacable, disminueix de forma important generant més grups

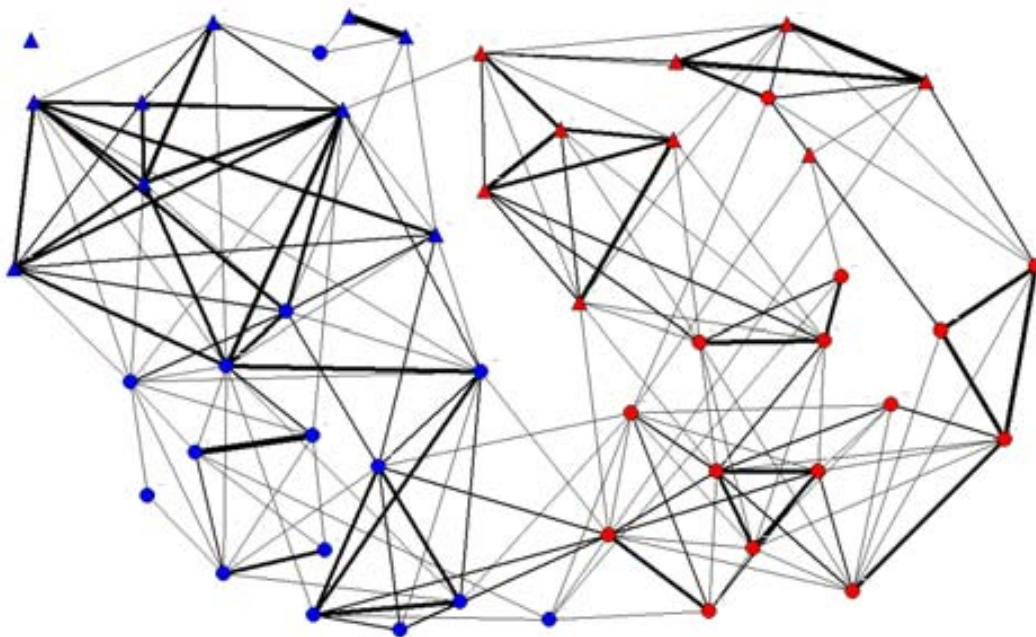
separats en funció del gènere. Els grups més nombrosos, en els dos casos, són mixtes. Destacar la inexistència de grups formats per membres de diferent classe, segons els grups generats pel software.

Si observem el canvi que experimenta aquest grup tres anys després veiem com la tendència inicial de reducció de grups mixtes continua, a la vegada que apareix un contacte entre nenes de diferent classe. L'any següent i conseqüència de la creació de nous grups classe per part del professorat, apareixen cinc grups en els que els seus integrants són de diferent classe, sorgint així nous grups d'amics.

### 4.3. Escola Sadako

L'estudi de xarxes a través del software Ucinet 6 a l'escola Sadako, el vaig fer servir amb quatre grups classe, dues classes de P5 durant el curs 2007-08 i que he anomenat com les "balenes", i amb altres dues classes que han rebut el sobrenom de "dofins" i de les que vaig fer el seguiment al llarg de tres cursos consecutius: P4 (2007-08); P5(2008-09); i Primer de primària (2009-10).

**Figura 21:** Set dies d'observació del grup de les "Balenes" a P5, en el mes de Febrer, en el pati del parvulari.



El grup de les "balenes" a P5 estava format per 49 infants dividits en dues classes. En la de color vermell hi havia 15 nenes i 9 nens; mentre a la de color blau hi havia 15 nenes i 10 nens.

El grup de nens estava fortament dividit en funció si eren membres d'una o altra classe, mentre les nenes, per mitjà del joc de saltar a corda, interaccionaven més sovint. Les relacions a dins de cada grup classe eren bastant consolidades sobretot en el grup blau, el qual interaccionava també amb intensitat entre membres de diferent sexe, mentre que el grup de color vermell les interaccions més freqüents eren entre menys individus i acostumaven a ser del mateix sexe.

Com s'ha comentat, les nenes molt sovint jugaven a saltar a corda, fet que generava grups molt nombrosos quan probablement realitzant un altre tipus de joc no serien tants a jugar junts, i

també realitzaven jocs simbòlics i constructius a on la conversa i el moviment tranquil tenien un pes molt important.

Els nens sovint els hi agradava jugar amb la sorra, tot realitzant jocs simbòlics, o fer jocs de moviment com curses, o altres jocs estructurats. Tant els nens com les nenes els hi agradava molt fer ús de les caixes de plàstic a on es guardaven les pales i els cubells.

Pel que fa a les interaccions entre amics íntims totes eren entre infants del mateix sexe: 8 entre nenes i 7 entre nens.

Per mitjà dels subgrups calculats pel software Ucinet 6, podem observar quines característiques els determinen, com ara que són grups força nombrosos, mixtes, és a dir, amb nens i nenes jugant junts, però molt separats en funció de la classe a la qual formen part.

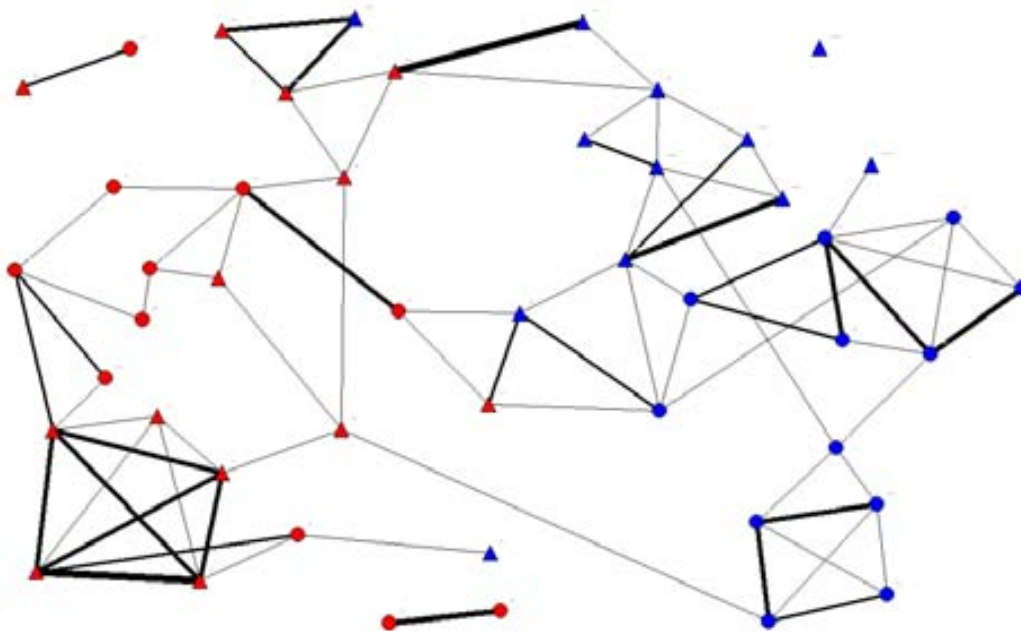
**Taula 13:** Integrants del grup de les “Balenes” de l’Escola Sadako.

<b>Nº Infants per grup</b>	<b>Integrants del grup de les Balenes a P5 en funció del sexe</b>
<b>10</b>	1 grup ♀ (una ♀ de l'altra classe)
<b>7</b>	1 grup mixt (2 ♂/ 5 ♀) (classe blava) 1 grup mixt (4 ♂/ 3 ♀) (classe vermella)
<b>6</b>	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup mixt (1 ♂/ 5 ♀) (classe blava)
<b>5</b>	1 grup ♂ (classe vermella) 1 grup mixt (1 ♂/ 4 ♀) (classe blava)
<b>3</b>	1 grup ♀ (classe vermella)
<b>Total</b>	4 grups mixtes 2 grups ♂ 2 grups ♀ (1 grup amb classes barrejades)

Com ja s’ha comentat anteriorment, amb tots els grups de les tres escoles es van calcular valors indicatius del grau de connectivitat que tenia cada individu amb la resta de companys, la capacitat de fer d’intermediari entre diversos companys; quant a prop està dels altres companys; i quin grau d’endogàmia té respecte al subgrup en el qual el software l’ha adjudicat, però degut a que són indicadors de la situació concreta de cada infant, no s’han inclòs a la tesi, exceptuant el grup dels elefants del CEIP Pau Vila.

Cal tenir present, que els valors que fan referència al grau d'endogàmia, normalment estan directament relacionats amb el nombre d'integrants del grup, ja que a major número de persones, menor és la necessitat de relacionar-se amb altres membres de fora del grup i, per tant, major és el grau d'endogàmia.

**Figura 22:** Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a P4, en el mes de Gener, en el pati del parvulari.



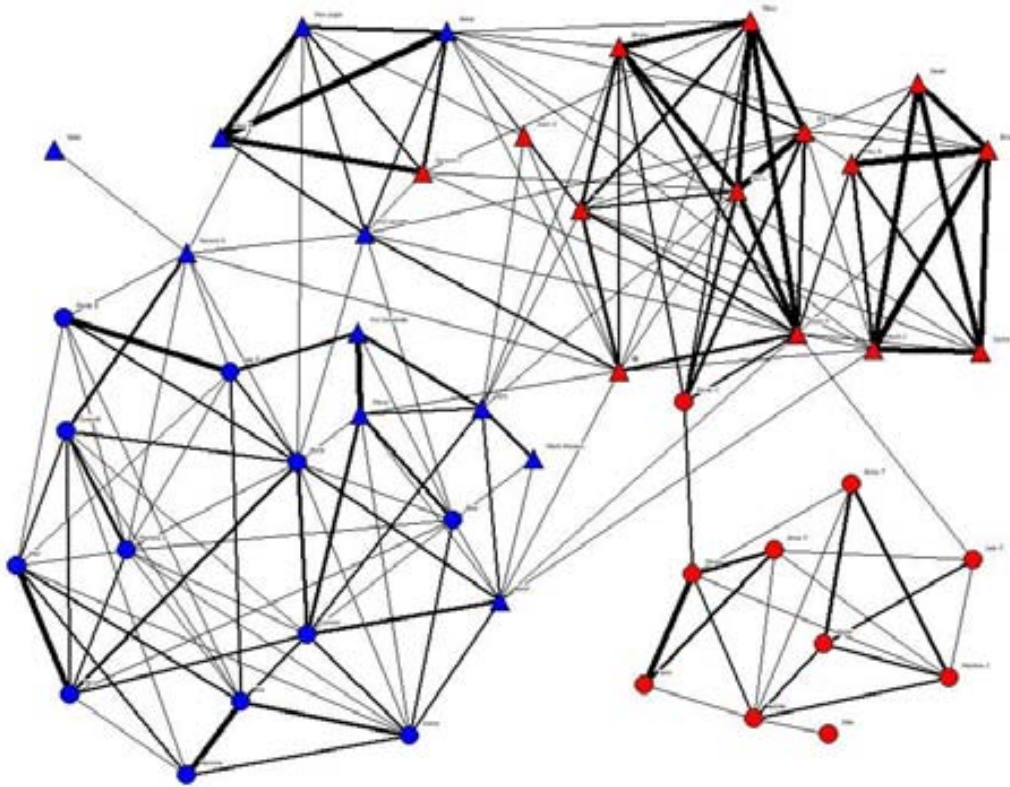
El grup dels "dofins" a P4 estava format per un total de 47 infants. A la classe de color blau hi havia 12 nenes i 12 nens, mentre a la de color vermell eren 11 nenes i 13 nens.

Els infants d'aquest curs es relacionaven com cap altre grup de parvulari, ni tant sols a P3, a on les relacions poden ser més inestables i poc nombroses. Pràcticament els grups eren inexistents, les relacions eren molt poc freqüents, i es caracteritzaven per ser entre diades i triades. Tant sols un grup de nens de la classe de color vermell mostraven comportament de grup cohesionat.

Pel que fa als amics íntims, és a dir, aquells que han jugat junts un mínim de quatre dies dels set observats, també reflectia aquesta fragilitat de les relacions i tant sols se'n comptabilitzen 5: 3 entre nens, 2 entre nenes i cap entre infants de diferent sexe.

Les converses eren molt habituals, però també les discussions d'alta intensitat entre amics que cada dia jugaven junts. Els jocs de fantasia sorgien molt sovint, sobretot entre els grups encapçalats per nens, amb ús de les caixes de plàstic, pales i cubells; mentre les nenes feien més jocs sociodramàtics, amb ús de sorra, pedres i els estris per jugar-hi. Els jocs en general, requerien molt poc moviment dels participants, i potser el grup més cohesionat de nens era el que realitzava més jocs amb moviment, sobretot jocs reglats sense però que aquests requerissin grans desplaçaments.

**Figura 23:** Set dies d'observació del grup dels "Dofins" a P5, durant el mes de Juny, al pati de primària.



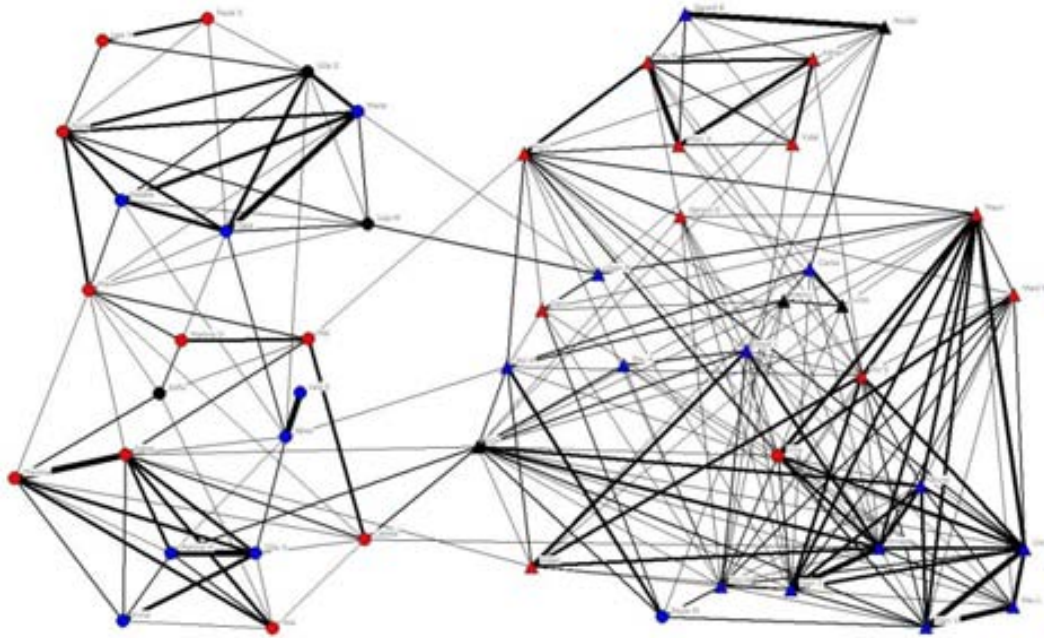
L'any successiu, ja a P5, van passar a ser 49 infants. A la classe de color vermell va marxar una nena sense especial integració dins del grup i va arribar un nen que es va integrar força ràpid, quedant un total de 10 nenes per 14 nens. A la classe de color blau, van marxar dos nens, un amb un grau molt baix d'interaccions i l'altre el que hauríem pogut qualificar com un dels líders del grup, amb una imaginació i un grau de fantasia molt importants, i va arribar un altre nen que li va costar trobar el seu lloc dins el grup. Així que la classe de color blau va passar a ser de 12 nenes i 11 nens.

El canvi de relacions del grup dels dofins, en el pas a P5 i el canvi d'edifici, va ser espectacular. Van aparèixer un seguit d'interaccions, inexistents l'any anterior. El comportament de les dues classes, com hem vist en molts altres grups, divergia; mentre la classe de color blau mantenia una relació entre els seus individus sense separar molt en funció del gènere, a part d'un petit grup de quatre nens; la classe de color vermell presentava tres grups, un format únicament per nenes i pràcticament aïllat de la resta, i dos més amb molta intensitat de relacions internes i formats bàsicament per nens.

El nombre d'amistat intenses també va augmentar de forma espectacular, passant de cinc a vint-i-dos, però sense que aparegués cap relació entre infants de diferent sexe. Els amics íntims eren molt més nombrosos entre els nens (18) que entre les nenes (4).

La tipologia de joc també va canviar de forma important, van guanyar pes els jocs estructurats com jugar a cartes o altres jocs físics com jugar a atrapar, perdent pes els jocs simbòlics, potser conseqüència de que qui més els impulsava el curs anterior, havia canviat d'escola. Entre els infants de la classe de color blau els hi agradava molt jugar a organitzar concerts de música, fent servir les pales i els cubells com a instruments, mentre a la classe de color blau els nens jugaven a jocs amb més moviment i amb històries sobre superherois, i les nenes parlaven molt i feien jocs sociodramàtics.

**Figura 24:** Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a Primer de Primària, en el mes de Febrer. Grups classe antics.



A Primer de Primària ja hi havia un total de 51 infants. Van marxar una nena i un nen de la classe de color vermell, i van arribar tres nens nous a la classe vermella, fent un total de 25 alumnes: 11 nenes i 14 nens; i a la classe de color blau va marxar un dels nens que havia arribat l'any anterior, i que havia aconseguit una bona integració, i van arribar dues nenes i dos nens, fent un total de 26 alumnes amb 12 nenes i 14 nens.

En la figura 24 els colors dels nodes representen la classe a les que pertanyien l'any anterior, i els infants que van arribar nous aquell curs es representaven de color negre.

El canvi en l'organització dels grups a Primer va ser molt destacada, influenciada per factors com la creació de nous grups classe; o el canvi d'espai a on realitzaven l'hora d'esbarjo, ja que a partir de llavors jugaven al pati principal, a on hi havia porteries, cistelles de bàsquet i una zona també asfaltada, a on no hi havia instruments per a jocs.

A primer cop d'ull, el gràfic mostra tres grups força marcats, dos formats per nenes d'una i altra classe, i un tercer grup molt gran, format per majoritàriament nens. Aquest últim es pot subdividir en un petit grup format principalment per companys de l'antiga classe de color blau, i un grup molt més gran a on hi trobem tots els altres nens i dues nenes, els quals tenen com a



interès comú el futbol. Val a dir però, que aquestes dues nenes no juguen entre elles, i que un motiu podria ser el fet que mai han coincidit en el mateix grup classe.

Les relacions que en la figura 24 és representen com més intenses (infants que han jugat més de tres dies junts) pertanyen principalment, a companys de classe dels cursos anteriors. Es donen 19 relacions d'alta intensitat: 9 entre nens; també 9 entre nenes; i una entre un nen i una nena companys de classe en tots els cursos i que jugaven a futbol amb els altres companys. Cal destacar també, la relació molt tancada entre dues nenes, a pesar de que aquest curs no estan a la mateixa classe; i la relació molt estreta, però més oberta a altres companys, entre dos nens, un d'ells nou d'aquell curs.

Esmentar també situacions de poca integració en el grup o de falta d'amistat estreta amb algú, com és el cas de la quatre nenes i cinc nens, tots ells a l'escola des de P3, tot i que dos van faltar més de tres dies fet que segurament els situa en desavantatge. A part, hi ha el cas dels nous companys d'escola. Dels quals un nen es va integrar molt bé; un nen i dues nenes (una d'elles repetidora) de forma correcte; i dos nens i una nena que tenien dificultats per formar part del grup de companys.

La pràctica del futbol impedia conèixer si les relacions entre nens haurien sigut tant àmplies i variades com reflectien els resultats, però cal tenir present que aquest contacte amb altres companys els permetia establir més relacions. Les nenes per contra, feien un joc menys físic i competitiu, com ara balls, jocs de mans, etc. i més centrat en enfortir les relacions entre companyes, per mitjà d'explicar-se afers més personals.

Destacar, la relació pràcticament inexistente entre infants de diferent gènere durant el joc al pati, la qual quan es produïa, era jugant a futbol o estava caracteritzada per jocs de persecució dels nens cap a les nenes, en la que sovint el nen intenta fer petons a la nena/es.

Malgrat que en aquests dies d'observació<sup>8</sup>, l'objectiu no va ser el d'analitzar la tipologia de les relacions que establien els infants, sinó veure com aquests s'havien adaptat als nous grups, com m'havia sol·licitat l'equip docent del centre, vaig poder apreciar com els conflictes entre

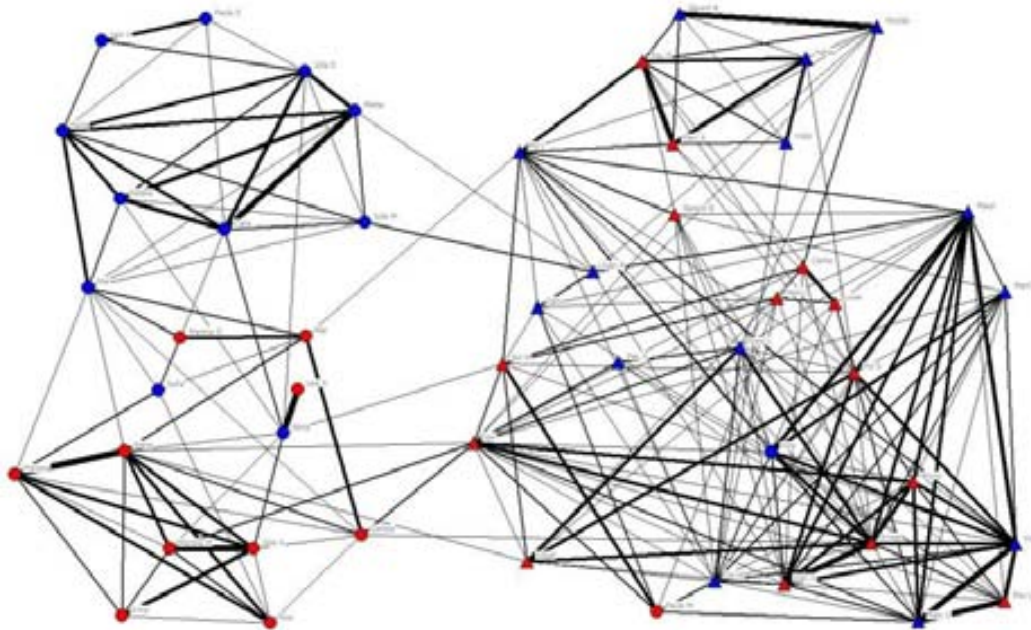
---

<sup>8</sup> Dir que per manca de temps, i per manca de necessitat, ja que considerava que no feia falta més dies d'observació per reflectir les dinàmiques de joc, l'observació al camp va ser de sis dies enlloc de set.

companys eren molt menys freqüents que en els cursos anteriors; com la relació entre infants de diferent gènere era molt més reduïda; i com aquesta separació estava molt marcada per la diferència d'interès a l'hora d'utilitzar el seu temps lliure.

La figura que ve a continuació, equival a la figura 24, amb l'única diferència del color dels nodes que indica els nous grups classe, i gràcies a això podem observar com sobretot, els grups de nenes, d'una i altra classe, formen dos grups principals, consolidats i formats especialment per les companyes del nou grup classe.

**Figura 25:** Sis dies d'observació del grup dels "Dofins" a Primer de Primària, en el mes de Febrer. Nous grups classe.



La taula que s'exposa a continuació indica el nombre i sexe dels integrants, que segons el software utilitzat configuren els diversos subgrups formats al llarg dels tres cursos en els que he observat el grup dels "dofins" de l'escola Sadako.

**Taula 14:** Integrants del grup dels “Dofins” de l’Escola Sadako.

N° Infants per grup	Integrants del grup dels Dofins en funció del sexe		
	P4	P5	Primer
16			1 grup mixt: (15 ♂/ 1 ♀) (cl. barrejad.)
13		1 grup mixt (12 ♂/ 1 ♀) (classe vermella)	
9	1 grup mixt (3 ♂ / 6 ♀) (classes barrejades)		
8	1 grup mixt (5 ♂/3 ♀) (classe blava)	1 grup ♀ (classe blava)	1 grup ♀ (classes barrejades)
7	3 grups mixtes: (4 ♂/ 3 ♀) (cl. vermella) (3 ♂/ 4 ♀)(cl. vermella) (5 ♂ / 2 ♀)(cl. barrejad.)	1 grup ♂ (classes barrejades)	1 grup ♀ (classe blava)
6			1 grup ♂ (classes barrejades) 1 grup mixt: (5 ♂ /1 ♀) (cl. barrejades)
5		1 grup ♀ (classe vermella)	
4	1 grup mixt: (1 ♂/3 ♀) (cl. vermella)	1 grup ♀ (classe vermella) 1 grup mixt (2/2) (classe blava)	1 grup ♀ (classes barrejades)
3	1 grup ♀ (classe blava) 1 grup ♂ (cl. vermella)	1 grup ♂ (cl. blava) 1 grup mixt : (1 ♂/ 2 ♀) (cl.blava)	
2			1 grup ♂ (cl. barrejades) 1 grup ♀ (classe blava)
<b>Total</b>	6 grup mixt 1 grup ♂ 1 grups ♀ (2 grups de classes barrejades)	3 grups mixtes 1 grups ♂ 4 grups ♀ (1 grup de classes barrejades)	2 grups mixtes 2 grups ♂ 4 grups ♀ (6 grups de classes barrejades)

Per mitjà d’aquesta taula podem fer una comparativa de com ha evolucionat la formació de subgrups. A P4, pràcticament tots els grups estaven formats per nens i nenes; i els integrants dels dos únics grups formats per infants de dues classes diferents, compartien sexe. A P5 el nombre de grups mixtes va baixar de forma important i van augmentar els grups formats només per nenes, a la vegada que va disminuir els grups formats per infants de les dues classes. El grup

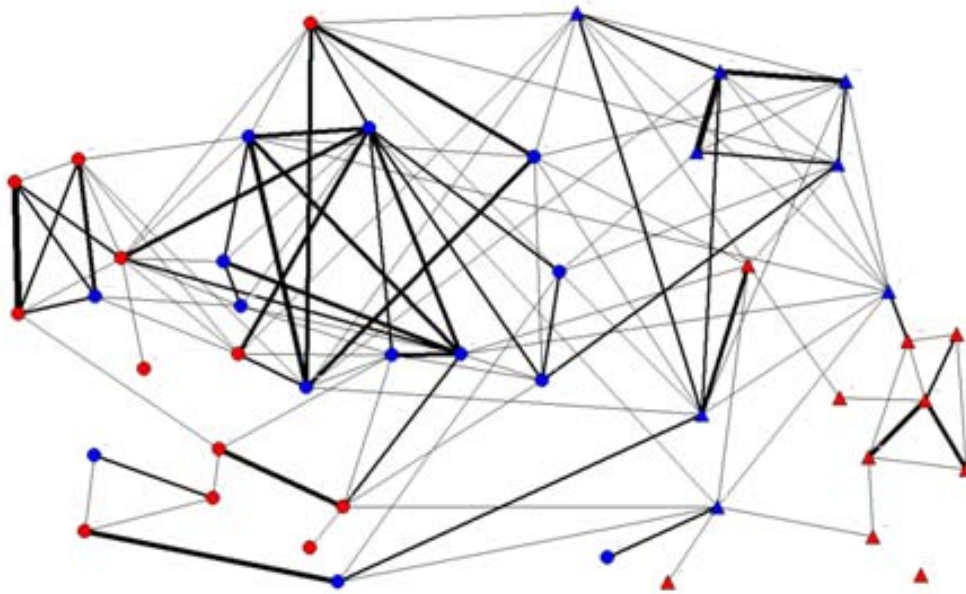
més nombrós continuava essent format per individus de diferent gènere, igual que passava l'any següent a Primer de Primària, a on el grup més nombrós tenia 16 membres, però amb tants sols dues nenes, i amb l'interès comú del futbol.

El canvi més important que van experimentar els grups a primer de primària va ser l'augment de subgrups amb infants de les dues classes: tant sols un grup de nenes eren totes de la mateixa classe. També és destacable que malgrat l'augment dels grups formats per individus del mateix sexe a primer, el software detecta l'existència de dos grups mixtes, degut a que comptabilitza les dues nenes que juguen a futbol en cada un dels dos grups de nens.

#### 4.4. CEIP Can Salvi

En l'escola Can Salvi es van fer els estudis de les interrelacions entre els infants de P5, que van rebre el nom de les "gavines" i de P4 amb el pseudònim de les "orenetes", mentre P3, amb el nom de "pardals" es va descartar degut, principalment, a la quantitat d'alumnes, ja que eren tres classes de més de vint-i-tres individus, cada una. Com a conseqüència de que només vaig realitzar treball de camp un any, no hi ha cap gràfic que pugui reflectir el canvi de relacions dels infants d'aquell parvulari, però degut a que el grup de P4, l'havien fet nou, tot barrejant dos grups de P3 procedents de dos parvularis diferents; sabent a quin grup pertanyia cada individu l'any anterior (dades facilitades per l'escola), es va poder comparar si les interaccions sorgien de nou o eren resultat de la relació establerta l'any precedent.

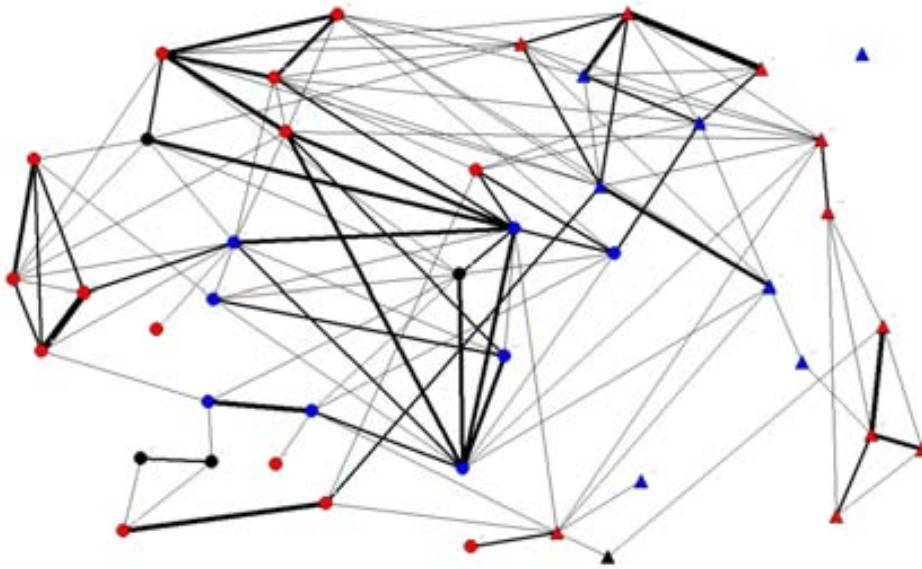
**Figura 26:** Set dies d'observació del grup de les "Orenetes" a P4 en el mes de Març. Nous grups classe.



El grup de les orenetes de P4 tenia un total de 44 infants repartits en dos grups: en la classe de color vermell hi havia 12 nenes i 10 nens, mentre a la de color blau eren 14 nenes i 8 nens.

El gràfic representat en la figura 26, mostra la pertinència als grups classe d'aquell curs (P4) mentre el gràfic de la figura 25, es representen en funció de la classe a la qual pertanyien a P3. Els nodes de color negre representen aquells infants que eren nous d'aquell curs.

**Figura 27:** Set dies d'observació del grup de les "Orenetes" a P4 en el mes de Març. Grups classes antics.



Comparant els dos gràfics, es pot veure com, a P4 i especialment entre les nenes, hi ha una interacció entre companyes de diferent classe molt forta, cosa molt poc habitual en infants d'aquesta edat, a la vegada que una majoria ha establert relacions intenses amb noves companyes; mentre els nens s'acostumaven a relacionar amb els nous companys de classe dels seu mateix sexe, "oblidant" les relacions de l'any precedent.

Les relacions que es repetien de forma més freqüent, és a dir més de tres dies dels set observats, i que considerem que estableixen els "amics íntims" estaven protagonitzades per nenes, de les quals se'n van enregistrar 15, mentre els nens tant sols 5, i cap entre infants de diferent sexe.

Aquell curs les nenes acostumaven a tenir un joc força "estàtic", assegudes jugant tranquil·les sense parlar gaire a agafar sorra fina, fer pastissos, o jocs reglats com "zapatito blanco", mentre

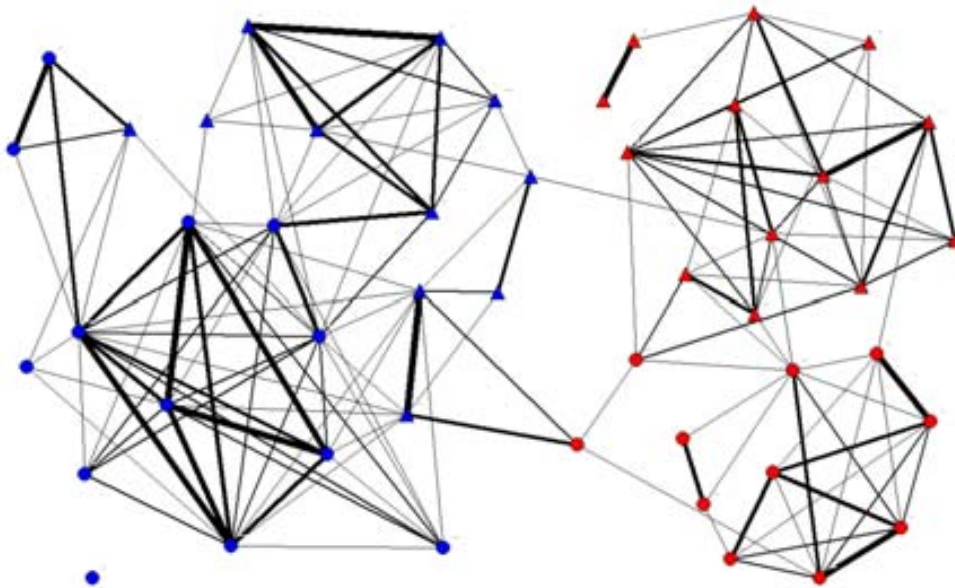
els nens feien molt ús dels camions i altres estris com les pilotes per realitzar un joc molt més mogut.

**Taula 15:** Integrants del grup de les “Orenetes” de P4 del CEIP Can Salvi.

<b>Nº Infants per grup</b>	<b>Integrants del grup de P4 de Can Salvi en funció del sexe</b>
<b>8</b>	1 grup ♀ (classes barrejades)
<b>7</b>	1 grup mixt (6 ♂ / 1 ♀) (classe blava) 1 grup ♀ (classes barrejades)
<b>6</b>	1 grup ♂ (classe blava)
<b>5</b>	1 grup ♀ (classes barrejades)
<b>4</b>	1 grup ♂ (classes barrejades) 1 grup ♀ (classes barrejades)
<b>3</b>	1 grup ♂ (classes barrejades)
<b>Total</b>	4 grups ♀ 3 grups ♂ 1 grup mixt (6 classes barrejades)

En aquesta taula a on es determinen el nombre i els sexe dels integrants dels subgrups generats pel software Ucinet 6 es pot observar com en comparació amb altres classes d'aquesta o altres escoles hi ha una relació molt més habitual entre tots els grups degut a la creació, aquest curs, de nous grups de classe; a la vegada que cal destacar com els grups estan separats en funció de gènere i com prefereixen jugar amb altres grups amb infants del mateix sexe, encara que siguin de l'altra classe.

**Figura 28:** Set dies d'observació del grup de les "Gavines" de Can Salvi a P5, en el mes de Febrer.



Aquest curs de P5 estava format per un total de 48 infants, dividits amb el mateix nombre a cada classe, però la distribució en funció del sexe divergia. Mentre a la classe de color vermell hi havia menys nens: 13 nenes i 11 nens, a la de color blau n'hi havia més: eren 11 nenes i 13 nens

En aquest grup de P5 de l'escola Can Salvi, trobem una separació entre les dues classe molt habitual en grups consolidats que han estat formats pels mateixos individus, malgrat les mestres puntualment, els barregin per realitzar activitats a l'aula. Tant sols, podem destacar la unió d'una nena amb dos nens de l'altra classe, conseqüència de que un d'ells era el seu germà bessó.

Si observem més concretament la classe de color vermell veurem que hi ha una separació molt important entre els individus d'un i altre sexe, mentre la classe de color blau, la divisió no es tant marcada, a la vegada que les relacions entre individus són més intenses, sobretot entre un grup de nenes.

Pel que fa a les relacions repetitives entre infants al llarg dels dies d'observació són molt nombroses les que estableixen les nenes (16), en comparació amb els nens dels quals només s'enregistren 6 interaccions persistents, i amb una que estableixen un nen i una nena de la mateixa classe.

En general, els infants d'aquest curs practicaven una tipologia de joc molt moguda, tant nens com nenes. Els jocs estructurats eren força habituals, més entre les nenes que els nens, els quals



practicaven un tipus de joc més espontani, com córrer amunt i avall amb els cotxes, camions o bicicletes, i fer molts jocs de lluita. Eren pocs els nens que jugaven amb la pilota, els que ho feien eren especialment uns quants nens de P4. Els nens de la classe de color vermell de P5 s'entretenien força fent forats a la sorra i les nenes feien molt joc estructurat i joc sociodramàtic. Mentre les nenes de l'altra classe també jugaven amb aquesta tipologia de joc simbòlic, però a la vegada s'entretenien molt amb el balancí, i fent jocs verbals o fent el tren corrent agafades de les mans amunt i avall del pati. Pràcticament mai jugaven amb les joguines amb rodes que tant feien servir els nens.

Era habitual que expressessin avorriment o que parlessin de decidir a què jugaven, mentre a les altres escoles primer sorgia la idea que feia canviar de joc abans que el fet d'expressar avorriment. Els d'aquest curs ja no anaven a seure al costat de la porta esperant de tornar a classe, com feien molts de P3 i alguns de P4, però sovint els que no sabien que fer anaven a veure quin joc feien els companys i si els interessava demanaven per adherir-se.

**Taula 16:** Integrants del grup de les "Gavines" de P5 del CEIP Can Salvi en funció del sexe.

<b>Nº Infants per grup</b>	<b>Integrants del grup de P5 de Can Salvi en funció del sexe</b>
<b>12</b>	1 grup mixt ( 2 ♂/ 10 ♀) (classe blava)
<b>11</b>	1 grup ♂ (classe vermella)
<b>9</b>	1 grup ♀ (classe vermella)
<b>6</b>	1 grup ♂ (classe blava)
<b>4</b>	1 grup mixt (1 ♂/ 3 ♀) (classe blava)
<b>2</b>	1 grup ♂ (classe blava) 1 grup ♂ (classe vermella) 1 grup ♀ (classe vermella)
<b>Total</b>	4 grups ♂ 2 grups ♀ 2 grups mixtes (0 classes barrejades)

Aquesta taula realitzada a través de la informació generada pel software Ucinet 6, sobre els subgrups presents, ens indica que aquest curs els grups són molt nombrosos, dos d'ells amb més de deu integrants.

Destacar l'existència de dos subgrups amb presència d'individus de diferent sexe; i la inexistència de grups d'infants amb companys de l'altra classe, a la vegada que es vol remarcar la incomprensió vers determinats càlculs que sovint fa aquest programa a l'hora de fer l'agrupació d'infants, perquè ens trobem amb casos com el de la germana bessona que sempre jugava amb el seu germà i l'amic d'aquest, tots dos de l'altra classe, i que ha estat agrupada en el grup de nenes de la seva classe tot i haver-hi jugat moltes menys vegades.

## 4.5. Reflexions generals sobre l'anàlisi de xarxes

Analitzant la globalitat dels gràfics de relacions que s'han realitzat en els diferents cursos i parvularis estudiats, i tenint en compte les diferències en la distribució de les relacions de cada classe, s'observa com cada grup té una tendència determinada pel que fa a generar grups més o menys nombrosos, i amb una major o menor separació en funció del gènere.

En pràcticament tots els grups classe analitzats, s'observen com a mínim dos grups, coincidents amb la classe a la qual pertanyen, dels quals n'hi ha un de més cohesionat, és a dir, amb unes interaccions més fortes entre els seus integrants, i un altre de més dividit en funció de gènere. I tot això independentment del nombre de nenes o nens que en formen part, del nombre d'integrants per classe i de l'escola a la qual pertanyen.

Com s'ha pogut veure al llarg d'aquest anàlisi, malgrat que en tots els grups es pot observar, de manera més o menys accentuada, una tendència cap a la divisió en funció del gènere, la seva evolució és molt variada i diversificada. Com defensen, entre altres, Aydt i Corsaro (2003) en el seu estudi comparatiu, això no és tant degut a un desenvolupament biològic o cognitiu determinat, com sovint s'ha afirmat, sinó el resultat d'una combinació entre els estils de joc i els comportaments socials de cada grup d'infants.

Tot i que en els tres parvularis diverses vegades a la setmana es realitzen grups de treball a partir de petits grups en els quals treballen conjuntament infants de les dues classes d'un mateix nivell educatiu, a l'hora del joc al pati els grups es formaven amb companys de la mateixa classe. Aquesta dinàmica únicament es va capgirar en el moment que el professorat de les tres escoles, de manera independent, van decidir crear nous grups classe, amb la motivació principal centrada en el trencament de determinades dinàmiques que segons les mestres podien no afavorir les relacions i el treball en el si del grup, tot oferint als infants altres companys amb qui poder-se relacionar.

El professorat intentava separar nens i nenes de forma equitativa en els nous grups classe, a la vegada que tenia en compte la llengua materna dels alumnes, els caràcters incompatibles, els alumnes més treballadors, aquells amb necessitats específiques i les parelles en les quals s'havia

creat una relació de dominant i dominador, amb l'objectiu de crear dos grups equilibrats i obtenir un millor rendiment escolar i relacional.

Els grups que van ser sotmesos a aquesta reorganització, van experimentar un canvi en les relacions que els va ampliar enormement l'espectre de companys amb qui podien jugar. Amb les observacions realitzades després de la creació de nous grups classe van sorgir gràfics a on es reflectia una manera diferent de relacionar-se amb els companys al pati. A partir de llavors no es jugava únicament amb els companys de classe, i semblava que el ventall de companys amb el qui poder establir relacions s'havia duplicat, com s'ha vist en les figures 15 i 16, amb els "elefants" de quart de primària de l'escola Pau Vila, i en els càlculs realitzats pel software Ucinet el qual va determinar 5 grups amb integrants dels dos grups classe quan l'any precedent només n'havia calculat un; en la figura 24 i 25 amb els "dofins" a primer de primària de l'Escola Sadako, i en el càlcul del software que havia comptabilitzat 6 grups amb infants de les dues classes, quan l'any anterior només n'havia calculat un; i en la figura 26 i 27 amb les "orenetes" de P4 al parvulari de Can Salvi i en els càlculs que havien comptabilitzat 6 grups d'infants amb alumnes de les dues classe (malgrat que d'aquest últim grup no es va poder fer una observació prèvia a la barreja dels grups classe).

Les observacions realitzades semblen indicar també que la barreja de les classes afavoreix la connexió entre individus de diferent sexe i el sorgiment d'un major nombre de relacions freqüents i persistents, considerades com "d'amics íntims". A l'escola Pau Vila el grup dels "elefants" va passar de 27 relacions, totes elles entre individus del mateix sexe, a Tercer; a 36 a Quart, de les quals 4 eren entre infants de diferent sexe; mentre que a l'escola Sadako, la creació de nous grups classe, juntament amb la pràctica diària de futbol, va fer que les interrelacions fossin molt separades en funció del gènere i que en el cas dels nens fossin més nombroses. A l'escola Can Salvi, degut a no conèixer les relacions prèvies a la barreja de grups, i a la curta edat dels infants, es fa molt difícil concloure una tendència general, ja que el comportament de les dues classes era molt diferent.

Les variables que provoquen que un grup classe estigui més o menys cohesionat, poden ser vàries i molt diverses. Aspectes com el caràcter o la imaginació dels infants, la predilecció per tipologies de joc molt concretes i si tenien germans o amics amb qui es relacionaven fora de

l'escola, són claus en la configuració d'uns grups més o menys units i amb una major o menor separació pel que fa al gènere dels seus integrants.

En els diversos grups observats, s'ha vist com els infants amb més capacitat creativa i imaginativa eren aquells que més fàcilment eren acceptats a dins dels diversos grups, i si tenien un caràcter fort era molt probable que fossin els que lideressin el grup, i en el cas de que el caràcter no fos dominant eren adoptats com els "cervells" del grup al qual el líder i la resta dels companys els escoltaven atentament.

En els grups classe, sovint sorgien petits subgrups i això podia ser conseqüència de tenir interessos diversos o per la desavinença entre dos caràcters forts que no aconseguien posar-se d'acord.

Altres qüestions més externes als integrants del grup com poden ser els estris, les joguines o l'espai del que disposen, el nombre de companys i la llibertat de comportaments que els hi atorguen les mestres o els monitors, són altres variables que poden influir directament en la manera de relacionar-se dels infants.

La permissivitat o promoció per part del professorat de la pràctica de jocs col·lectius de gran aforament, com el futbol (de gran atractiu per la majoria de nens de l'escola Sadako i d'alguns grups de nens de l'escola Pau Vila), o saltar a corda (molt practicat per les nenes del grup de les "balenes" a P5 de l'escola Sadako), demostra com les decisions preses per l'equip docent podien influir directament en la composició dels grups, ja que aquestes tipologies de joc per una banda afavoreixen el sorgiment de grups amb una elevada interconnectivitat entre els seus membres, ja que es considera que estan jugant junts, tot i que la intensitat de la relació no sigui la mateixa que si estiguessin participant en grups més petits en la construcció d'una edificació; però per l'altra crea una distància entre els que la practiquen dels que no se'n interessin, afavorint la creació d'uns determinats grups relacionals.

Gràcies a la utilització del software es visualitzaven individus molt discrets però que havien traçat unes relacions amb el conjunt dels companys que els convertia en persones que podien ser claus en la creació de nous grups classe per la seva capacitat de connectar persones

pràcticament desconegudes, a la vegada que podien realitzar un paper de lideratge positiu si les mestres potenciaven el seu rol “innat”.

Per mitjà de l'ús d'aquest software i de la retroalimentació establerta amb les mestres, també es va poder observar com, sovint, aquells infants que havien establert una estreta relació amb les mestres i dels quals aquestes n'estaven molt contentes amb el seu comportament, no aconseguien tenir un grup d'amics estable com elles s'haurien pogut o volgut imaginar.

Per mitjà de l'ús de diferents atributs he intentat trobar possibles explicacions a la distribució de les xarxes i a l'èxit o a la marginació de determinats infants, per mitjà, entre d'altres, de l'anàlisi individual de cada un d'ells, dels quals únicament s'han exposat els del grup dels “elefants”. Variables com el grup classe al qual pertanyen, l'idioma que parlen, el sexe que tenen, si es queden o no a menjar als menjadors escolars, determinen d'una manera o altra les relacions que estableixen, però hi ha moltes altres variables potser més importants, com ara el caràcter més o menys introvertit de cada nen; les seves habilitats; les hores que passen amb altres infants fora de l'horari escolar; la llibertat a l'hora de realitzar qualsevol tipologia de joc sense prejudicis per part dels adults; la situació familiar; etcètera, que són factors que poden condicionar, i molt, el desenvolupament d'un infant i, que delimiten o incentiven comportaments més o menys apreciats pels seus companys, i per tant el seu pes dins el grup d'iguals.

Tot i les diferències de comportament entre els infants dels tres centres, es podria dir que hi ha una tendència general en la formació dels grups d'amics, en la qual els infants més petits al principi tendeixen a agrupar-se en petits grups; posteriorment passen a ampliar el ventall de companys tenint com a criteri principal, aquells amb qui més temps han compartit; per acabar creant uns grups molt consolidats, estables i endògams, en els quals s'ha produït una selecció acurada dels seus integrants, i en la que la divisió de gènere comença a fer-se molt palesa. Aquestes etapes podrien anar lligades a unes edats concretes, però sobretot tenen relació amb la maduresa del grup com a tal, la qual està estretament vinculada amb el temps que han passat junts, amb el valor que s'atorga a l'amistat des de l'escola i possiblement des de la família, i amb la concepció elaborada de l'amistat per part dels propis integrants.

## 4.6. Interaccions intergeneracionals

Una característica molt concreta dels grups del parvulari Pau Vila i que no he comentat prou àmpliament és com tots els grups mantenien relació amb infants d'altres cursos, tant inferiors com superiors, durant l'estona del pati. Sovint aquests contactes els establien aquells que compartien lligams de parentiu, ja fossin germans o cosins, però moltes altres eren amistats, sovint afins a una tipologia de joc, i probablement cultivades fora de l'horari escolar, amb relacions de veïnatge o d'altre tipus, que caldria explorar en un altre procés de recerca.

El nombre de relacions fora del propi curs variava en funció del grup classe, anant des d'unes cinc interaccions – tenint en compte únicament les que es donaven més d'un dia – fins a deu, i era habitual que sorgissin tríades a través d'aquesta relació, ja fos per la incorporació d'un amic del gran o d'un del petit, que enriquia el joc.

En el parvulari Can Salvi també es mantenien relacions entre infants de diferent curs però estaven basades fonamentalment en relacions fraternals i a on hi havia un grau protector molt important per part de les germanes grans vers als petits.

Al parvulari de l'escola Sadako, els contactes entre infants de diferent curs pràcticament eren inexistents, i tant sols se'n va donar algun, quan estaven en l'edifici de primària, amb algun company, dos o tres anys més gran, amb qui es relacionaven molt puntualment.

Segurament, aquesta divergència és resultat de les característiques de l'entorn d'aquests centre; mentre el parvulari Pau Vila, és l'únic centre educatiu situat en un poble d'uns quatre mil habitants; els altres dos, Can Salvi i Sadako, són un dels diversos parvularis de les dues ciutats, fet que dificultaria el contacte extraescolar més o menys ocasional entre companys, en general, i encara més si pertany a cursos diferents. A més, també hi pot haver influït l'organització del centre i/o la cultura escolar entre d'altres.

En general, quan s'establí una relació intergeneracional entre els infants dels tres parvularis, els més petits acostumaven a observar atentament i intentaven reproduir les estratègies dels més grans a l'hora de realitzar nous jocs.





# Capítol 5: La interacció entre els infants

*Estic jugant a fer sorra fina amb l'Eric de P4 quan arriben l'Eduarne i el Manuel.*

*Eric: qui vol aquest cotxe per posar la sorra fina?*

*Eduarne: jo!*

*Manuel: jo!*

*Eric: Té Manuel (i mirant-se a l'Eduarne) perquè ho ha dit l'últim i tu la primera Li ha tocat al Manuel.*

En el capítol que aquí comença es recull la part central dels resultats del treball de camp i es tracten els diferents punts que fan referència a la interacció entre els infants, a partir de les observacions realitzades en el camp.

En el primer apartat s'exposen les pautes que caracteritzen el sorgiment del joc entre infants de parvulari; en el segon s'exposen les diferents estratègies per aconseguir o evitar l'accés al joc en curs. En el tercer es fa referència a les diverses concepcions d'amistat; en el quart apartat es presenten les al·lusions fetes en referència al context familiar dels infants observats; i en el cinquè es presenten diferents situacions en les que els infants han conversat sobre qüestions transcendents. El sisè apartat tracta sobre discussions i conflictes i exposa entre d'altres, els diferents motius desencadenants, les diverses formes de resolució, i l'anàlisi de la variable gènere. I en el setè i últim apartat s'exposen les estratègies emprades pels infants per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs.

## 5.1. Com sorgeix el joc

Durant els primers anys de joc col·lectiu, aquest va sorgint a partir de la interacció d'un mínim de dos individus. A P3, a l'escola Pau Vila, era molt habitual veure dos o tres infants que s'asseien un al costat de l'altre i començaven a jugar amb la sorra. Sovint, un d'ells feia una muntanyeta amb aquesta i seguidament comentava verbalment el que estava fent: "és un pastís", i a partir d'aquí podien començar a fer un pastís molt gran i anar parlant sobre aquest o altres temes. Quan la interacció es repetia al llarg dels dies, sovint començaven directament fent el mateix joc del dia anterior, però ben aviat introduïen variacions.

*Amb un grup de nens i nenes de P4 hem començat a fer uns forats a terra. Després de picar una estona molt fort amb la seva pala llarga al terra a on estàvem fent els forats, el Màximo ha dit de fer un pàrquing. Tots hi han estat d'acord. Pau Vila 28-2-06*

A mesura que els infants eren més grans, de seguida buscaven els seus amics i podia ser que diguessin de jugar a un joc concret però a mesura que anaven desenvolupant el joc i que els sorgien idees noves, ràpidament canviaven el curs, l'argument o la situació a on es desenvolupava el joc sense dubtar, sinó amb entusiasme pel que podia representar una nova aventura.

*Un dia, després que al pati de l'escola, haguessin instal·lat unes carpes per fer ombra, a un grup de nens de P5 que jugaven a futbol, se'ls hi va escapar la pilota fins a sota d'una de les carpes i, mig barallant-se per qui l'agafava, aquesta va anar a rebotar amb el sostre d'una carpa (per la part de sota), automàticament, van començar a jugar a veure qui tocava el sostre amb la pilota. El següent en agafar la pilota, era a qui li tocava tirar. Pau Vila 11-5-07*

La invenció i/o improvisació és la que marca l'evolució del joc. El canvi i el sorgiment de jocs nous és constant i molt sovint es produeix de forma natural, a vegades sense ni tant sols verbalitzar el canvi d'activitat.

*Mentre, amb tres nenes de P5, jugàvem a fer veure que teníem una pastisseria, i amb la sorra fèiem pa i el posàvem al forn, hi ha hagut un moment que la Fátima, sense voler m'ha tirat sorra a sobre les meves mans i seguidament ha dit que ara em posaven "una cosa a las uñas para que nunca salga sangre", mentre elles m'hi tiraven sorra. Així que per una estona, el forn s'ha convertit en un saló de manicura. Can Salvi 2-12-08*

El joc pot sorgir arrel d'una conversa o una petita discussió. Com és el cas d'un grup de nenes de P5 de l'escola Sadako, que em van començar a explicar que la mestra els hi havia dit que havia vist una bruixa volant que era molt alta:

*Han començat a debatre quan era d'alta la bruixa i per demostrar-ho, una d'elles s'ha enfilat a dalt de dos cubells posats un dins l'altre, cap per avall. Però les altres de seguida han dit que era més alta i han començat a fer una pila de cubells. A partir d'aquesta conversa ha sorgit un joc nou que era recollir molts cubells per apilar-los i construir una gran torre a la qual enfilars'hi i convertir-se de l'alçada de la bruixa (la qual cada vegada semblava ser més i més alta). Quan ja tenien tants cubells la nena que s'hi enfilava ja no ho podia fer amb l'ajuda de les seves amigues i m'han demanat si la podia ajudar jo. Al final la nena era més alta que jo i hi havia tants cubells que era impossible apilar-ne més. Sadako 13-11-07*

L'origen de nous jocs o formes d'entreteniment, molt sovint sorgeixen com a conseqüència de no saber que fer. El filòsof Bertrand Russell en el seu llibre "La conquista de la felicidad" (2003 [1930]) parlava de la necessitat de sentir avorriment per tal que les persones activem el nostre pensament i generem nous projectes, teoria que en la següent escena quedaria molt ben emmarcada.

*L'Èlia i la Bruna de P5 estaven mig avorrides, pentinant una a l'altra. L'Èlia duia una beta al cabell i se li ha acudit convertir-la en un collaret medalla; cridant, ha preguntat als nens de la seva classe que hi havia al seu costat, qui volia la medalla. Més d'un ha dit que ell i llavors l'Èlia ha dit que havien de fer una cursa. Tres dels nens han sortit corrents i quan han arribat, l'Èlia ha donat per guanyador a l'Eduard, i les dues nenes li han penjat la medalla, mentre els altres s'ho miraven. Al Jesús se li ha acudit que els que corrien tenien una copa i ha començat a aixecar un dels cubells i l'agafava com si d'una copa es tractés; aixecant-la molt enlaire. Els altres de seguida han fet el mateix. L'Èlia ha preguntat qui volia copa i medalla, i un d'ells ha dit que ell, llavors els ha fet col·locar com si estiguessin a dalt del podi. En el moment en que aixecaven la copa, un d'ells se l'ha posat a sobre el cap, i ha sigut així com se'ls hi ha acudit que podien fer una cursa intentant mantenir l'equilibri amb el cubell a sobre el cap. Sadako 18-12-07*

En els tres parvularis el joc sorgia a partir d'una idea, més o menys elaborada, i l'anaven modelant i/o modificant a mesura que jugaven, el que si que variava era la tipologia de l'estil de joc que se'ls hi acudia; qüestió que analitzarem en l'apartat dedicat a aquesta temàtica.

L'edat influïa molt en la velocitat i disponibilitat en la que el joc patia modificacions. Mentre els de P3 realitzaven un joc més repetitiu i estàtic, com fer un pastis de sorra, sense una història gaire estructurada al seu voltant, els de P4 i P5 acostumaven a realitzar jocs molt canviants i que evolucionaven ràpidament, tant, que molt sovint es perdia el fil conductor entre un i altre joc.

**Figura 29:** Fotografia d'un grup d'infants jugant amb la sorra.



Font: Anna Serra

## 5.2. Accés al joc

Com en totes les edats, l'accés a un grup ja constituït, és difícil i requereix d'unes pautes socialment establertes, i entre els infants de parvulari passa el mateix.

En edats primerenques, com els infants de tres anys, el joc és molt fràgil degut a la reduïda experiència en el joc col·lectiu o a la imprevisibilitat de la seva durada entre molts altres factors, els participants intenten protegir el seu correcte desenvolupament davant d'altres individus que amb la seva participació en el joc el podrien desestabilitzar. Probablement, per aquest motiu aquells que volen accedir al joc en curs no acostumen a preguntar verbalment si poden jugar, ja que saben que molt fàcilment els hi diran que no, sinó que ho fan d'altres maneres per aconseguir augmentar les probabilitats d'èxit, com observar el desenvolupament del joc des d'una certa distància:

*Hi ha una nena que està mirant com juguem. La Inés (P5) li diu que no pot jugar i com que l'altra continua allà sense dir res, la Inés s'aixeca i es posa davant seu. Apropant-s'hi fa que l'altra s'hagi d'enretirar i sento que fluixet però clarament li diu que marxi amenaçant-la. Al cap de poc se'n va.*  
Can Salvi\_5-11-08

Si no hi ha cap rebuig, el següent pas és seure i posar en pràctica el comportament observat sense parlar gaire, esperant veure la reacció d'aquests.

*Estava jugant amb un grup de P5 quan ha vingut el Dídac de P3. Després d'haver estat molta estona mirant el que fèiem, s'ha assegut al meu costat i ha començat a posar sorra, com nosaltres. Quan l'Hugo l'ha vist, li ha dit que ell no podia, el Dídac de seguida m'ha dit que no el deixaven jugar, i el Jordi que estava a l'altre costat del Dídac li ha dit "no és una senyoreta!", referint-se a que no em demanés ajuda perquè jo era com els altres. L'Hugo s'ha aixecat, s'ha apropat al Dídac, li ha fet un crit molt fort a l'orella i li ha donat un cop amb la pala. El Dídac molt espantat s'ha aixecat i ha començat a caminar plorant cap a les mestres. Pau Vila 30-3-07*

En el cas que l'interessat en accedir al joc, comenci a fer com els altres i aquest no es manifesten contraris, i en canvi diuen alguna frase al respecte del joc, això serà l'indicador d'haver assolit exitosament l'accés al joc.

*P4. El Lluc de P4 arriba amb un cubell i s'asseu al costat de l'Ian, de la seva classe, i també es posa a tocar (piquen amb les pales sobre els cubells cap per avall) i cantar. El Lluc fa sonar un dels cubells de l'Ian.*

*Ian: eh! Que aquesta és meva.*

*Ara el Lluc només fa sonar el seu cubell, però canta molt content.*

*Ian: tu no jugues (al Lluc).*

*Lluc: sí.*

*Ian: no.*

*Tornen a tocar.*

*Ian: Lluc, vols ser germà gran?*

*Lluc: sí*

*Ian: eh mare! el Lluc i jo som germans grans. Pau Vila 14-3-06*

En el parvulari Pau Vila es van registrar 46 intents d'accés a un joc en curs, i únicament en 2 es va acceptar directament al company sense posar-li condicions prèvies, en la resta es va donar una negació, si més no inicial. D'aquestes 44 escenes, en 16 es va negar l'accés sense donar cap explicació; mentre que els 28 intents restants, que equivalen al 61% dels intents observats, es va utilitzar la tècnica de motivar la negació a l'accés.

**Figura 30:** Fotografia d'una nena que intenta accedir al joc d'un grup de tres infants.



Font: Anna Serra

Al parvulari de l'escola Sadako, els intents d'accedir en un joc en curs, en un grup que no era en el que jugaven habitualment eren pocs, i tants sols se'n van registrar 10 episodis. En un es va acceptar l'accés al joc directament, i en un altre, no se'l va acceptar sense donar cap motivació. En els 8 episodis restants es va denegar l'accés donant una motivació.

En el parvulari Can Salvi, es van anotar 14 episodis en el que hi havia un intent d'accedir al joc en curs, en un cas l'infant va accedir directament; mentre que en 6 ocasions es va negar l'accés sense oferir cap motivació. En les 7 escenes restants si que es va donar una justificació a aquesta negació de formar part del joc.

## **ESTRATÈGIES PER EVITAR L'ACCÉS AL JOC**

A mesura que es fan més grans, els infants ja tenen els seus grups d'amics i una experiència dilatada en relacions amicals, i això fa que siguin una mica menys proteccionistes del joc en curs, respecte edats anteriors, i comença a ser freqüent sentir "puc jugar?", a la vegada que cada infant tendeix a buscar directament el seu grup, a on sap que fàcilment obtindrà una resposta afirmativa.

En el parvulari Pau Vila hi havia grups d'infants, sobretot els de més edat, que feien uns jocs molt creatius i vistosos als ulls dels companys, com podien ser construccions subterrànies o històries fictícies de gran interès, entre molts altres, i això provocava que molt sovint tinguessin pretendents per adherir-se al joc. Per dissuadir tots aquells interessats, el 61% dels intents observats, concretament, en 28 episodis es va utilitzar una variant a la simple negació de l'accés al joc: no es limitaven a dir a l'interessat que no podia jugar, sinó que motivaven aquesta negació.

Ja fos justificant-ho perquè eren massa petits:

*"Quan arribo al pati, la Sara de P3 em demana que jugui amb ella, i jo li dic d'anar a jugar amb un grup de P5 just quan n'arriba l'Hugo per demanar-me d'anar a jugar amb ells. Li pregunto si també pot jugar la Sara, però ell respon: "No, perquè és petita i es pot fer mal." Pau Vila 14-3-07*

Perquè eren d'un altre curs:

*“Pràcticament tots els dies mentre jugo amb algun grup de nens/es he sentit que li diuen a algú altre “no pots jugar!” i seguidament afegeixen “només P4”, “només P5!” o “només P3!” segons del grup que siguin.” Pau Vila 31-3-06*

Perquè ja n’eren molts:

*“Quan el nen que arriba per jugar és de la mateixa classe del grup que ja està jugant, aquests diuen “no! Només poden jugar...” i es posen a contar en veu alta els que ja estan jugant “1, 2, 3, 4 i 5” (o els que siguin), i seguidament acaben la frase dient “només poden jugar 5!” i l’altre se n’ha d’anar.”  
Pau Vila 31-3-06*

Perquè eren del sexe oposat, ja fos nen:

*Estem jugant a “zapatito blanco” amb la Clàudia i dues nenes més de P4. De cop hi ha molts nens al nostre voltant que miren com juguem.*

*Clàudia: Anem a un altre lloc perquè aquest és molt diferent.*

*Ens aixequem i anem a un altre racó del pati. L’Iker de la mateixa classe és l’únic que ens segueix.*

*Clàudia (a l’Iker): no pots jugar. Només poden jugar nenes. Pau Vila 20-3-07*

O nena:

*Mentre l’Ariadna, el Martí, el Javier i jo jugàvem als gronxadors, va aparèixer l’Aitana (de la mateixa classe de P5) i va demanar per jugar, però el Francisco i el Jordi van dir que no podia jugar perquè les nenes no podien. De seguida van rectificar que jo sí que podia, i l’Ariadna va dir que ella també podia. L’Aitana no va insistir i va marxar. Pau Vila 20-4-07*

Perquè no s’estava jugant a res:

*Irene: què puc jugar? Puc jugar?*

*Max: que no estem jugant a res!*

*Irene: jo li dic a la Laura no a tu.*

*Laura: estic jugant amb ells i no juguem a res!*

*Max: veus?!*

*Segueixen jugant com si la Irene no hi fos. Pau Vila 9-3-06*

Perquè no es disposaven dels estris necessaris:

*“El Narcís, el Marcos i el Álvaro de P5, amb pales i cubells al revés, piquen fort fent música i canten, mentrestant en Gerard balla tot content. L’Ester s’hi afegeix.*



*Marcos: Ester, tu no pots!*

*Ester: sí!*

*Álvaro: qui ... qui no té pala blava no pot! (la pala de l'Ester és vermella)."*

*Pau Vila 8-3-06*

O perquè es tenien elements considerats "inadequats":

*Com que l'Enric tenia la cara pintada de tigre, la Sara ha dit que els nens que tenien la cara pintada no podien jugar. Pau Vila 28-3-07*

A l'escola Sadako es van registrar 8 escenes en les quals es donava una motivació a la negació d'accedir a formar part del joc ja iniciat, que corresponen al 80% del total d'intents d'accés. Aquestes justificacions feien referència a una manca d'espai; per la possessió o no de determinats objectes; a la pertinença a un determinat gènere; o a ser massa petit o massa gran.

*Jo i el Xavi anem a on són els altres companys de P4.*

*Xavi: puc jugar?*

*Silvia: no, només poden jugar nens més grans (i mirant-me) com per exemple l'Anna.*

*Sadako 29-2-08*

A Can Salvi es van enregistrar 7 escenes, que corresponen al 50% del total d'intents registrats per accedir al joc en curs, en les que es justificaven la negació a l'accés dient: que ja eren molts jugant i no hi havia espai suficient; que no es disposaven dels estris requerits; que només podien jugar nenes o simplement "porque tu pegas".

Si s'analitza concretament quina prevalença hi havia a cada centre de l'ús de la motivació de no deixar formar part del grup de joc degut a pertànyer a un altre gènere, es veurà com la percentual és força similar. A l'escola Sadako, es van registrar 2 episodis, que equivaldrien al 25% de les motivacions; i en cada una va ser un sexe diferent a aplicar aquest condicionant; al parvulari Pau Vila, a on es van anotar 5 situacions en les que es justificava la negació a l'accés al joc per part d'un company de l'altre sexe, el que correspon al 18% de les motivacions; i en quatre ocasions van ser nens els que dictaven aquesta condició. I al parvulari Can Salvi a on només se'n va observar una, la qual representaria el 14% dels justificants, es va motivar, apel·lant a que només podien jugar nenes.

## ESTRATÈGIES PER ACONSEGUIR L'ACCÉS AL JOC

A part de la tècnica ja exposada d'observar detingudament el joc abans de preguntar si es pot jugar o directament posar-se a jugar i observar com reaccionen els companys, al llarg de l'observació al pati, he vist utilitzar diverses estratègies amb la finalitat de ser acceptats dins un grup de joc:

- Preguntar insistentment "puc jugar?"

*Arriba un altre nen de P5 que comença a preguntar: "puc jugar?", durant més de 10 vegades, mentre es va apropant als dos nens que en aquell moment hi ha a la caseta. Fins que al final, un d'ells li diu "bueno". Pau Vila 17-2-06*

- Dir els avantatges de deixar-lo jugar.

*Gerard: Què puc jugar?*

*Joel: Estem treballant. No (està picant ben fort amb un rasclat a la terra). Ja som molts.*

*Gerard: Per això, serem més i treballarem més.*

*Joel: Val! Pots jugar. Pau Vila 15-2-06*

- Anar a buscar l'objecte adequat que li diuen que és imprescindible per accedir al joc.

*La Blanca de P4 ha demanat per jugar i la Mireia, de la seva classe li ha dit que no, que no hi cabia, que ja érem molts. La Blanca ha insistit força estona i, al final, la Mireia li ha dit que si volia jugar havia de portar un colador. Al cap d'una estona la Blanca ha tornat amb un colador, i la Mireia li ha dit "Ara sí que hi ha lloc" tot separant una de les caixes perquè hi cabés. Sadako 5-12-07*

- Ensenyar un objecte "preuat".

*L'Ona, la Marina i jo estem jugant, des de fa estona, a fer pastissos de sorra quan arriba la Nayara de la mateixa classe de P3 i demana per jugar unes quantes vegades. No li responen i ella s'asseu a prop nostre i juga amb la sorra. Per cridar l'atenció ensenya un pal que ha trobat. Les altres pràcticament ni se'l miren. Al cap de poc s'aixeca i se'n va. Pau Vila 7-3-07*

- Amençar de dir a les mestres que no li deixen jugar.

*Les dues nenes de P5 que no deixaven jugar a l'Aroa, l'han seguit quan aquesta estava anat cap a on hi havia la seva monitora i li han dit "sí que pots jugar". Sadako 14-2-08*

- Amençar de dir a les mestres que estan fent una cosa que ells saben que no és correcte.

*De cop, el David de P4 s'ha posat a córrer per atrapar als dos amics amb els que fins feia ben poc estava jugant, i que ara anaven directes a la mestra per explicar el que el David acabava de fer. Hi ha arribat just a temps, i he sentit que entre altres coses els hi ha dit "perdon!", i això ha fet que els tres tornessin a jugar junts, al lloc a on eren abans. Can Salvi 29-5-09*

- Proposar nous rols al joc quan li diuen que no pot perquè tots els rols ja estan adjudicats.

*He anat a jugar amb un grup de quatre nens de P5. M'han dit que jugaven a los Increibles i que estaven fent un pastis de xocolata pel nen de los Increibles. Al cap de poc ha arribat el Ferran i ha preguntat qui podia ser i li han dit que ningú, o el dolent. No ha volgut ser el dolent però s'ha quedat allà i de tant en tant preguntava si algú feia d'algun dels personatges i sempre estaven ocupats. Jo per ajudar-lo he preguntat si a los Increibles hi havia algun gos.*

*Roc: no, però ens el podem inventar.*

*Ferran: jo era el gos.*

*Roc: no, perquè no n'hi ha cap i no tenim ganes d'inventar.*

*El Ferran ho ha seguit intentant amb altres personatges.*

*Ferran: jo era l'avi.*

*Roc: no, ara ho sóc jo.*

*Ferran: quin eres abans?*

*Roc: el que corria tant.*

*Ferran: doncs ho seré jo.*

*Roc: quan vingui l'Àngel ho deixaràs de ser perquè el tenia ell (l'Àngel encara està dinant).*

*Així que finalment sembla que el Ferran forma part del joc però no acaba de tenir un paper destacat. Sadako 19-6-09*

- Demanar directament per jugar a aquella persona que porta la veu cantant o dir-li alguna cosa per guanyar-se el seu afecte.

*La Martina no deixava jugar al Jan a pesar de que ell havia anat a avisar les mestres i aquestes li havien dit que el deixés jugar. Al cap d'una estona, ha vingut el Robert que sense voler ha trencat una mica de la muntanyeta de sorra que havíem fet i que representava el castell, el Jan de seguida li ha dit a la Martina el que havia fet el Robert, per tal que aquesta l'acabés acceptant, cosa que ha fet. Pau Vila 7-5-07*

- Intentar intimidar als que no el deixen accedir al joc, prenent les joguines o “agredint”.

*Hi havia un grup format per 4 nens i una nena, tots de P5, que han començat a acumular joguines. Un altre nen, de la mateixa edat ha preguntat si podia jugar i els altres li han dit que no. Al cap de poc he vist que els hi tirava joguines contra ells, però aquest que estaven molt distrets no semblaven donar-li importància. Al cap de poc ha tornat a demanar si podia jugar. Com que parlaven i feien tant soroll, no el sentien i ell cada cop cridava més quan ho preguntava. Finalment, quan l’han sentit li han dit tots que no! L’escena s’ha repetit unes quantes vegades, fins que al final ha desistit. Can Salvi 3-11-08*

- O posar-se a jugar com un més.

*Quatre nens de P5 s’estaven perseguint i jugaven a tirar-se sorra amb cura, quan ha arribat el Roc de la seva classe i ha fet el mateix que els altres que en aquell moment li tiraven sorra al Marc, aquest però s’ha enfadat i cridant li ha preguntat “Què fas?!” Els altres de seguida han fet pinya i se li han encarat, i l’han fet fora amb alguna empenta. Sadako 16-6-09*

L’ús d’una o varies estratègies estarà en funció de l’interès en accedir al joc i de l’habilitat de l’interessat. Si no es dóna resposta o aquesta no és molt taxativa i els components del grup no diuen res davant de l’accés en l’espai de joc de l’interessat, com ara apropar-se molt o seure amb ells, això no significarà que aquest hagi passat a ser part integrant del grup. Perquè això passi hi ha d’haver, per una banda, una confirmació verbal per part dels integrants, especialment per part del líder del grup:

*El Roger demana per jugar i li diuen que no, però ell insisteix.*

*Guillem: com tu vulguis. Juga però no et farem cas.*

*Roger: jugaré.*

*Guillem: Juga i no et farem cas, a que no Arnau?*

*Arriba el Dani.*

*Dani: puedo jugar? puedo jugar?*

*Arnau: diga-li al Guillem.*

*Dani: Guillem em deixes jugar?*

*Guillem: Sí, vale, i al Roger també. Pau Vila 11-12-06*

I per l’altra que acceptin les seves propostes de joc i que no acabin relegat a tenir el rol menys atractiu o ser el *riotes* del grup.

*Quatre nenes de P5 juguen amb un cavall de plàstic, quan arriba la Maria de la seva classe.*

*Maria: puc jugar?*

*Mireia: es que ja som prous.*

*Ho ha tornat a preguntar.*

*Mireia: si vols jugar has de ser el bebè.*

*Clàudia: no, si vols jugar has de ser la criada.*

*Sara: has de ser la criada o res.*

*Mireia: saps que és la criada?*

*La Maria fa no amb el cap i la Sara li diu que la criada ha de fer el que les altres li diuen "si jo vull un pastís, et dic que em portis el pastís i tu me l'has de portar". Li pregunten si vol ser la criada i diu que no. Llavors les altres li comencen a explicar que no pot ser la germana gran perquè ja ho són dues d'elles, ni la reina perquè ho és l'Alba, ni el cavall perquè ho és la Clàudia i que, per tant, ha de ser la criada.*

*La Maria diu que no juga i llavors les altres s'interessen perquè jugui i li comencen a proposar més papers, fins que al final la convencen.*

*Mireia: ja està serà la mare*

*Clàudia: serà el cavall. Serà la mare del cavall.*

*Ara totes s'havien posat dretes i mentre explicaven a la Maria com es deia cadascuna d'elles en el joc i quin paper feien. Comencen a jugar. Cadascuna explica el que farà dient "val què...?", i després ho fa sempre que alguna no tingui alguna cosa a dir com la idea de la Maria que de seguida la Mireia li diu que no.*

*Pregunto si puc jugar i de seguida la Mireia diu que sí, que puc ser qui vulgui, però la Maria ara em diu que haig de ser la criada, les altres diuen que puc ser qui vulgui i jo trio de ser la germana gran i totes hi estan d'acord. Sadako 12-6-09*

Aquesta escena posa fe de com influeix la consideració que el grup té de l'interessat, en el seu accés i en el pes que exercirà dins del grup.

A continuació s'exposa el recompte de la quantitat d'estratègies enregistrades per accedir al joc en curs utilitzades pels infants de cada parvulari, i el pes que tenen a l'hora d'aconseguir convèncer als "futurs" companys de joc.

Al parvulari Pau Vila, dels 28 intents justificats per no deixar formar part del joc, en només 10 es va aconseguir, el que equival al 36% dels intents, i en tots ells els interessats van fer ús d'alguna

estratègia d'accés. En quatre episodis es van complir les condicions que es demanaven per ser acceptats en el joc, com podia ser tenir un determinat estri per jugar; en tres ocasions es va optar per la insistència i perseverança per aconseguir ser acceptat; en un es van explicar els avantatges de ser acceptat; en un altre es va fer espai perquè ja no es pogués dir que no s'hi cabia; i en un altre es va ajudar als amics quan li criticaven de no ser un bon amic.

En els 18 casos en els que l'accés no va prosperar, corresponen al 64% dels intents, en part perquè les motivacions que es donaven eren molt més estrictes, com que només podien formar part els infants d'un determinat grup o sexe, només en 6 es va fer ús d'alguna estratègia d'accés. En quatre d'elles es centraven en insistir que els deixessin jugar, i en les altres dues es van intentar complir les condicions per accedir al joc, com portar un determinat estri, tot i que anessin canviant la condició o no els hi semblés correcte l'objecte que els hi portaven.

En el parvulari de l'escola Sadako, dels 8 episodis, que equivalen al 80% dels intents, en els quals es va donar una motivació a la negació de l'accés al joc, 5 van obtenir un resultat positiu, i en tots ells es va fer ús d'alguna estratègia d'accés; com insistir, o complir els condicionants, fos d'estris com els rols que haurien d'exercir en el joc. Els altres 3 episodis en els quals no es va poder accedir al joc tampoc van fer ús de cap estratègia per aconseguir-ho.

Pel que fa al parvulari Can Salvi, de les 7 situacions, que corresponen al 50% dels intents, en les que es va justificar la negació a l'accés; 4 van acabar prosperant i en totes elles els infants interessats van fer ús d'alguna estratègia per aconseguir-ho, com ara: insistir en demanar que el deixin jugar; complir la condició d'accés; o amenaçar de dir-ho a les mestres. Els altres 3 episodis en els que no van aconseguir jugar, en dos van fer servir l'estratègia d'insistir sense èxit.

Així observem que en els tres centres, després d'una motivació a la negació de l'accés al joc en curs, en tots els episodis en els quals l'infant interessat va acabar formant-ne part va fer ús d'alguna estratègia per convèncer o conquerir-se als que ja en formaven part.

Val a dir, que en els contextos en els que els infants que jugaven negaven l'accés a un tercer sense donar-li una motivació, també feien ús d'alguna estratègia per intentar aconseguir formar-ne part.

En el cas de l'escola Pau Vila hi va haver 16 episodis en els quals en un inici es va negar l'accés a tercers sense donar cap motivació, però en 7 (44%) van acabar deixant-los jugar i en tots aquest

hi va haver alguna estratègia per aconseguir-ho: en cinc ocasions l'interessat va començar a jugar fent el mateix que feien els altres; en una va amenaçar d'explicar a les mestres el joc que estaven realitzant; i en una altra es deien coses a favor del que portava la veu cantant en el joc. En els altres nou, només en tres episodis van buscar alguna fórmula de convenciment que va fracassar: posar-se a fer el mateix que feien els companys amb els qui es volia jugar.

A l'escola Sadako de les dues úniques escenes comptabilitzades, en les que no es justificava el perquè no s'acceptava a l'interessat en accedir al joc, es van fer servir estratègies, en una en la que un company va començar a jugar com feien els altres va fracassar, i en l'altre en la que s'amenaçava de dir a les mestres que no el deixaven jugar, va tenir èxit.

I a l'escola Can Salvi de les 6 escenes en les que no es va donar cap motivació a la negació, en 5 es va utilitzar estratègia per accedir al joc com ara; preguntar si podia jugar; posar-se molt a prop d'on jugaven; o insistir, en tres ocasions en que el deixessin jugar, però només una d'aquestes tres va tenir succés. En les situacions en les que se'ls hi negava rotundament l'accés era habitual trobar infants que verbalitzaven els seus sentiments d'enuig, amb frases com "te odio!" o "me he enfadado!".

Es pot suposar que l'ús de diferents motivacions a l'hora d'impedir l'accés de persones no desitjades al joc pot ser resultat de veure que en la majoria dels casos, al donar una explicació de l'exclusió, l'exclòs no insisteix tant en formar part del joc – a l'escola Pau Vila, parvulari a on es donaven més motivacions a la negació: 28, en 18 es va frustrar l'intent d'accedir-hi -, o si realment té tantes ganes de formar-ne part, busca estratègies a partir del motiu que li han donat que li permeti l'accés, com pot ser anar a buscar un altre tipus de cotxe, o una pala del color que la tenen els seus companys.

A més a més, donant una motivació, fan que el nen refusat no tingui tanta necessitat d'anar-se a queixar a les mestres, ja que li han donat un perquè d'aquesta negació, i es tracta de quelcom que, aparentment, va més enllà de ser un refús a aquella persona en concret.

Com ja s'ha comentat anteriorment, la situació varia quan hi ha una relació estreta entre els infants (en el sentit que molt sovint juguen junts), ja que pràcticament no fa falta preguntar si es

pot jugar; però a parvulari, sobretot els dos primers anys, aquest privilegi està a mans de pocs, ja que els grups acostumen a ser poc estables.

Així doncs, aconseguir l'accés al joc en curs dependrà de diversos factors com ara la cohesió del grup en el que es vol accedir; la relació prèvia amb els integrants del grup; l'activitat que estan realitzant; i l'habilitat de l'interessat en l'ús d'estratègies per accedir al joc.

Si el grup que està jugant, està format per un grup d'infants molt cohesionat, i el que vol entrar no agrada a algun d'ells, segurament no aconseguirà formar-ne part, en canvi si té molt bona relació amb un dels integrants, hi tindrà molt a guanyar. Si a més a més, estan fent una activitat que no requereix de gran concentració, i per tant, el seu ingrés no ocasiona distracció, i hi ha espai per un més, tot serà més fàcil. Però hi ha infants que malgrat tenir aquestes primeres característiques en contra, utilitzen una o varies estratègies que els podran facilitar l'accés.

Tot i que es podria pensar que la quantitat d'estratègies per accedir a un joc en curs està lligada amb el grau de protecció que un grup fa del seu joc, aquestes estratègies són fruit de l'interès dels companys per accedir-hi; si el joc en si, no fos ric en diversió, complexitat, bellesa, en l'entusiasme dels participants, perdria de seguida els seus integrants i el seu reclam. Per contra, es podria afirmar que la riquesa d'un joc requereix proteccionisme per part dels seus integrants per tal d'evitar que amb l'accés de nous participants se'n perdés l'essència.



### 5.3. Amistat

Durant els anys del parvulari, gran part de les qüestions giren al voltant de l'amistat. Com defensa Corsaro (2003b), al principi del parvulari es comença amb un o dos amics i s'intenta jugar sempre junts i, a poder ser, sense ningú més. En canvi, entre els infants més grans de preescolar guanya pes el grup d'amics, ja que viuen amb més harmonia les relacions amb altres iguals i els jocs amb més participants, sovint són més rics.

L'amistat es converteix en motiu d'unió però també de discrepància. En aquest apartat però ens centrarem en tots aquells aspectes que hi tenen relació, deixant de banda els que originen situacions conflictives, qüestió que tractarem en l'apartat 4.7. Discussions i conflictes.

En aquest apartat s'analitzaran els aspectes que fan referència a l'amistat, dividits de la següent manera: els amics ajuden i donen protecció; l'amistat com un bé intercanviable; en la unió per un objectiu comú; en l'exaltació de l'amistat; o en el fet de "ser novios".

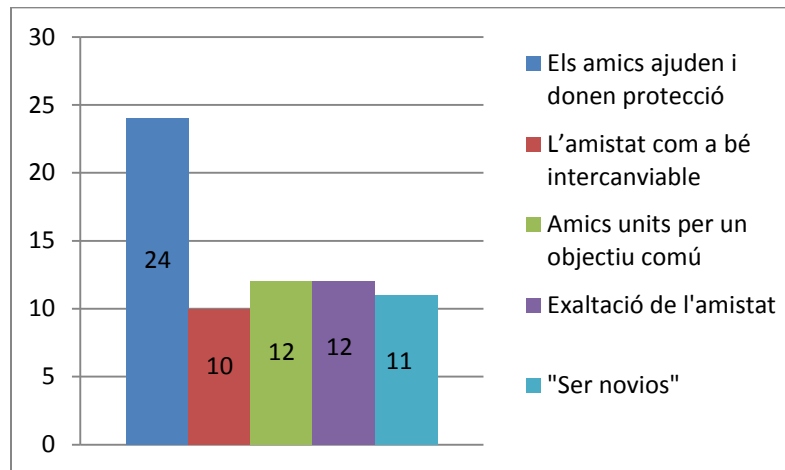
En els tres gràfics que s'exposen a continuació es pot observar el nombre d'episodis en el que els infants dels tres parvularis han fet referència a l'amistat en funció de la subdivisió mencionada.

**Figura 31:** Fotografia de tres amics.



Font: Anna Serra

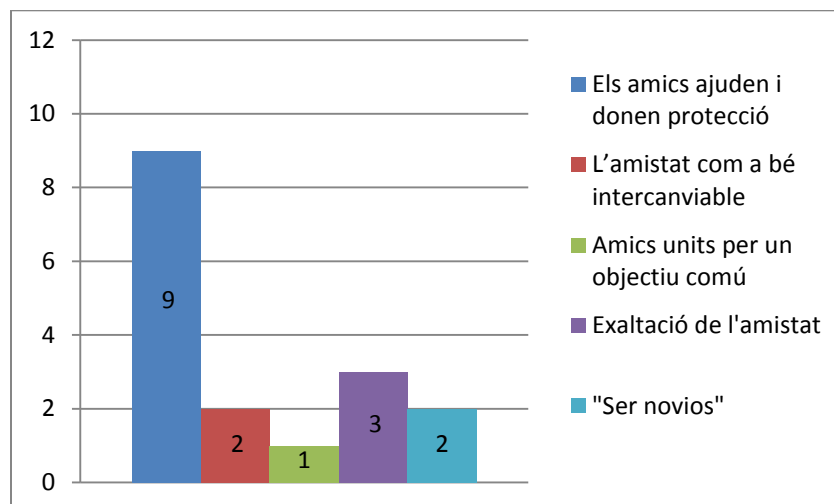
**Gràfic 2:** Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Pau Vila.



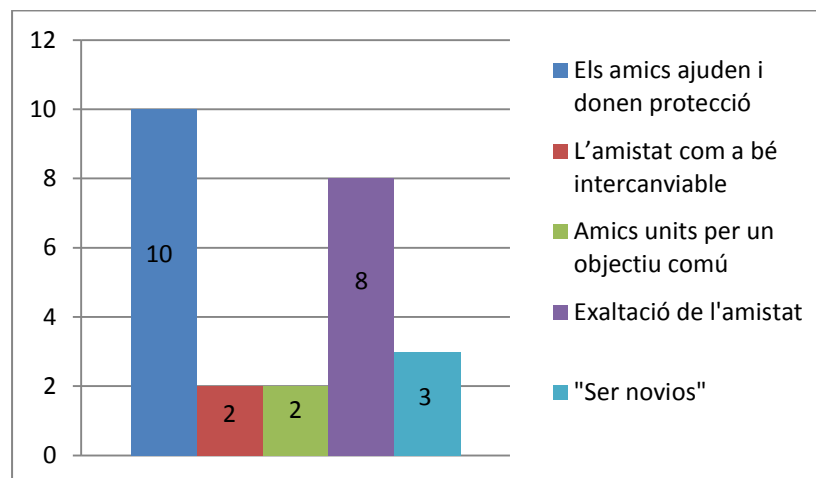
Com es pot observar tant en el gràfic 2, en el qual es mostra el nombre d'escenes enregistrades en el parvulari Pau Vila, com en el 3 i el 4 dedicats al parvulari Sadako i al de Can Salvi, respectivament, donaven molta importància a l'amistat per l'ajuda i protecció que aquesta atorgava.

Dels infants del parvulari Can Salvi (gràfic 4) destacar el nombre d'escenes en les que feien una exaltació a l'amistat, tot lloant les "grandeses" dels seus amics.

**Gràfic 3:** Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Sadako.



**Gràfic 4:** Número d'escenes enregistrades sobre les diverses idees d'amistat al parvulari Can Salvi.



Per fer una comparació entre el nombre d'escenes observades en els tres parvularis sobre la temàtica d'amistat, s'han dividit els episodis observats entre els dies que s'ha fet observació i els valors ens indiquen que entre els infants de les tres escoles, cada tres o quatre dies algun grup parlava dels amics com aquells companys que ajuden i donen protecció. I mentre al parvulari Pau Vila també era molt habitual (una vegada cada 6 o 7 dies) sentir o veure amics units per un objectiu comú, que alabaven l'amistat, que parlaven de "ser novios", o que tractaven l'amistat com un bé intercanviable, en els altres dos parvularis eren força menys habituals, exceptuant l'exaltació de l'amistat que feien els infants de Can Salvi (una vegada cada 5 dies).

### **ELS AMICS AJUDEN I DONEN PROTECCIÓ**

En aquest subapartat s'analitzen aquelles escenes relacionades amb la idea que els amics són persones que es protegeixen i s'ajuden, les quals representen el nombre més elevat d'episodis dins la temàtica d'amistat en les tres escoles. A l'escola Pau Vila, en vaig registrar vint-i-quatre, xifra que correspon a 1 cada 3 dies; nou a l'escola Sadako, que també correspon a la proporció d'una cada 3 dies; i deu a l'escola Can Salvi, que equival a 1 cada 4 dies.

Mentre a P3 ajudar a un company, sovint significava portar-lo cap a les mestres i explicar que era el que li havia passat.

*A vegades es veuen nens petits plorant acompanyats per algun altre company, anant cap a les mestres. Can Salvi 21-1-09*

Quan eren més grans els hi agradava ajudar-se entre ells i intentaven no recórrer a les mestres;

*El Paolo de P5 s'havia caigut i plorava, i l'Aleix li tenia la mà agafada mentre li feia fregues i li cantava una cançoneta per fer passar el mal, mentre l'Heike, s'ho mirava. Al cap de poc el Paolo s'ha aixecat i han continuat jugant sense dir res a les mestres. Pau Vila 15-2-06*

Defensaven als amics de burles que els hi poguessin fer altres companys;

*Un grup d'amigues de P5 jugaven al balancí, i també ho feia una de P4, que li ha dit gorda a la Laura de P5. Aquesta de seguida ha dit que no era veritat i les seves amigues han sortit a la seva defensa dient "No es gorda! Es grande.". Can Salvi 15-12-08*

Els consolaven i feien pinya quan estaven tristos;

*El Bru i el Dani es discuteixen per qui ha de ser el maquinista (el que va davant) del cercavila que volen organitzar. Al final el Dani diu que ho serà ell i el Bru empipat va a un racó del pati i es posa a plorar, l'Adan i l'Eduard de seguida van cap a ell per consolar-l'ho, i també hi anem la Lia i jo. Ens explica perquè plora i després d'estar una estona al seu costat sense dir res, decidim d'anar tots a jugar a fer ponts a la sorra. Pau Vila 16-3-07*

I els protegien de possibles bromes de mal gust;

*L'Aridia ens ha explicat que estàvem construint una trampa pel Juan, el Rafa i l'Iñaki. El Bernat però de seguida ha dit que pel Rafa no, que era el seu amic, com que no deia res, ha insistit i l'ha amenaçat en que sinó, no seria amiga seva. Ella ha acabat dient: "vale no". Pau Vila 16-04-07*

Mantenien en secret les "malifetes" dels amics;

*Quan han arribat la Martina i la Laia, el Jaume els hi ha demanat insistentment que no diguessin a la seva mestra que havia portat les cartes, fins que elles han dit que no dirien res. Sadako 17-6-09*

I s'ajudaven per aconseguir quelcom pel conjunt del grup o per a un dels seus integrants, fins al punt d'aïllar completament a un company que impedís complir els desitjos d'un membre del grup, més ben considerat.

*Mentre el Nil i jo estàvem fent una túnel a la sorra ha arribat el Marc dient-me que l'ajudés, que la Tanit li volia prendre el cotxe que ell havia agafat primer. El Nil quan ho ha sentit s'ha aixecat i li ha començat a estirar el cotxe, mentre deia que era per la Tanit. El Nil primer l'ha estat molestant molta estona mentre uns quants nens/es s'ho miraven, i després s'ha posat molt agressiu i l'ha començat a pegar i a insultar, mentre el Marc plorava desconsoladament, sense deixar anar el cotxe en cap moment.*

*Al cap d'uns minuts he vist al Marc assegut sol al banc, plorant amb el cotxe a la mà. He anat a jugar amb ell i al final l'he convençut per anar a jugar amb la Bet, el Francesc, i la Sara, de la seva classe.*

*Ens hem assegut i hem començat a jugar. El Marc amb el seu cotxe a la mà ha anat a saludar el cotxe de la Bet que l'estava carregant de sorra, fent una altra veu per donar veu al cotxe, li ha dit "hola amiguito" i la Bet, amb veu normal, li ha dit que com que no li donava el cotxe a la Tanit no jugava amb ell.*

*Sara: Mira quan et digui hola amiguito, doncs no li facis cas.*

*Francesc: Pues ara te aguantas. Si escolta una cosa.*

*Marc: no et convidaré, no et convidaré, no et convidaré.*

*Sara (burlant-se): no et convidaré, no et convidaré.*

*Francesc: Aquest és el cotxe del Marc i aquest és el teu, no? Doncs quan el Marc et diu "hola amiguito" tu, pam! Li "emputxes" el cotxe.*

*Bet: I jo li dic: No eres mi amiguito! Vete de una vez! Chochito del culo!*

*El Francesc i la Sara s'han posat a riure.*

*Marc: anem a un altre lloc Anna.*

*Jo m'he quedat una estona i després l'he anat a veure. Ell m'ha demanat la pala llarga i li he deixat però m'he assegut a jugar amb unes altres nenes. El Marc s'ha quedat sol i al cap de poc ha vingut a tornar-me la pala, i he vist com ha anat cap a on hi havia la Bet i els altres, i els hi ha deixat caure el cotxe. Després se n'ha anat a jugar a futbol. Pau Vila 11-5-07*

A l'escola Pau Vila molt sovint es parlava de l'amistat. Des de frases com "La Laia és amiga meva perquè juguem junts" (P4. Pau Vila 27-10-07), fins a d'altres escenes a on demostraven que ser amics significa més que únicament jugar junts:

*Arriba en Jan, que fa un moment s'estava llençant palades de sorra amb en Lluc, cap a on eren els seus amics i molt empipat crida: "Què no em sentiu?!! Què no em sentiu?!! En Lluc m'estava ofegant i vosaltres no veníeu! M'estava ofegant així del coll" (fa com si l'escanyessin amb les mans). Pau Vila 20-2-06*

En la següent escena un nen recorda al seu company quins són els comportaments que un amic ha de realitzar i quins són inacceptables:

*En Lucas i la Sònia omplen un cubell amb sorra i el giren cap per avall. Mentre piquen el cubell amb la pala canten la cançó del caga-tió. Arriba l'Iván, també de P5.*

*Diego: tu no juegas.*

*Al final destapen el cubell; la sorra humida ha fet que quedes molt bé la forma del cubell a la sorra. L'Iván amb la pala destrossa la muntanya.*

*Lucas: ¡no destroces!! (li diu enfadat). El otro día me pegaste en la mano y es una zona muy tova, me la podías romper.*

*Diego: el Iván pega.*

*Iván: ¡y tu!*

*Diego: ¡yo no!*

*Lucas: y me podías haber matado.*

*Mario: ¡si matas a tus amigos no tendrás amigos!*

*Seguim jugant. Tots estan posant sorra als seus respectius cubells.*

*Diego: yo hago comida.*

*Lucas: y yo.*

*Marina: y yo.*

*L'Iván ajuda a omplir el cubell del Lucas.*

*Lucas: ¡Ahora sí que eres mi amigo Iván! Pau Vila 23-2-06*

## **L'AMISTAT COM A BÉ INTERCANVIABLE**

La segona classificació fa referència a les escenes a on l'amistat s'utilitzava com a bé intercanviable. Mentre que era una costum habitual a l'escola Pau Vila, ja que es van enregistrar deu escenes, en els altres dos parvularis, únicament dues vegades en cada centre. El que significa que mentre a Pau Vila es registrava 1 episodi cada 7 dies, a Sadako i a Can Salvi, 1 cada 15 i 1 cada 19 dies, respectivament.

En el primer parvulari era molt habitual sentir xantatges entre companys, sobretot els més grans amb els més petits, per aconseguir quelcom:

*Joel (P5): si em deixes la pala serè amic teu.*

*El Youssef de P4 s'ho pensa; el Joel li torna a dir, i al final el Youssef li deixa. Pau Vila 19-2-07*

Un altre exemple molt similar, en el qual l'amenaça puja de to, en que un nen de P4 li diu "si me la dejas seré tu amigo", davant la negació de l'altre, l'amic del primer li diu "como que no! Pues como no le dejéis a mi amigo te doy un puñetazo que veréis". Pau Vila 8-1-08

Però de totes les amenaces que es podien fer, la que vaig sentir als tres parvularis va ser la d'amenaçar de no convidar al company a la seva festa d'aniversari, independentment de quan faltava per aquesta i si l'arribarien a fer o no. Els infants comparteixen la idea que ser convidat a casa d'algun company és sinònim d'un alt grau d'amistat

*El Xavier ajuntant les mans com si pregués li demana al Nil si el convidarà quan sigui el seu sant, també ho fa el Ferran, l'Andrea, l'Albert i jo. Abans que el Nil respongui, l'Albert diu que a ell si que el convidarà ja que ja l'ha convidat moltes vegades, i els altres, sobretot el Xavier, li segueixen preguntant si els convidarà pel seu sant. Pau Vila 19-4-07*

És per aquest motiu que utilitzen l'amenaça de no convidar quan estan enfadats amb un company o quan aquest no es comporta com l'altre voldria.

*Quan amb unes nenes de P5, estàvem fent una rotllana i l'Ingrid que no se a on era, ha vingut i s'ha volgut posar entre la Gisela i la Nayara, i aquesta ha dit que no, llavors l'Ingrid s'ha enfadat i l'ha començat a insultar i la Nayara li ha respost que no la convidaria a casa seva i l'altra ha fet veure que no li importava i ha marxat enfadada. Can Salvi 16-2-09*

Al parvulari Sadako i el de Pau Vila, també era habitual sentir com els infants oferien regals als seus companys.

*No comparteixen la sorra dels cubells; cadascú en té un. Hi ha nens que es passegen oferint sorra fina, però sembla que ho facin per poder guanyar-se amistats i no tant per compartir una cosa entre ells. Sadako 13-12-07*

Els regals podien ser objectes materials immediats, com pot ser una carta (del joc de cartes) o un tros de l'esmorzar; o futurs, com dir que els hi comprarà alguna cosa, si a canvi fan allò que els hi demanen, com ara anar a buscar aigua a la font.

## AMICS UNITS PER UN OBJECTIU COMÚ

La tercera classificació engloba les escenes en les quals un grup d'amics s'uneix per una causa comuna com pot ser anar en contra d'un company. D'aquesta tipologia trobem fins a 12 escenes en el parvulari Pau Vila, xifra que correspon a una cada 6 dies, mentre que a Can Salvi se'n van enregistrar dues, valor que correspon a una cada 19, i una única escena a Sadako, que equivaldria a una escena d'aquest estil cada 30 dies.

Sovint es vivien escenes en les que dins d'un grup, per circumstàncies diverses, hi havia un individu que no era acceptat en el grup com els altres, tot i haver aconseguit accedir en el joc, i aquest fet sovint l'aprofitaven els menys integrats per reforçar la seva pertinença al grup.

*El Bilal, el Raúl, el Josep anaven en bicicleta, mentre el Carlos i el Gerard (tots de P5) eren els que donaven la sortida i deien quin era el recorregut. En una de les curses el Bilal anava molt ràpid i era el primer. El Carlos i el Gerard al veure que ja tornava i que guanyaria, li han tallat el pas i li han impedit que pogués arribar fins al final i guanyar. El Raúl i el Josep no s'ho han pensat dues vegades i han continuat fins arribar a la paret. Un dels dos ha arribat abans, però tots, menys el Bilal que estava molt enfadat i cridava que l'havien agafat, han celebrat la victòria. Pau Vila 10-12-07*

En l'apartat d'accés al joc s'ha parlat de les estratègies que feien servir els infants per justificar la negació de l'accés al joc, per evitar d'una manera que consideraven correcte, que els companys no desitjats formessin part del joc. A continuació es pot observar un recurs molt utilitzat entre els infants per aconseguir de forma teòricament atzarosa beneficiar als amics, fent que sigui justament aquest, l'afortunat a l'hora d'aconseguir, en funció del moment, l'objecte o rol sortejat.

Una de les tècniques més comunament utilitzades, i apresada per l'ús que en fan les mestres, són una sèrie de cançons que es canten mentre es va assenyalant amb el dit, tot seguint un ordre, les persones que opten al sorteig; i en el moment en el que s'acaba la cançó, la persona guanyadora serà aquella assenyalada. Els infants modifiquen el ritme o la trajectòria del dit perquè aquest acabi indicant a la persona a qui ells prefereixen que sigui premiada. Aquesta tècnica és tant utilitzada per tots, que abans de començar el sorteig són molts els que diuen que ja saben a qui tocarà, quan la predilecció del que sorteja és molt clara.

*Davant la insistència de la Gisela i l'Alba per pujar al balancí, la Sara de P5 ha dit que faria una plata d'enciam per veure a qui li deixava el seu lloc. L'Alba de seguida ha dit que no, que segur que li*



*tocaria a la Gisela, ja que aquesta i la Sara molt sovint juguen juntes. Però la Sara ha començat a cantar igualment, i mentre ho feia, les altres nenes que hi havia també la cantaven però només ella feia anar el dit d'una a l'altra fins que ha acabat indicant a la Gisela, tal com l'Alba havia pronosticat. Can Salvi 15-12-08*

Sovint també utilitzen altres estratègies per afavorir a l'amic intentant no ofendre a l'altre company:

*"Estic jugant a fer sorra fina amb l'Eric de P4 quan arriben l'Edurne i el Manuel.*

*Eric: qui vol aquest cotxe per posar la sorra fina?*

*Edurne: jo!*

*Manuel: jo!*

*Eric: Té Manuel (li dóna el cotxe i, mirant-se a l'Edurne li diu) Perquè ho ha dit l'últim i tu la primera. Li ha tocat al Manuel." Pau Vila 9-3-06*

A la vegada, però quan volen demostrar directament a algú que no és benvingut o amb qui s'està enfadat, no dubten en deixar-li clar.

*"Estem fent boles amb la sorra. Joestic amb l'Ariadna i la Maria de P5, i al nostre costat hi ha l'Alison de la mateixa classe, i la Jennifer de l'altra classe que també fan boles.*

*Melani: mira (li diu a l'Ariadna mentre li ensenya una bola que té a les mans).*

*Ariadna: que fea!*

*Jennifer: no es mía, la ha hecho la Alison.*

*Ariadna: ¡Ah! ¡Qué bonita! Alison es muy bonita." Pau Vila 19-6-07*

En els tres parvularis em vaig trobar situacions a on, de forma més o menys descarada, demostraven el seu desinterès en que algun company jugués amb ells, com ja heu vist anteriorment, però també relacions més o menys passatgeres, en les que un determinat grup estava en contra d'algun individu concret, el qual no formava part del grup o no era considerat membre de ple dret, i era habitual sentir que parlessin de matar-lo.

A l'escola Sadako un dia van preparar una "poció màgica" per fer desaparèixer un nen més gran que sovint pegava:

*El Dídac, el Martí i el Pol de P4 estaven preparant una poció màgica; cada nen tenia el seu cubell, la seva pala i el seu colador a on feien sorra fina per fer la poció.*

*Pol: Estem fent una poció per l'Aitor (és de P5 i bastant desconsiderat).*

*Martí: Sí.*

*Pol: Perquè quan ho trepitgi es quedarà emmerdat amb el peu.*

*Dídac: Sí, i (li) quedarà (emmerdat) tot el cos. I després el Pol i jo l'enterrarem i no estarà mai més en aquest cole.*

*Jo: l'Aitor de P5?*

*Dídac: sí*

*Martí: Pega moltíssim. Sadako 8-1-08*

A l'escola Can Salvi un dia preparaven catapultes amb pales i sorra, i deien "Vamos a matar a Julián" i un d'ells, com explicant-ne el motiu per el qual ho voleïn fer em va dir: "me ha pegado" (P5; 1-12-08). I al parvulari Pau Vila, també vaig registrar un joc similar, sense conèixer però el motiu de l'atac.

*El David i el Carlos m'han demanat que jugués amb ells. Anaven amb la bata descordada i oberta com si fos una capa d'un heroi. Estem jugant a matar la Valeria, que estava jugant amb la sorra amb altres nenes. Han anat i l'han molestat tirant-li sorra i mig estirant-li dels cabells. Quan l'han molestat prou, el Pau i el David han vingut i m'han dit: "La hemos matado. Chócala!" Pau Vila 26-4-07*

En els tres parvularis, es feien paleses les diferències en el tracte que rebien els companys en funció del caràcter i carisma de cadascú. N'hi havia que tenien l'accés assegurat a pràcticament qualsevol grup, tenien bones idees en els jocs, sabien com relacionar-se amb els companys i se'n sortien de les diverses dificultats sense problemes; mentre d'altres no eren enginyosos en els jocs, no sabien com comportar-se amb els companys i no aconseguien ni tant sols ser tractats correctament pels seu propi grup "d'amics". Formar part d'una o altra categoria significava tenir les portes obertes en la realització de gran part del que es volgués fer o, per contra, rebre negacions vers qualsevol tipus d'iniciativa.

Tant al parvulari Pau Vila, com al de Can Salvi, a part de desavinences més o menys puntuals, em vaig trobar amb un cas en cada una d'aquestes escoles, en que una nena no aconseguia trobar un grup de companys que l'acceptessin i que s'hi reportessin com una més. Una d'elles era obesa i pràcticament sempre, només apropar-se a un grup de companys, aquests ja li deien que marxés:

*Mentre omplíem el carretó de sorra ha vingut l'Aitana (la Daniela i el Joel de seguida li han dit a crits: "vete! Que tu no juegas". Com que no marxava li han dit que no podia jugar per diferents motius:*

*Joel: ¡Haberlo dicho antes! ¡Si lo fueras dicho antes fueras jugado! Pero ahora ya no.*

*Daniela: ya somos muchos. Mira (conta) uno, dos, tres, cuatro y cinco.*

*Joel: y seis*

*Daniela: ¡y seis! ¡Y seis y siete no pueden!*

*Joel: ¡claro porque no pueden ser muchos!*

*Ella igualment s'ha posat allà al mig, i realment estàvem estrets i el Joel li ha tornat a dir que marxés i que ho hagués dit abans que volia jugar. Al principi la ignoren però després li tornen a dir que marxi, i no paren fins que aquesta se'n va.*

*Al cap de poc, arriben altres nens que es posen allà i també fa que estiguem més estrets, els hi diuen que marxin però tampoc insisteixen tant com amb l'Aitana i n'hi ha que es queden, sense que ningú es queixi. Can Salvi 12-12-08*

L'altra cas era una nena que aconseguia jugar amb els companys de la seva classe que, en aquell moment, no tenien un grup amb qui jugar, però que constantment i, per part de la majoria de companys rebia un tracte degradant:

*L'Elsa i la Glòria juguen juntes amb la sorra quan arribo per jugar amb elles.*

*Elsa: Glòria! Glòria! (la crida per dir-li que acabo d'arribar).*

*Glòria (jugant amb la sorra i sense aixecar el cap): ¿¡Qué?! ¿Qué quieres Elsa, asquerosa? (Aixeca el cap i em veu) Hola Anna!! (amb un to de veu molt diferent). Pau Vila 14-3-06*

Aquestes dues nenes havien adoptat una actitud com d'indiferència vers els comentaris negatius dels companys, ja que no es queixaven de les burles que els hi feien els companys, a la vegada que fàcilment es reportaven amb comportaments agressius i sempre s'acostumaven a posar de la part del més fort.

Els companys de la nena obesa mai vaig sentir que la insultessin per el seu sobrepès; igual que els companys de l'altra nena sempre tenien molt clar quin era el moment en el que se'n podien burlar, segurament resultat de les estratègies per evitar càstigs per part de les mestres. Tant una com l'altra, rebien aquest tracte quan elles entraven amb interacció amb els companys, i mai vaig sentir cap comentari de les mestres al respecte.

## EXALTACIÓ DE L'AMISTAT

Després de veure exemples a on queda palès quin tracte poden arribar a rebre els companys que no aconsegueixen ser acceptats a dins d'un grup, s'entén l'exaltació que molts infants fan a l'amistat que han establert amb els seus companys, amb frases com: "mira Anna, estos son mis amigos!" (P4: Can Salvi 2-12-08); "*Miguel es mi amigo, pero pega a veces.*" (P5: Can Salvi 3-11-08); "vosaltres esteu locus?! QUE-TOTS-TENIM-QUE-SER-A-MICS!!" (P5: Pau Vila 26-3-07)

En aquest quart punt dedicat a l'exaltació que fan els infants a l'amistat, veurem la consciència que tenen els infants de la rellevància que implica pel benestar personal disposar d'unes òptimes relacions socials.

Al parvulari del CEIP Can Salvi vaig enregistrar 8 escenes en les que feien algun comentari exaltant l'amistat, xifra que equival a 1 episodi cada 5 dies, el segon aspecte sobre l'amistat més recurrent en aquest parvulari, just darrera de la idea que els amics ajuden i donen protecció. En el Pau Vila vaig recollir 12 escenes, nombre que equival a 1 episodis cada 6 dies; mentre que a l'escola Sadako, es van enregistrar tres escenes que corresponen a 1 episodi cada 10 dies.

Tant a l'escola Pau Vila, com a la Can Salvi era habitual que els infants em parlessin dels seus amics i de com i quan anirien a casa seva, mentre que a l'escola Sadako aquestes converses eren molt puntuals.

A P5 la consciència dels beneficis de formar part d'un grup d'amics és molt present.

*"A treballar!" diuen l'Albert i l'Alba.*

*Javi: Ens costarà molt treure el ciment!*

*Albert: No, perquè ara som un equip! I ningú pot vèncer als (incomprensible).*

*Pau Vila 15-3-07*

Però també hi ha casos de relacions molt estretes entre infants de P3, a la idea del grup té molta força i transcendència.

*"Quan l'Alexia i l'Alba han entrat a la caseta i han vist tres nenes de P3, que miraven el que feia el Mario, han dit a les tres nenes que no podien jugar i que havien de sortir. L'Alba ha començat a insultar-les i a cridar fort dient-les que marxessin. Just quan han acabat de sortir de la caseta, l'Alexia ha dit que l'Alicia tornés a entrar, i el Mario de seguida ha afegit que també entrés la Iris.*

*L'Alexia deia que entrés la Carla, però el Mario no hi estava d'acord. Després de discutir-se una mica, s'han posat d'acord i com deia el Mario, han dit que la Carla no podia entrar i les altres sí. Llavors l'Alicia ha començat a dir que havien d'entrar les tres, assenyalant-les amb el dit. Seguida per la Carla que deia "però no volem".*

*Els altres han dit que les tres no, que només elles dues i les han començat a empènyer cap a dins la caseta. La Carla, que no podia entrar perquè el Mario li impedia el pas ha començat a dir a les altres dues que sortissin, mentre que elles li deien que pugés.*

*Al cap d'una mica la Carla ha aconseguit pujar, però de seguida han sortit totes de la caseta i s'han posat a jugar a fer salts a peu coix en un espai del pati." Pau Vila 26-3-07*

Tot i "l'honor" que representa pels infants de P3 poder jugar amb els de P5, aquestes tres nenes tenen molt clar la importància de la seva amistat i prefereixen deixar de jugar amb els més grans que perjudicar la relació amb la seva amiga.

Durant el meu treball de camp, les ocasions en les que va arribar algun company nou al parvulari amb el curs ja començat, van ser diverses al parvulari Pau Vila, i tant sols una en el de Can Salvi. Mentre al primer parvulari, els nous companys avisaven a tothom que havia arribat un nen nou a classe i demostraven curiositat vers aquest, a Can Salvi amb l'arribada d'una nena, en concret, les seves noves companyes, d'un i altre curs, ho van viure com un gran esdeveniment.

*Unes nenes m'han dit que avui havia arribat una nena nova i han començat a dir que no sortien al pati per esperar-la. Quan finalment la Melani ha sortit, totes l'han rebut amb una abraçada conjunta i li han agafat la mà per sortir al pati. La Nerea la duia agafada de la mà i totes han començat a cantar i a ballar una cançó en castellà ("A la rubia no la quiero por fea y llorona, a la morena si la quiero por guapa y hermosa,..."), formant dues fileres entre les que passaven elles dues agafades pel braç mentre les altres aplaudien. Semblava com si totes les nenes volguessin estar a prop de la nena nova. Can Salvi 28-4-09*

Tant a l'escola Pau Vila com a l'escola Can Salvi, era molt habitual veure escenes en les que els infants demostraven públicament l'amistat que els unia, com abraçar-se o xocar les mans per algun èxit com acabar un trencaclosques o marcar un gol; o anar passejant pel pati agafats per les espatlles, com una demostració d'afecte i d'orgull vers als seus amics.

*Aquest grup de quatre nens de P5 molt sovint juguen junts i els agrada molt formar un equip. A vegades caminen agafats per les espatlles i encara que hi ha qui porta la veu cantant, com el Víctor*

*i el Yussef, els altres assenteixen davant la proposta del company, com ara; fem això; o ara ens esperem aquí,... Can Salvi 21-1-09*

Mentre les nenes passejaven agafades de la mà i sovint s'abraçaven.

*Una de les nenes de P4 ha vingut més tard a jugar amb nosaltres, perquè és de l'altra classe. Quan la Laura, que és qui duia la veu cantant, l'ha vist, ha anat ràpid cap a ella i s'han abraçat ben fort. Can Salvi 12-5-09*

A l'escola Sadako, les demostracions físiques d'afecte i els comentaris a on s'exaltava l'amistat que mantenien amb companys no eren gaire habituals, encara que els amics es buscaven per jugar junts. A l'hora de dinar, els hi agradava parlar amb els seus companys; les converses eren molt fluides i era molt habitual que fessin bromes per fer riure als companys de taula.

*Mentre mengen, parlen i intenten fer riure als seus companys, ja sigui explicant coses, dient tonteries i paraules sense molt de sentit com ara "no em dic Miquel, em dic samarreta", o fent ganyotes i bromes amb el menjar. Sadako 10-1-08*

En aquesta escola, els infants tenien molt clar les condicions que havia de complir un amic i n'eren molt exigents, sovint no els hi toleraven determinats comportaments com quan es burlaven o no tenien en compte els seus sentiments.

*Mentre jugava amb el Jordi i el Roger de P4 ha vingut el seu amic Guillem a explicar-los que li havia passat. El Jordi ha rigut i el Guillem ofès li ha dit "ja no sóc el teu amic perquè t'has rigut d'una cosa que a mi no m'ha fet gràcia". Sadako 28-11-07*

L'escena que ve a continuació demostra un exemple de discordança molt habitual en els grups d'infants, com és qui té el dret de manar i dirigir l'activitat, i que es tractarà més àmpliament en l'apartat de discussions i conflictes, però que ara ens serveix per destacar com retreure a un company que no es comporta com un bon amic, serveix perquè aquest rectifiqui:

*He anat a on hi havia la Martina, el Jofre i el Pep de P5, que s'acabaven de discutir amb el Sergi amb qui fins feia poc estaven jugant i que la Martina l'estava seguint perquè tornés a jugar amb ells. Els hi he preguntat a on havia anat el Sergi i m'han dit "el Sergi ha marxat perquè no podia manar".*

*Martina: Que et deixem manar! (li diu quan ell passa a prop nostre, però no diu res).*

*Jofre: (s'hi apropa) Et deixem manar. Va mana'ns!*

*El Sergi s'enretira una mica sense dir res.*

*Jofre: el deixem manar i no vol. Vaya amic d'autobús.*

*Martina: i vaya amic de guarderia.*

*Jofre: vaya amic. Que dic! Vaya mal amic.*

*El to però que fan servir és sempre suau i al cap de poc aconsegueixen el que volen, que el Sergi torni ja que sembla que era ell qui tenia més idees. Sadako 19-6-09*

Com ja s'ha demostrat, els infants són conscients dels valors que comporta l'amistat com ara l'estimació, el sacrifici, la lleialtat o l'empatia, a la vegada que són ells mateixos a promoure i defensar aquestes aspectes, entre els seus companys.

*Al cap d'una estona arriba l'Adrián de l'altra classe de P5, s'apropa cap a on hi ha l'Iu que de seguida intenta protegir les escultures de fang que està fent, amb les mans perquè l'altre no les faci malbé, però l'Adrián les trepitja fins a no deixar-ne cap sencera.*

*Iu: No!!! Oohh!! Que no!! No!!!!!!!!!! Oooooohh!!! (plora)*

*Roger: què li passa?*

*Jo: l'Adrián li ha trencat.*

*Abril: diga-li a la senyu.*

*Pau: per això no cal plorar.*

*Guillem: imaginat que construeixes un (incomprensible) de fang, l'Adrián ve a casa teva i ho trenca.*

*No ploraries Pau? Ploraries Pau? Pau Vila 9-3-06*

## **AMISTAT I GÈNERE. "SER NOVIOS"**

La intensitat i el nombre de les relacions d'amistat entre nens i nenes, com s'ha vist en l'apartat de xarxes i gènere, varien en funció de cada grup, però en tots ells d'una manera més o menys accentuada hi són presents les relacions sentimentals de parella, o el que ells mateixos anomenen a ser "novios".

Com s'anirà veient, els infants sovint parlen de ser o tenir un o més novios/es. Acostumen a associar la idea de que jugar sovint amb un company de l'altre sexe, és sinònim que són parella,

*El Mario i la Gisela estan jugant junts.*

*Paula: el Mario i la Gisela son novios!*

*Gisela: ¡No, que somos mellizos! Can Salvi 3-11-08*

Pels infants de parvulari, ser “novios” generalment implica, que sigui un nen i una nena, que no vol dir que no es pugui tenir més d’un “novio/a” contemporàniament; jugar junts; i en funció de cada cas, fer-se petons als llavis, parlar-li amb paraules afectuoses com “cariño”, abraçar-se, regalar flors o jugar a tocar-se els genitals. Els infants no consideren que “ser novios” sigui una relació fictícia, sinó que és un tret diferencial respecte a la resta d’amics i que implica un sentiment d’estima especial vers un company de l’altre sexe.

**Figura 32:** Fotografia d’un nen i una nena abraçant-se.



Font: Anna Serra

A l’escola Pau Vila, durant el treball de camp es van observar 11 episodis en el que parlaven sobre parelles, tots entre diferents grups de P5, xifra que equival a una conversa cada 6 dies. En 8 episodis van verbalitzar qui o quines eren les seves parelles:

*Jugant amb un grup de nenes de P5:*



*Laia: jo tinc novio! El Daniel!*

*Carolina: jo també! Jo en tinc tres! El Daniel, l'Arnau Font i en Miquel.*

*Laia: i jo també l'Enzo!*

*Andrea: i jo! Pau Vila 1-3-06*

En dues ocasions es va utilitzar l'amenaça de deixar de ser novios, quan l'altre no es comportava de la forma desitjada:

*Estem fent un castell de sorra amb uns alumnes de P5.*

*Júlia: t'ha quedat fatal!*

*Pol: doncs no serè més el teu novio!*

*Júlia: val! No t'ha quedat fatal.. Pau Vila 23-2-06*

I en altres dues van parlar sobre a on i quan es podien fer petons:

*Hi havia un grup de cinc nens i cinc nenes de P5, que parlaven asseguts formant una rotllana. La Joana m'ha dit que estaven fent una assemblea per posar-se d'acord en que al pati no es podien fer petons als llavis perquè, m'ha continuat explicant que, quan havia sortit de la classe, el Gabriel li havia fet un petó als llavis i això no es podia fer.*

*Seguidament ha demanat l'atenció de tots i ha dit que no es podien fer petons als llavis al pati. Que a casa i al parque si, però aquí no, i que això era així perquè "jo tinc tota la raó". Després de sentir això tots els nens mascle, menys el Gabriel han perdut l'interès i han marxat.*

*Joana: Gabriel, quina nena t'agrada més?*

*Gabriel: la Marina (estava al seu costat).*

*Joana: a veure Gabriel, qui porta més cuetes amb un cor?*

*Gabriel: tu.*

*Joana: llavors quina és la nena que té la cara més maca?*

*Gabriel: tu.*

*La Joana ha somrigut.*

*Joana: amb qui et vols casar?*

*Gabriel: amb tu.*

*Joana: doncs quan sigui gran em sembla que em casaré amb el Gabriel, però ara no, quan sigui gran. Perquè els nens no es poden casar. I ara fem una altra cosa que l'Anna s'està avorrint, oi Anna?*

*Anna: no.*

*Però ens hem aixecat i hem anat a fer sorra fina. Pau Vila 23-10-07*

Sovint aquestes converses anaven lligades a la realització del que anomenem “jocs sexuals” que serien aquells jocs que inclourien comportaments com fer-se petons, tocaments o realitzar cerimònies de casaments, entre d’altres.

Al parvulari Pau Vila es van registrar tres jocs sexuals: un està inclòs dins els jocs sensoriomotors; un altre està classificat com a joc sociodramàtic i l’últim com a joc reglat. El motiu d’aquest repartiment és degut a que la dinàmica del joc, presentava unes característiques concretes, ja que en un es feien incursions com les d’atrapar i fugir classificades com a joc sensoriomotor:

*La Sara, l’Alba i la Daniela de P5 estaven jugant juntes amb la sorra quan han arribat incursions del Nil, el Marcel i l’Ignasi que els hi desmuntaven el cubell que tenien ple de sorra, elles mig s’enfadaven però esperaven el nou atac. Després elles també han atacat, i els atacs primer consistien en intentar despullar al Nil (li han tret les sabates i intentaven treure-li els mitjons) i després el Nil s’hi tornava intentant tocar-li la vulva a la Sara i, les nenes ho havien d’impedir, mentre el Marcel i l’Ignasi no les deixaven. Pau Vila 27-2-07*

En un altre era una variant del joc reglat d’atrapar, però s’havia de tocar la vulva o el penis del contrincant, i el tercer episodi era una representació d’un casament classificat com a joc sociodramàtic.

A l’escola Sadako, es van enregistrar dues converses sobre parelles – xifra que correspon a una conversa cada 15 dies – establertes entre alumnes de P4. En una es discutia la possibilitat de que un casament fos entre tres persones en lloc de dos, i en l’altra, a part de sortejar qui seria el futur nuvi, també es defensava la idea que les noies només es poden casar amb nois:

*L’Arnau m’ha dit que la Cristina es casaria amb ell, i aquesta ho ha confirmat. Però llavors el Miquel ha dit que no era veritat, que la Cristina es casaria amb ell. L’Arnau i el Miquel insistien, i la Cristina s’ha vist obligada a intervenir, però com que no volia perdre el protagonisme, ha dit que ho farien a sorts i ha començat a cantar una cançó en castellà per triar amb quin dels dos es casaria, tot assenyalant-los amb el dit. Allargava la cançó i mentre cantava, en un moment ha dit que a mi em saltava perquè jo era una noia i “les noies no es poden casar amb noies”.*

*Ha fet acabar la cançó de forma molt calculada sobre l’Arnau i de seguida ha dit que es casaria amb ell. El Miquel, de seguida ha dit que havia fet trampes i no ha parat fins que la Cristina ha tornat a fer el sorteig i aquest cop li ha tocat al Miquel. Mentre aquest saltava tot content, la Cristina li feia l’ullet a l’Arnau i li feia que no amb el cap, i feia anar el dit d’ell a ella com indicant que de veritat eren “novios” ells dos. L’Arnau no acabava d’entendre el li deia la Cristina, i aquesta s’ha ajupit i a*

*passat per sota la taula fins posar-se al costat de l'Arnau, i fluixet li ha dit que de veritat es casaria amb ell. L'Arnau s'ha posat tot content i el Miquel s'ha començat a queixar. Perquè aquest no s'enfadés, la Cristina ha dit que li havia dit tonteries i que es casaria amb ell (el Miquel), mentre seguidament tornava a mirar somrient a l'Arnau, que li responia amb la mateixa expressió. Sadako 31-1-08*

A part d'aquestes converses – no considerades com a joc, degut a que l'interès rau en és qui és el novio, entès com un rol real i no fictici – en aquest parvulari, es va observar un grup de quatre nenes de P5 que s'ensenyaven les calcetes i la vulva, comportament que no s'ha classificat com a joc i; es van registrar 4 jocs catalogats com a jocs reglats amb la variant de “joc sexual”, en el qual els participants s'havien de fer petons o treure's alguna peça de roba, joc en el que ja s'ha profunditzarà en el capítol destinat als jocs reglat.

Pel que fa a l'escola Can Salvi, les converses observades sobre els “novios”, van ser tres – xifra que equival a una conversa cada 15 dies – sempre entre companys de P5 i, únicament, es van centrar en informar de que es tenia novio.

*L'Ainara ha vingut cap a mi, i tota vermella m'ha presentat el Ayoub i, avergonyida i una mica titubejant, m'ha dit que era el seu novio. Jo he somrigut i me l'he mirat a ell que m'ha fet que sí amb el cap, i han marxat contents sense dir res més. Can Salvi 5-11-08*

A part d'aquestes tres “converses”, només es va observar un joc de construcció i disposició en el que unes nenes de P5 deien: “estamos dibujando una pichurra!” a la sorra.

La costum de molts adults d'etiquetar el joc habitual entre infants de diferent sexe, com a relacions de parella; juntament amb la visió general dels infants que els amics són del mateix sexe i en canvi les parelles no; i amb el desig de reproduir certes actituds adultes, porta a molts infants a jugar amb el que ells atribueixen a les relacions de parella.

## 5.4. Al·lusions a la família

Les dades d'aquest apartat s'han extret de les notes recollides al camp, principalment comentaris que els propis infants han fet de qüestions relacionades amb les seves famílies. En les tres escoles, a part de qui era o no germà, el tema més recurrent feia referència als pares; a la relació entre ells, a la situació laboral d'aquests i a la relació amb els propis fills.

### CEIP PAU VILA

Tots els alumnes de l'escola Pau Vila residien al Papiol, exceptuant un o dos casos molt concrets, i aquest fet, juntament amb les reduïdes dimensions del municipi, feia que molts d'ells es veiessin també fora de l'escola, pel carrer o en activitats extraescolars. Poc menys de dos terços dels alumnes anava a dinar a casa.

Al llarg dels anys d'observació vaig coincidir amb vuit parelles de germans; cinc parelles de nenes; dues de nena i nen, sent la nena la gran; una de dues bessones i una de dos nens. Exceptuant tres casos, la diferència d'edat era de dos anys, és a dir, la gran feia P5 i el petit/a P3. De les vuit parelles, sis jugaven molt sovint junts, principalment amb el grup d'amics de la germana gran, i aquesta acostumava a preocupar-se pel petit/a i el buscava perquè jugués amb ella i les seves amigues, sobretot en els primers mesos d'adaptació a l'escola del petit/a. Les germanes que només tenien un any de diferència (una a P5 i l'altra a P4); igual que les germanes bessones (les dues de P3) jugaven molt sovint juntes sense demostrar una actitud especialment protectora vers l'altra, a la vegada que feien d'unió entre les dues classe de P3. Les germanes de P5 i P4, eren marroquines i quan jugaven juntes ho feien també amb una altra nena marroquina de P4.

Els dos casos en que pràcticament no jugaven mai junts al pati era el d'una nena de P5 i el seu germà de P4, els quals jugaven molt amb companys del seu mateix sexe; i el de dos germans, un nen de P5 i un de P3, entre qui no vaig observar cap relació especial, ni de joc ni del tipus més protector.

A part d'aquestes dades, que jo ja podia conèixer com a conseqüència de que resideixo en el mateix municipi, les altres qüestions més centrades en temàtiques familiars que vaig saber, i més concretament sobre els seus pares, les explicaven mentre jugàvem.

Un episodi violent dins l'entorn familiar el va explicar un nen de P5 mentre jugàvem amb la sorra.

*Cristian: saps què?! saps què va fer ahir el meu pare?! Saps lo que "haci"? Va trencar la porta!*

*Marçal: la quina?*

*Cristian: La de l'habitació dels meus pares i llavors se'n va anar a casa de la iaia. Pau Vila 21-2-06*

Narració que llavors va acabar amb riures degut a que el propi "Cristian" se li va escapar una ventositat mentre ho explicava, però que va continuar cinc dies després, també jugant amb la sorra, amb la preocupació d'haver vist a la seva mare plorar:

*Cristian: a què les mares no ploren?*

*Marçal: no.*

*Cristian: la meva sí que plora. Va trencar (la porta) el meu pare, i el meu pare ha anat a casa la meva iaia i allà aniré sempre. Avui no aniré perquè el meu pare ara treballa molt.*

*Pau Vila 26-2-06*

Com en el cas que ve a continuació, els amics no diuen pràcticament res al respecte, i l'implicat tampoc sembla esperar cap comentari.

*Un matí, quan estàvem fent el "bon dia" a P4, asseguts a la rotllana, la Núria que estava al meu costat li ha dit a la Laia (amiga seva), que tenia a l'altre costat, a cau d'orella: "Laia, els meus pares es separen de casa". La Laia no ho ha sentit bé i li ha fet repetir, llavors la Núria ho ha repetit més alt i també mirant-me a mi. Pau Vila 3-12-07*

Un altre dia, mentre feia sorra fina amb dues nenes de P5, una em va dir: "mi padre está en casa. Ya no trabaja". Pau Vila 14-2-07

Sovint parlen de qüestions menys dramàtiques, com el dia que una nena de P4, després que la mestra li digués al seu company de classe que no hauria de dormir amb la seva mare, ja que sinó cap dels dos dormia bé, ella em va mirar i em va dir "yo nunca duermo sola porque tengo miedo". Pau Vila 25-1-08

Altres vegades he sentit comentaris com el d'explicar la feina que fa la mare o el pare.

*L'Hugo va cap al Pau i li pregunta si ha vist un anunci, tot cantant-li la cançó. El Pau respon afirmativament i l'Hugo li diu: "Aquest anunci l'ha fet la meva mare!" Pau Vila 23-2-07*

També hi ha situacions a on ells s'adonen de que cada pare, o en aquest cas mare, reacciona de forma diferent. Un exemple seria el cas de tres nens de P5 que jugaven amb el fang, quan un d'ells va veure que s'havia embrutat molt els pantalons. Va dir que se n'anava a jugar a un altre lloc perquè *"la meva mare s'enfadará molt quan vegi què brut"*, un dels companys li va dir que ell també estava brut, però el primer li va replicar que el seu estava molt més brut i enfadat va dir: *"Joel! Això no se'n va!!"* ensenyant la taca que tenia als pantalons, i es va aixecar i se'n va anar a jugar a un altre lloc. Mentrestant el tercer, que no havia dit res en tota l'estona, va dir *"la meva mama no s'enfada"* i va continuar jugant amb el fang. Pau Vila 17-1-07

Altres dies, durant el joc, explicaven com es deien els seus pares, quants anys tenien; parlaven dels seus germans i parlaven també del dia que un dels seus amics va anar a casa seva, o organitzaven les properes trobades.

*Llavors el Biel parla sobre un joc que van fer ell i el Pol a casa seva, i el Magí de seguida diu que ell també el va fer. El Pol ho nega perquè diu que ell no hi era a casa el Biel. El Magí busca reafirmació per part del Biel en que ell també va a casa seva moltes vegades. El Biel diu que si que hi va, però poques, que el Pol hi va molt, i aquest confirma que hi va molt sovint perquè son molt amics. Pau Vila 19-4-07*

Molt sovint, els infants organitzaven trobades a casa seva o del seu amic per la tarda, sense parlar del que dirien els seus pares, i planejaven sobre a què jugarien.

## **ESCOLA SADAKO**

Els alumnes d'aquesta escola venien de diferents punts de la ciutat de Barcelona, però també d'altres municipis de l'àrea metropolitana. Amb cotxe particular o autocar privat, i tots es quedaven a dinar a l'escola.

El nombre de germans que vaig poder observar durant el joc al pati era molt reduït com a conseqüència que a l'hora d'esbarjo, únicament hi havia dos cursos consecutius i, per tant,

només vaig poder veure una parella de bessons i dues germanes, una un any més gran de l'altra; dades que no poden ser generalitzables.

Els nens bessons - separats en dues classes diferents - tant a P4 com a P5 jugaven junts però sense buscar-se gaire, i generalment recorrien més als seus amics de classe. Quan van ser a primer de primària la seva relació en el pati es va intensificar, sempre des d'una vessant poc protectora.

Pel que fa a les germanes amb un any de diferència, el contacte entre elles era molt reduït i pràcticament mai jugaven juntes, el que si que hi havia era una atenció especial per part de les amigues de la germana gran vers la petita, que la deixaven jugar amb elles i un cop que es va fer mal quan feia P5, aquestes de seguida la van socórrer i van cridar a la germana perquè l'anés a ajudar, sense però que aquesta mostrés cap interès.

Durant el treball de camp a l'escola Sadako, no vaig sentir cap conversa sobre realitats dramàtiques, tant sols un dia, quan em vaig posar a escriure a la llibreta, un nen de P5 em va preguntar que escrivia i jo li vaig dir que apuntava els jocs que feien per no oblidar-me'ls, seguidament, amb veu trista, va dir: "els meus pares es despisten de coses de mi" i se'n va anar.  
Sadako 18-12-07

En una altra ocasió, una nena (Alicia) de P4 va començar a fer veure que trucava per telèfon a la seva mare i la renyava, però no vaig entendre si era una conversa sobre una qüestió real o inventada:

*"Vaig a trucar a una persona. A la meva mare. 63923. ring – ring – ring – ring. Si? Hola mama!! (riu i posa veu de molt contenta). (Uns segons de silenci que coincideixen amb un moment de discussió molt forta entre dos nens que hi havia al costat). No, no. Si.. sí. Jeje (riu) mama (incomprensible). Tu què deies de mi? Mama, això no és veritat. A veure, ho entens? Que ja no pots venir! Tu no em vas trucar ni em vas fer res. Jo venia a calcular això, però res més. Alicia.. bueno Alicia.. Jo no et vaig dir res, per cert. Adéu, deu, deu." Sadako 28-2-08*

Més d'un dia vaig sentir infants que jugaven a fer veure que esquiaven i parlaven d'anar a esquiar, un dia (desembre del 2007), una nena de P5 em va dir que aquell cap de setmana aniria

a la Cerdanya a esquiar, i una altra nena de la mateixa classe que estava allà prop, va dir que ella anava a esquiar a la Molina, i la primera va dir que ella també.

Pel que fa al tema laboral, només un nen de P4, un dia va respondre a la pregunta de la mestra sobre en què treballava la seva mare, dient: “la meva mare compra diners”. (Sadako 29-11-07)

Una vegada, un nen de P4, em va ensenyar un “morat” que havia fet i em va explicar que se l’emportaria a casa tot i que no li semblés bé a la seva mare:

*“Me’l tinc d’emportar a casa, que l’altre dia vaig fer un morat però me’l vaig descuidar al cole. La meva mare ja em diu que no faci més morats que no hi caben a la capsa, però igualment en faig més perquè si estan en una capsa molts, ja no hi caben més, però agafant una altra capsa hi cabran més.” Sadako 3-3-08*

En una petita discussió entre tres amics de P5 que jugaven a cartes, el Max li deia al David que la seva idea d’agafar els diners dels seus pares no funcionaria, perquè aquests són molt astuts i no se’l creurien.

*Max: Eduard tu en tens moltes. Jo en tinc zero perquè no ens en compren. Diuen que fins als reis. Jo en tinc 0 i tu en tens molts.*

*Eduard: és que l’avi me’n comprava cada dia.*

*Max: Eduard que jo no en tinc cap.*

*David: Doncs mira Max, un dia fas lo que t’he dit.*

*Max: si però això no funcionarà.*

*Jo: el què?*

*David: Li dius als teus pares “tanqueu-vos els ulls”, agafes una d’aquestes (es refereix als diners) i llavors, llavors te l’amagues.*

*Max: David pensa que els meus pares són molt llestos o sigui que encara que digui això no funcionarà. 17-6-09*

Alguns dies vam parlar sobre l’edat dels seus pares, i dels seus germans i/o cosins. I un dia un nen de P5 em va explicar que aquella tarda aniria a casa d’un amic de la classe i s’hi quedaria a sopar.



## CEIP CAN SALVI

Com ja he comentat, les converses entre els infants d'aquest parvulari a l'hora del pati eren molt escasses, motiu pel qual les dades recollides al camp sobre qüestions familiars pràcticament són inexistent.

La quantitat de parelles de germans, a l'escola Can Salvi de Sant Andreu de la Barca, era molt destacada. Hi havia quinze alumnes de P5 amb algun germà a parvulari. Cinc feien P4, vuit feien P3 i hi havia dos bessons – nen i nena - a P5. De les catorze parelles de germans, cinc eren magrebins.

Si els agrupem en funció de la manera en que em vaig assabentar d'aquestes relacions de parentiu, ens trobem amb cinc parelles de germans que m'ho van dir mentre jugaven junts; en tres casos la nena era la gran (les quals es preocupaven molt pel germà/na petit; sempre el deixaven jugar amb el seu grup d'amigues i el defensaven); en un cas, la nena era un any més petita que el seu germà però era ella que sempre intentava jugar amb el grup d'amigues d'ell (aquest jugava amb un grup de nenes de la seva classe), sense que ell s'interessés especialment; i en l'altre eren els dos bessons, i sempre era ella que jugava amb el seu germà i l'amic d'aquest. Després hi ha el grup de quatre infants de P5 (tres eren nens i un era una nena) dels quals me'n vaig assabentar perquè algun dia em van dir que tenien un germà/na més petit a l'escola, però pràcticament mai vaig veure cap relació especial. I per últim, ens trobem amb el grup de cinc infants (quatre nens i una nena), amb dos dels quals tenia molta relació, que en cap moment em van parlar dels seus germans i me'n vaig assabentar quan les mestres em van passar el llistat de germans de l'escola.

És a dir que mentre de sis nenes de P5, quatre jugaven sovint o molt sovint amb el seu germà/na petit, dels nou germans (nens) també de P5, només un jugava sovint amb la seva germana.

Un exemple d'aquesta cura de nenes vers els seus germans petits es veu reflectida en la següent nota:

*Mentre corriem, la Weam es preocupava que el seu germà petit no quedés fora de la fila (del tren) i si algú altre es posava entre ella i el germà, el feia marxar. El dia anterior la Pamela també feia el mateix amb el seu germà petit; quan va veure que aquest volia entrar a la rotllana formada per una majoria de nens de p5, ella de seguida li va fer lloc. 7-11- 08*

A part de les referències sobre relacions entre germans, només en alguna ocasió van sorgir comentaris sobre la identitat d'alguns companys, sense que això generés cap disputa o tensió entre els implicats.

Una nena de P5, d'origen marroquí, la qual, sobretot en un inici, estava molt pendent de mi, diversos dies em va parlar sobre els que eren o no marroquins. Un dia que volia jugar amb mi, jo li vaig dir d'anar a jugar amb unes altres nenes i ella em deia "no, porque ellas son marroquinas", quan ella ho era (m'ho havia confirmat la cap d'estudis) i dins d'aquell grup no n'hi havia cap. Més tard ella va anar a jugar amb un altre grup i quan vaig passar pel seu costat, em va cridar i em va dir "ellas sí que son marroquinas" assenyalant-me les nenes amb qui estava, i almenys una d'elles si que ho era. (Can Salvi 1-12-08)

Un altre dia que jo jugava amb un altre nen, també d'origen marroquí, com ella, em va dir, "es marroquín" i m'estirava perquè anés a jugar amb ella en un altre lloc. (Can Salvi 3-12-08)

Probablement aquestes frases eren conseqüència d'alguns comentaris que hauria sentit, potser en contra d'ella o d'altres marroquins, i ella ho percebia com quelcom negatiu, motiu pel qual no s'havia de jugar amb ells, sense considerar-ho com un atribut de la seva persona.

En una altra situació, jugant amb un grup de nenes de P3, va arribar l'Ayoub de P5, em va ensenyar quina d'aquelles nenes era la seva germana i en to de burla va començar a assenyalar una de les nenes de família xinesa, i mig rient deia "és xina, és xina!" (Can Salvi 19-1-09). Un altre exemple de comentari que possiblement hagi sentit, per part d'altres infants i/o adults, i que reproduceixi.

## 5.5. Converses transcendents

És en ambients de distensió i confiança, com els que es creen quan s'està amb els amics que sorgeixen converses sobre qüestions, més o menys, transcendents.

A l'escola Pau Vila es van registrar 9 escenes al llarg dels 70 dies d'observació, xifra que indicaria que cada 8 dies es registrava una conversa entre infants sobre un tema complex. A l'escola Sadako se'n van recollir 3 en 30 dies, xifra que correspon a una conversa transcendental cada 10 dies; i a Can Salvi 2 que en 38 dies corresponen a 1 cada 19 dies.

Moltes de les converses que sorgien durant el joc al pati estaven relacionades amb els jocs que desenvolupaven, però mentre a l'escola Sadako realitzaven jocs amb unes històries molt detallades, a l'escola Pau Vila aprofitaven el desenvolupament del joc per parlar de qüestions que podien arribar a ser molt complexes. Al parvulari Can Salvi, com ja s'ha comentat en alguna altra ocasió les converses durant el joc al pati eren escasses, i sobre qüestions transcendents únicament se'n van registrar un parell, en les quals alguns infants negaven l'existència de productes estretament relacionats amb temàtiques de fantasia, com poden ser els tresors i els pirates.

*Reda (mirant-me): ¿Hacemos un agujero? ¡Venga vamos a encontrar el tesoro!*

*Sofía: No encontrareis ningún tesoro.*

*El Reda, l'Eudald i jo comencem a fer el forat.*

*Reda: ¡Venga vamos a escavar el tesoro! (després de cavar una mica) Uajaja!! ¡Ya he encontrado el tesoro!*

*Jo: ¿A ver?*

*Sofía: ¡si no hay nada! Son piedras.*

*Judit: ¿qué hacéis?*

*Jo: buscando un tesoro.*

*Sofía: es que no encontrareis nada.*

*El Reda se l'ha mirat ben serio i amb els ulls ben oberts, com cansat dels seus comentaris.*

*Jo: ¿y como lo sabes?*

*Sofía: porque en la tierra no hay tesoros.*

*Jo: ¿y donde están?*

*Sofía: en la playa con los piratas. Pero no existen. ¡O sea, que no hay tesoros!*

*Seguim parlant ara també amb la Judit sobre el mar i els taurons quan el Reda crida “ya lo he encontrado! ¡Mira! ¡Mira! ¡Mira! ¡Anna mira!”*

*Sofía: es una piedra gigante que no se cae. ¡Es una piedra!!*

*Després d'això el Reda ha marxat com si la màgia del joc desaparegués amb tanta dosi de realisme.*

*Can Salvi 20-1-09*

No era casual que, justament, en aquesta escola, els jocs simbòlics centrats en temàtiques de fantasia i ficció – qüestió que tractarem extensament en un altre capítol – no eren una tipologia de joc que despertés cap interès especial entre els infants. A la inversa del que succeïa a l'escola Sadako i a la Pau Vila.

Al llarg dels seus primers anys de vida, els infants assimilen informació diversa del món adult, extreta entre d'altres d'històries, tant gràfiques com literàries, i a través d'aquestes es creen una sèrie d'idees que estableixen com a principis “intocables i universals”, i que recreen en el seus jocs de fantasia.

*Leo: Com em deia que no me'n recordo?*

*Jordi: Senyor famós.*

*Marc: La Senyora famosa.*

*Isaac: No! El Senyor famós.*

*Leo: I val que un dia em vaig morir?*

*Jordi: No. Tu no et mors mai. Tu ets molt fort i no et mors mai!*

*Marc: Perquè ets el que mana.*

*Isaac: Ya. I el que mana no marxa mai a lluitar.*

*Jordi: Sempre es queda a casa seva.*

*Marc: Ya*

*Leo: Val que un dia vaig anar a lluitar?*

*Isaac: No.*

*Jordi: No, tu no lluites mai!*

*Leo: Bueno vaig anar a lluitar a un altre poble.*

*Jordi: No. No pots.*

*Leo: Bueno, vull ser un altre personatge per lluitar, eh. Pau Vila 26-2-07*

L'existència de debats entre infants d'aquestes edats, a part de compartir coneixements, reflecteixen la capacitat de concebre com, a través del grup, s'arriba a una conclusió elaborada per la majoria dels seus membres. Ja sigui sobre coneixements matemàtics,

*El Francesc de P5 està parlant amb el Carles de la seva classe, mentre li ensenya un cotxe que té dibuixat el número 48 al davant.*

*Francesc: aquest és el setanta-vuit. Oi que aquest és el setanta-vuit?! (diu molt fort perquè la gent el senti).*

*Anna: A veure! Aquest és el quaranta-vuit! Quaranta (repeteix, referint-se que començava per quaranta).*

*Francesc (li fa una mena de ganyota a l'Anna i li pregunta al Guim): A què el quaranta no existeix?*

*Guim: Sí. A veure (mira el cotxe). És el quaranta-vuit.*

*El Francesc està uns segons en silenci.*

*Francesc: ya!! I no és el quaranta! (mirant-se a l'Anna).*

*Guim: però el quaranta sí que existeix.*

*Carles: sí però no és aquest número.*

*Guim: és el quaranta-vuit.*

*Francesc: perquè el quaranta-vuit corre MÉS que els altres!!*

*Guim: No. Perquè jo tinc un cotxe de carreres, i saps quin número té?*

*Francesc: Quin?*

*Guim: El tres-cents-mil. I té tres números! L'u, el dos i el tres. Pau Vila 27-3-07*

O sobre coneixements més geològics.

*Mentre amb un grup de P5 jugàvem amb la sorra, ha sortit el tema de que hi ha llocs a on la sorra és molt dura.*

*Arnau: sí, la de les muntanyes.*

*Miquel: i la dels volcans.*

*Arnau: els volcans ja no existeixen.*

*Miquel: ja. Però fa milers d'anys sí.*

*Arnau: no! Més que milers! Milions d'anys! Milions d'anys. Pau Vila 9-3-06*

Altres qüestions, més relacionades amb aspectes culturals, sorgien sovint al parvulari Pau Vila i al de l'escola Sadako. Com pot ser la defensa del principi de reciprocitat:

*Biel (P4): Qui vol que li canviï una carta? La tinc repe.*

*Naya: jo! Jo!*

*El Biel li dona i ella la guarda ràpidament a la butxaca de l'anorac. La Jana però no hi està d'acord.*

*Jana: no Naya, no! Tu li has de donar una altra.*

*Biel: Sí, si jo et faig un regal tu me n'has de fer un. Pau Vila 28-2-06*

## O dels tríos matrimonials,

*De tornada cap a l'escola, tots en fila per parelles, la Maria no volia anar amb el Martí (els dos són molt amics) i va agafar la mà de l'Oriol, i el Martí va acabar anant amb la Paula. Pel camí, el Martí li anava dient a la Maria que ja no era amiga seva i que es casaria amb la Paula.*

*Martí: oi Paula?*

*Paula: sí (tota contenta).*

*La Maria fent la indiferent i va dir que ella es casaria amb l'Oriol. El Martí, sense poder-s'hi resistir, va abraçar a la Maria i l'Oriol, tot dient "Ens casem els tres!"*

*Paula: tres no pot ser.*

*Martí: Sí.*

*Paula: No. Tres no pot ser! (deia ben seria).*

*Martí: Sí, així serà més divertit.*

*La Paula molt probablement s'hi negava perquè això volia dir que ningú es casaria amb ella. Sadako 29-11-07*

Encara que l'únic objectiu fos la defensa dels propis interessos. Altres vegades, les converses arribaven a tractar temes socialment molt sensibles, com pot ser la mort i la "vida" posterior;

*L'Arlet, la Sara i el Diego, tots tres de P3, estan asseguts a terra, jugant amb la sorra. L'Arlet explica que la seva àvia li ha dit que anirem al cel. La Sara em diu amb to burleta que jo aniré al cel, però l'Arlet diu que no, que només s'hi va quan un és avi. Ens explica amb uns ulls molt oberts que al cel podrem fer el que volem; jugar tota l'estona, volar,... Jo li pregunto si quan hi anem podrem tornar aquí, però ella diu que no, que un cop hi anem no podrem tornar mai, però que al cel tot és molt bonic. La Sara diu que no és veritat que anem al cel. L'Arlet diu que sí, que li ha explicat la seva àvia i els seus pares, i busca recolzament amb mi, jo també dic que sí. L'Arlet diu que li preguntí als seus pares que li diran que és veritat. La Sara diu que ni el seu pare, ni la seva mare, li han dit que anirem al cel. El Diego diu que a ell també li han dit els seus pares. L'Arlet segueix explicant coses molt maques del cel i jo pregunto si coneix algú que estigui al cel, i ella em diu que encara no però que la seva àvia aviat hi anirà. Pau Vila 11-4-08*

## O conversar sobre l'existència o no de l'infern;

*Quan ja faltava poc perquè els de P4 acabessin de dinar, el Blai li ha dit al Pere que si menjaven molt tindrien tanta força com Zeus, i seguidament han començat a parlar de la pel·lícula "Hércules" de Disney. El Pere li ha preguntat al Blai quin personatge volia ser i aquest ha respost Zeus. El Pere s'ha queixat perquè sempre tria el mateix i li ha dit que havia de triar un altre o si no l'enviaria a*

*l'infern. El Blai ha dit que l'infern no existia, i vist que l'altre deia que sí, m'ha dit "oi que l'infern no existeix?" jo li he dit que hi ha gent que creia que sí i altres que no. El Pere, de seguida ha dit que sí, ja que a la pel·lícula d'Hèrcules hi surt. El Blai li ha dit que la pel·lícula feia molts anys que estava feta i que ara l'infern, ja no existia. Però el Pere ha dit que feia poc que tenia la pel·lícula, com volent dir que no feia tant de temps que l'havien fet. Sadako 28-11-07*

Amb aquests fragments, els infants demostren com tenen molt present les qüestions que els envolten i, com a través de les seves vivències personals, d'allò que veuen i els hi expliquen, intenten construir tot un conjunt de coneixements que passen per un raonament i una elaboració compartida amb els seus companys; persones amb qui poden expressar dilemes, més o menys existencials, amb llibertat.

## 5.6. Discussions i conflictes

Entenc per discussions aquelles converses en les que com a mínim hi ha dues opinions contraposades; situació molt recurrent en el desenvolupament d'una activitat conjunta no imposada i desenvolupada "lliurement" pels infants. Quan el desacord va en augment i apareix algun tipus d'agressió, sigui verbal o física, per part d'un o més individus, llavors passaria a la categoria de conflicte.

Al llarg d'aquest apartat s'analitzarà detalladament quines són les situacions més comunes que originen unes situacions de discordança entre dos o més persones, quina relació tenen els implicats, quin grau d'intensitat assoleixen aquestes discussions i quines són les formes de resolució, i com varien en funció del centre educatiu en el que es donen.

En el parvulari de l'escola Pau Vila, en 70 dies d'observació, es van enregistrar 57 escenes en les que hi va haver situacions de desacord entre companys. Mentre que a l'escola Sadako en tant sols 30 dies d'observació al pati (no es comptabilitzen els 7 dies d'observació a primer ja que tant sols s'analitzava qui jugava amb qui) i a l'hora del dinar – poc més de la meitat respecte Pau Vila – es van anotar 47 escenes; i a Can Salvi, amb 38 dies d'observació al pati, es van recollir 32 escenes de discordança. Aquestes xifres ens indiquen que a l'Escola Sadako es donava una proporció de 1'5 discussions al dia, mentre a l'escola Can Salvi, la xifra decau notablement amb menys d'una per dia amb 0'84; com succeeix a la Pau Vila a on la xifra encara és lleugerament inferior, amb 0'81 discussions al dia, fet que té més valor si es té en compte que durant més de 30 dies l'observació s'allargava tot el matí i no únicament l'hora del pati.

Però a part del nombre de discussions que es donen al centre ens interessa molt conèixer el motiu que l'origina, la intensitat amb la que es viu el conflicte i la manera de resoldre'l.

Les causes que portaven als infants a la confrontació, eren molt similars en els tres centres, i tenien com a punt neuràlgic el joc. Les disputes s'originaven per la possessió d'un o diversos objectes; per qui determinava l'evolució del joc; per quins havien de ser els seus integrants i el rol de cadascun d'aquests; o per determinar, entre d'altres, quins eren els comportaments acceptats i quins no.

Si analitzem un per un els motius i la freqüència en la que sorgien en cada escola, s'observen diferències destacables. Les discussions que es repetien de forma més o menys equitativa en els

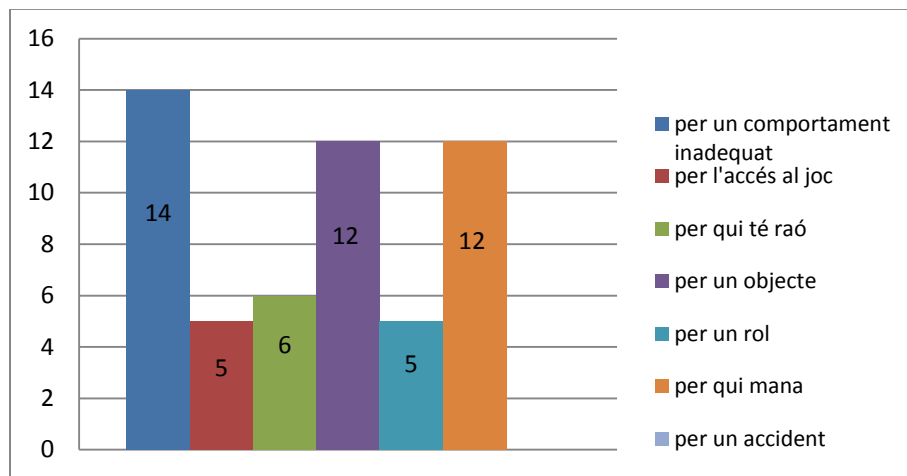


tres centres van ser, per una banda les que tenien com a punt neuràlgic la possessió d'un determinat objecte i, per l'altra les discussions sobre qui decidia el desenvolupament del joc.

## MOTIUS QUE PROVOQUEN UNA DISCUSSIÓ

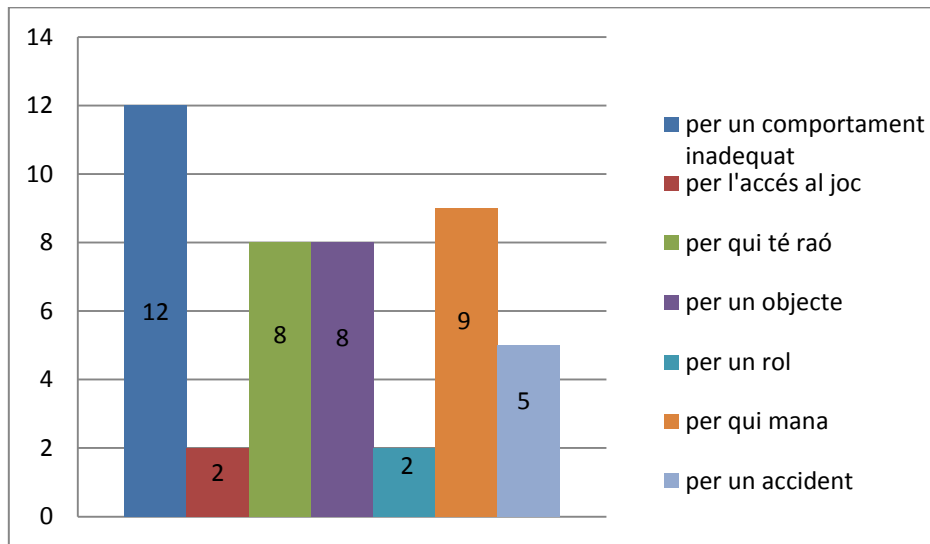
En cada parvulari el motius que generaven una disputa eren diversos. A continuació s'exposen una sèrie de gràfics a on es veu la prevalença dels motius que originen una discussió.

**Gràfic 5:** Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari del CEIP Pau Vila.



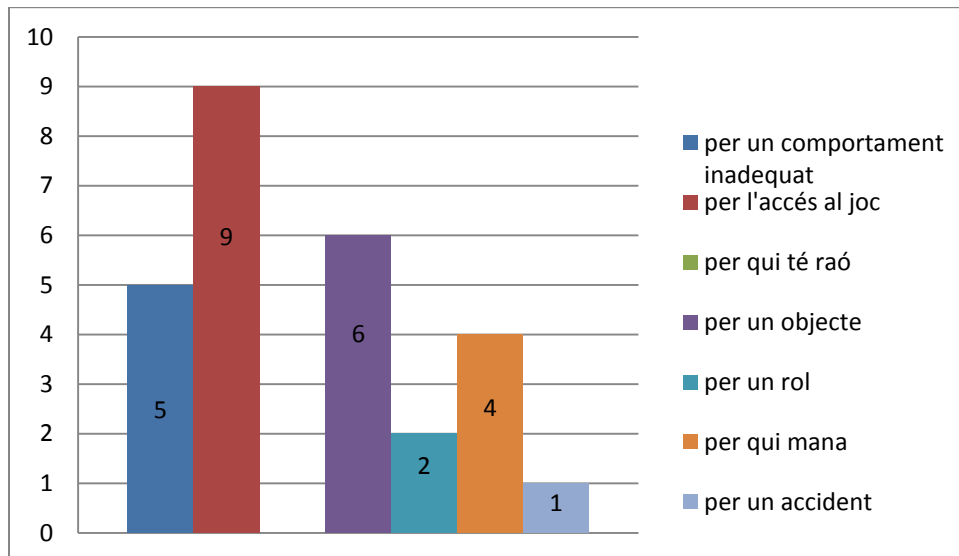
Al parvulari del CEIP Pau Vila els motius principals que originaven una discussió eren degut a un comportament inadequat per part d'algun company; per la possessió d'un determinat objecte; i per qui era el que dirigia el joc. Destacar també que no es va enregistrar cap disputa que hagués tingut el seu origen en un accident fortuït.

**Gràfic 6:** Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari de l'Escola Sadako.



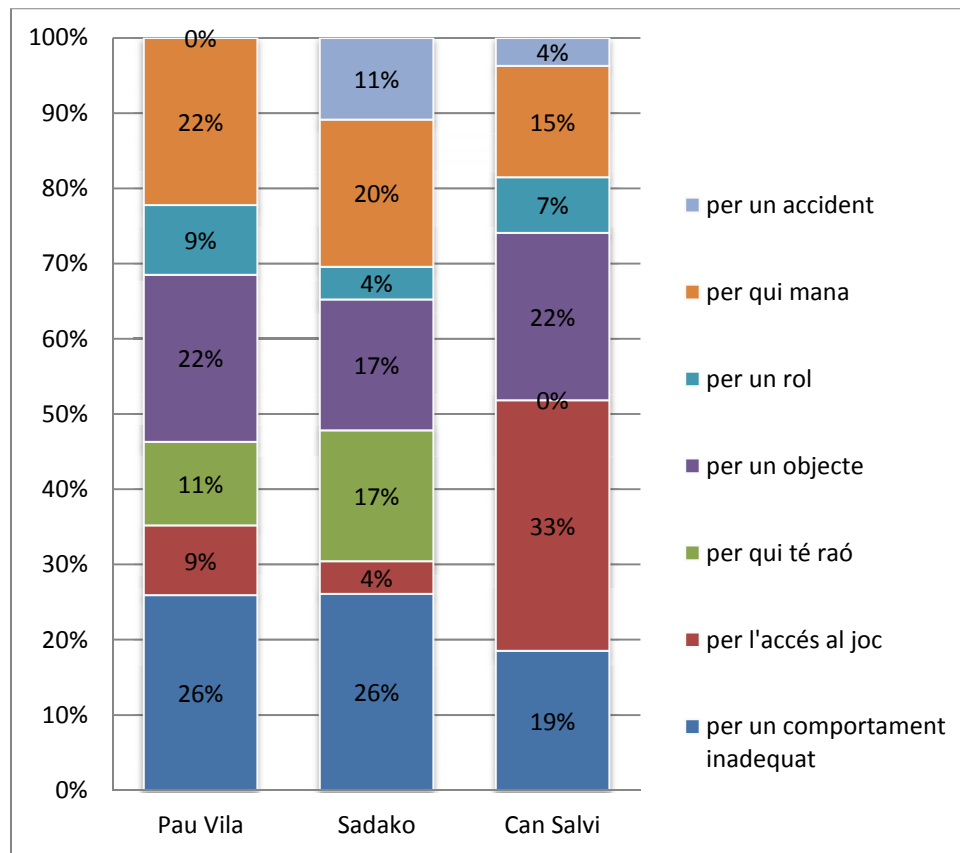
En el parvulari de l'Escola Sadako, destacaven els conflictes sorgits arrel d'un comportament inadequat; per qui era l'encarregat de dirigir l'activitat; per la possessió d'un determinat objecte i per qui tenia la raó. Ressaltar el nombre destacable de disputes ocasionades per un accident entre companys.

**Gràfic 7:** Motius pels quals sorgeix una discussió al parvulari del CEIP Can Salvi.



Pel que fa al parvulari del CEIP Can Salvi destacar “l'accés al joc” com a principal motiu que generava disputes, i la inexistència d'escenes registrades que la discussió tingués origen en veure qui tenia la raó sobre una determinada qüestió.

**Gràfic 8:** Comparativa, en percentatges, dels motius pels quals sorgeix una discussió en els tres parvularis observats.



En aquesta comparativa es pot observar com els motius que generen una discussió entre els alumnes del parvulari Sadako i el parvulari Pau Vila són força semblants exceptuant les disputes per un accident fortuït, de les quals no s'ha registrar cap escena en aquest últim.

Del parvulari Can Salvi destacar l'elevat nombre de disputes per l'accés al joc, en comparació amb els altres dos i, el menor nombre de discussions sorgides per un comportament inadequat i la inexistència de disputes per qui té la raó d'un determinat tema.

Les disputes per una determinada joguina o objecte eren molt habituals; representant el segon motiu principal per el qual sorgien discussions en cada parvulari.

*La Laia de P4 acumula cercles, en té molts i dos nens li volen prendre uns quants. Ella es posa a plorar quan aconseguixen prendre-li. El Jaume que és qui més n'ha agafat, al veure que s'apropa la mestra per veure que li passa a la Laia, dissimuladament deixa els cercles a terra i marxa, primer a poc a poc i, després corrents, a jugar en un altre lloc. Sadako 29-11-07*

**Figura 33:** Fotografia de dos nens barallant-se.



Font: Anna Serra

Es van registrar 12 escenes a Pau Vila, el que significa que el 22% del total de les disputes tenien aquesta problemàtica com a fet desencadenant; 8 escenes a Sadako, que equival al 17% del total de les discussions del centre; i 6 a Can Salvi que correspon al 22%. En funció de l'interès de l'objecte – el qual venia determinat per motius com ara si n'hi havia molts o pocs; si eren joguines noves de l'escola; o si eren joguines de casa, punt que es tractarà en el següent capítol;

o si eren objectes als quals se'ls hi podia donar usos molt diversos – el desig de posseir-lo era major i consegüentment s'incrementava el nombre de disputes per fer-ne ús.

*Tres nens de P4 jugaven a cavallers a la classe, tenien un cavaller cadascú però només dos d'ells tenien cavall. El tercer nen ha començat a discutir-se amb un dels altres dos perquè deia que aquell cavall anava de conjunt amb el seu cavaller i que, per tant, l'havia de tenir ell. Al cap d'una estona de discutir-se, el Fran que tenia cavall i cavaller ha picat a l'Àlex.*

*Àlex: li diré.*

*Fran: i jo.*

*Han esperat que la mestra estigués lliure i el marc li ha explicat que el cavall del Fran hauria d'anar amb el seu, i aquest deia que no. Al final, la mestra ha dit que si primer el tenia el Fran, que hi seguís jugant ell, i que més tard ja li deixaria.*

*L'Àlex enfadat s'ha assegut en una cadira amb cara trista. El Fran s'ha posat a jugar però de tant en tant es girava per mirar a l'Àlex. Al cap d'alguns minuts, el Fran ha anat cap l'Àlex i li ha donat el seu cavall. L'Àlex li ha dit gràcies i han tornat a jugar junts. Pau Vila 21-12-07*

Pel que fa a les discussions sobre la dinàmica del joc, i en concret qui era la persona que tenia el dret de decidir qui jugava i qui no; qui ocupava un rol i no un altre; quan es feia una cosa i quan una altra, eren molt habituals per una banda per tenir l'honor que representava ser aquell que mana, i per l'altra per no haver de seguir constantment les ordres del company.

Per aconseguir-ho, abans de res, s'havia de tenir el vistiplau dels companys i per això no n'hi havia prou en tenir un caràcter fort, sinó amb saber manar sense ser massa autoritari, tot acceptant propostes; valorar als companys i fer-los sentir especials dient que se'ls convidaria a casa seva; i tenir idees per fer un joc ric i atractiu.

*Estava jugant amb l'Albert de P5, a fer un castell de sorra, quan han arribat el Lucas i la Núria, els dos de P3. Ningú ha dit res en contra que estiguessin allà i el Lucas ens ajudava a fer-lo més gran. En un moment donat l'Albert ha decidit desmuntar el castell i el Lucas s'ha enfadat. L'Albert li ha dit "Tu no manes!". El Lucas ha dit que sí, i l'Albert li ha preguntat "Qui s'ha inventat el joc, eh?!". El Lucas no ha respost. Pau Vila 18-12-07*

Com s'ha dit, les disputes sobre qui decidia el desenvolupament del joc eren habituals i presents de forma més o menys constant en els tres parvularis. A l'escola Pau Vila, a ser juntament amb les discussions per un determinat objecte, el segon motiu de disputa: se'n van registrar 12

escenes; que equivalia al 22% del total de discussions, 9 episodis a l'escola Sadako, a on corresponia al 20%, i 4 a Can Salvi a on es van detectar 4 casos, que equivalien a vora el 15%.

Aquestes discussions sorgien fruit d'un interès personal de remarcar que era ell qui decidia el desenvolupament del joc:

*Oriol: sortiu que sóc el jefe. El jefe és el que condueix i jo condueixo. El (incomprensible) és el que no fa res. Només condueix el jefe i jo sóc el que condueixo.*

*Sergi: hi ha dos jefes.*

*Oriol: sí, i tu ets el menos jefe. Perquè el jefe sap moltes coses i jo se moltes coses.*

*Sergi: i jo també.*

*Oriol: jo sóc el que sé més coses i tu ets el que sap més poques coses.*

*Sergi: i jo també.*

*Oriol: ara vaig seure al meu seient i vaig dir a tots que era el capità. Teniu que pujar al coet! (diu cridant)*

*Sergi: no, perquè hem arribat a la lluna.*

*Oriol: el micro (mentre agafa un pal que fa servir de micròfon). Hem arribat a la lluna! Les botes per caminar pel cel. Hem arribat al fons del mar! Les botes d'oxigen. (Surt del coet i comença a fer veure que neda) iujju! Yupi! ... Hi ha un "tiburó".*

*Sergi: Hi ha un "tiburó"! Aleix ràpid entra que tanco la porta.*

O bé perquè els altres companys es cansaven de l'actitud tant autoritària del company.

*He anat a veure un grup de cinc nenes que estaven parlant de com havien de fer un ball i la Sandra deia com i qui ho havia de fer. L'Ainhoa s'ha enfadat i la Leire i la Clàudia l'han seguit i han estat parlant amb ella, al cap de poc hi hem anat la resta, però quan hi hem arribat l'Ainhoa ha marxat. Li he preguntat a la Leire que li passava a l'Ainhoa i m'ha dit que aquesta no vol que la Sandra mani i "la Sandra manda siempre". A pesar de que la Leire i l'Ainhoa són molt amigues, la Leire ha continuat amb el grup de la Sandra. Can Salvi 12-5-09*

Pel que fa a les discussions originades en el repartiment dels rols que cadascú desenvoluparà en el joc sociodramàtic o de fantasia, al parvulari Pau Vila es van enregistrar 5 escenes que corresponen al 9% del total de discussions, i a l'escola Sadako i a Can Salvi se'n van anotar dues, xifra que correspon al 4% i al 6% respectivament del total de discussions.

*Diuen de jugar a fer veure que són els personatges d'uns dibuixos. L'Adrià i el Bru volen ser el mateix. La Irina canta una cançó per a veure a qui li toca, i li toca al Bru. L'Adrià s'enfada perquè diu*

*que no queden personatges, agafa terra i li tira a la cara de la Irina; aquesta es posa a plorar i marxa de l'estructura. L'Adrià es vol justificar dient que ho ha fet perquè ella no li deixa ser algun dels personatges que ell vol, després cridant li diu "vale Irina, perdona!". La Irina segueix plorant i l'Adrià l'envia a pastar fang. El Bru que encara està a l'estructura amb mi em diu: "L'Adrià sempre vol ser... l'Adrià sempre vol pegar". Pau Vila 11-12-06*

Les disputes sorgides per aconseguir l'accés a un joc en curs, malgrat que a l'escola Pau Vila, els intents per accedir-hi eren constants, com ja s'ha vist en un apartat anterior, en part, gràcies a la justificació a la negació de l'accés, poques vegades derivaven en conflictes, concretament se'n van registrar 5, xifra que no arriba al 9% de les discussions. A l'escola Sadako eren pocs els intents per accedir a un grup que no fos el del grup d'amics i pràcticament sempre es tenia l'accés assegurat en el propi grup – tant sols hi ha constància de dues escenes que can acabar en una discussió. Mentre que a Can Salvi la situació era diferent; se'n van registrar 9 escenes, nombre que equival al 28% del total de discussions, i la majoria eren entre companys que formaven part del grup, però que no eren acceptats com a membres de ple dret, o si més no, no per part d'algú que n'era contrari.

*La Tamara de P5 va arribar en un moment que no hi havia gaires nenes cantant amb la gravadora, però de seguida la Lydia la va fer fora a cops de colze. Amb això no en va tenir prou i encara que hi havia lloc per a tots ella empenyia sempre a la Tamara o l'arraconava per no deixar-li lloc. La Tamara es queixava i li deia que li deixés espai, que hi cabien totes dues, però l'altre li donava cops de colze o la pessigava. Can Salvi 7-11-08*

Dins d'aquestes disputes caldria diferenciar entre aquelles que utilitzen la justificació de la manca d'espai per evitar que accedeixi al joc algú que per diversos motius no es té interès de que en formi part, com s'ha vist anteriorment o també per una falta real d'espai que impedeix que el joc es pugui desenvolupar en bones condicions, a la qual, amb bona voluntat sempre s'hi poden trobar solucions.

*Un grup de cinc nens de P5 estan jugant a trencar el ciment del perímetre del pati a cops de pala. Estan massa junts i no tenen espai per jugar. Això fa que es discuteixin i el David es comença a enfadar amb el Lluç perquè no li deixa lloc. Al cap de poc es tranquil·litzen, però com que segueixen estant tant estrets el David proposa fer la rotllana més gran. El Lluç ho veu com una bona idea i tots s'enretiren una mica. Pau Vila 14-3-07*

Un motiu de discussió força freqüent en els parvularis Pau Vila i Sadako, eren provocats per aconseguir determinar qui tenia raó sobre una determinada qüestió, en general, relacionada sobre temes més o menys complexes que sorgien durant les converses. Mentre a l'escola Sadako es van anotar 8 disputes d'aquest estil, a Pau Vila van ser 6.

*Dues nenes de P4 tenien una botiga. L'havien muntat amb una caixa de plàstic que hi havia al pati. Els hi he preguntat què venien i m'han dit el que jo volgués. Els hi he demanat un gelat i me l'han preparat posant-me sorra fina en un colador i els hi preguntat quant valia.*

*Berta: 2 euros.*

*Sira: no, 12 i mig.*

*Berta: 2 euros.*

*Sira: 12 i mig.*

*Berta: que no! Val 2 euros.*

*Sira: Val 12 i mig, però com que ets tu val 2. Sadako 9-6-09*

En canvi, en el parvulari Can Salvi no es van registrar cap disputa que tingués com a motiu qui tenia raó sobre un determinat tema, probablement degut a les poques converses que establien durant el joc.

De tots els conflictes, els més recurrents entre els alumnes del parvulari Pau Vila – amb un total de 14 escenes observades, que equivalen al 24'5% del total – estaven relacionats amb la infracció de normes bàsiques de comportaments o d'alguna norma del joc: com ara tirar sorra; desmuntar una construcció; dir paraulotes; pegar o empènyer, encara que a vegades fos responent amb un altre comportament inadequat:

*La Cris de P5 veu que la Martina de P4 (asseguda jugant amb la sorra a prop nostre) està plorant, i li pregunta que li passa. Diu que la Najat (amb qui està jugant la Martina) li ha donat un cop a la cara amb un cubell. La Najat segueix jugant amb els cubells de sorra com si no estigués sentint res. Llavors la Cris intenta consolar a la Martina, mentre que la Mercè, també de P5, es posa al costat de la Najat i amb el peu li comença a tirar per terra els cubells que tenia plens de sorra. La Najat pràcticament no es queixa i al final la Mercè agafa un dels cubells i li tira tota la sorra al cap de Najat. Pau Vila 26-3-07*

A l'escola Can Salvi les disputes per comportaments impropis d'algun company són menys habituals, amb tant sols 4 escenes registrades, que representen el 12'5%. Mentre que a l'escola



Sadako, amb valors similars a la Pau Vila, amb 12 escenes i que signifiquen el 25'5% del total de discussions, aquest tipus de disputes també són les més recurrents.

*La Nira i l'Eloi de P4 estaven fent sorra fina en un racó, quan un nen de P5 que jugava amb companys seus ha llençat intencionadament, més d'una vegada, sorra cap a on eren ells, situats a un parell de metres de distància. La Nira primer li ha dit que parés, però després li ha dit a l'Eloi "li vaig a dir". S'han aixecats tots dos i han anat cap a on hi havia una monitora. L'han cridat unes quantes vegades fins que aquesta els ha sentit i li han començat a explicar el que havia passat. Ella mostrava interès en saber quin nen ho havia fet i s'ha aixecat per veure qui havia sigut. Un cop allà davant, la monitora ha dit que segur que havia sigut sense voler perquè el nen seguia jugant amb els seus companys, però li ha fet demanar perdó per haver-los llençat sorra. Ell ho ha fet i cadascú a tornat al seu lloc. Sadako 8-1-08*

Una qüestió que generava moltes discussions, o més ben dit, conflictes d'elevada intensitat, de forma molt específica a l'escola Sadako, tenien el seu origen en un incident fortuït entre dos companys. S'entén per incident: el impacte involuntari entre un mateix i el cos o objecte d'algú altre, o el trencament fortuït d'algun objecte propietat d'un company.

*Jo feia de pallaso i perseguia a tres nens que sempre juguen junts, quan dos d'ells han xocat donant-se un cop de cap. L'Oriol s'ha fet mal i ha començat a plorar. L'Aniol, amb qui ha xocat, ha dubtat una mica i després se li ha apropat i suaument li ha dit "Oriol". Aquest molt empipat li ha donat dos cops molt forts. No ha volgut deixar que el seu amic l'animés. Al final ha vingut una monitora a posar pau i al cap de poc han tornat a jugar junts. Sadako 21-11-07*

Mentre en els altres dos parvularis, d'un incident es podia buscar el consol en algun company o en les mestres, o fins i tot, el interès de l'altre company amb qui s'havia produït l'incident, fet que feia que al parvulari Pau Vila no s'hagués registrat cap disputa a partir d'incidents involuntaris i tant sols una a Can Salvi.

*Estava jugant amb nen de P5 quan van arribar corrents el Javi i la Weam; no es van veure i van xocar, caient tots dos a terra i havent-se fet mal. Després d'uns segons fregant-se el punt a on s'havien donat, la Weam, mirant al Javi li va preguntar "Te has hecho daño?", el Javi va dir que no i els dos es van aixecar i van marxar sense fer cap drama d'aquest incident. Can Salvi 27-5-09*

A l'escola Sadako, en canvi, es van enregistrar 5 escenes, el que representa vora l'11% del total de discussions, i que derivaven en un conflicte de grans dimensions en el qual no només no es considerava la no intencionalitat de l'acte que havia causat algun d'any en les persones o en els

seus objectes, sinó que ni tant sols s'escoltaven les disculpes del causant, en el cas de que algú n'hagués sigut el responsable.

*Mentre dinàvem la Valentina i el Marc de P4 han començat a jugar. El Marc anava girant el cap de dreta a esquerra i ella amb la forquilla l'apuntava a la cara, al principi la Valentina ha protegit la punta de la forquilla amb l'altra mà, però a pesar de que quan el Marc girava la cara cap a ella la forquilla li quedava molt a prop, no es tocaven. Però quan ja portaven una estona i la Valentina ja no posava la mà a la forquilla, el Marc ha xocat amb aquesta i s'ha fet una mica de mal, però ni tant sols tenia marca i, igualment ha volgut dir-li a la monitora. Quan la Valentina ha vist que el Marc la cridava, ella ha començat a estirar al Marc de la bata i per demanar-li perdó. Li ha dit molts cops, ja que la monitora parlava amb la mestra i no sentia que el Marc la cridava. El Marc, en canvi, sí que sentia a la Valentina però feia com si res. Al final quan la monitora ha acabat, li ha preguntat al Marc que volia. Aquest li ha explicat i la Valentina li ha dit que li havia demanat perdó. La monitora ha dit que igualment això no es feia i que si encara no sabia fer servir la forquilla li hauria de treure com als nens petits. A la Valentina no li ha agradat el que li ha dit la monitora i mentre li deia li brillaven els ulls i després s'ha posat a plorar desconsoladament. Sadako 20-12-07*

## **CONFLICTES AMB AGREUJANTS**

A part de destacar la intensitat amb la que els implicats de l'escola Sadako vivien les disputes, desencadenades arrel d'un incident involuntari, en les quals hi havia crits, llàgrimes, desconsol, desesperació i agressió, per part d'un o dels dos implicats. També és important destacar que a part dels casos registrats, es van donar 5 casos més, fent un total d'11 escenes en les quals les discussions es convertien en conflictes d'elevada intensitat, el que representa un 23% del total de disputes.

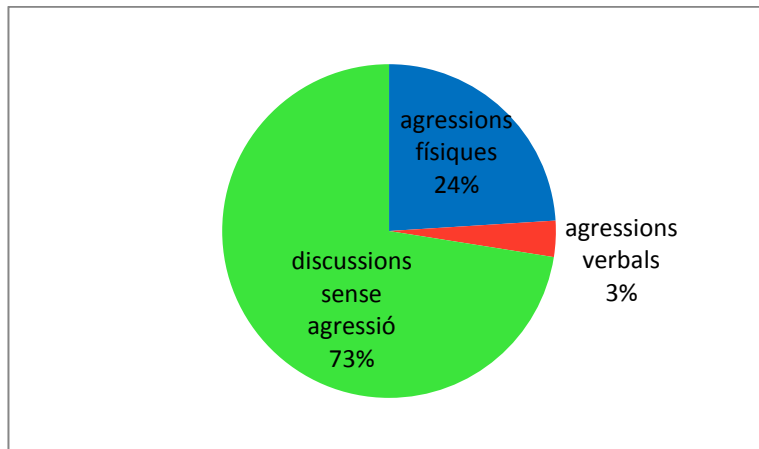
Ressaltar el fet que 3 dels 11 casos en els que es van viure situacions especialment tenses, en l'escola Sadako, es van donar entre amics íntims a P4.

A l'escola Pau Vila també es van produir discussions que es convertien en conflictes amb baralles físiques i molta emotivitat, però cap d'ells entre amics íntims, en concret se'n van registrar 6, nombre que equival al 10'5% del total de discussions. En el parvulari Can Salvi tant sols es va tenir constància de dues situacions amb una elevada tensió, representant el 6% del total de disputes, i tampoc cap d'elles va ser entre amics íntims.

En aquestes situacions tenses era habitual que apareguessin episodis d'agressió vers al company amb qui s'està establint la discussió. Comptabilitzant el nombre de disputes amb agressió, s'observa una diferència destacable entre el tipus d'agressió més utilitzat entre els infants de cada centre.

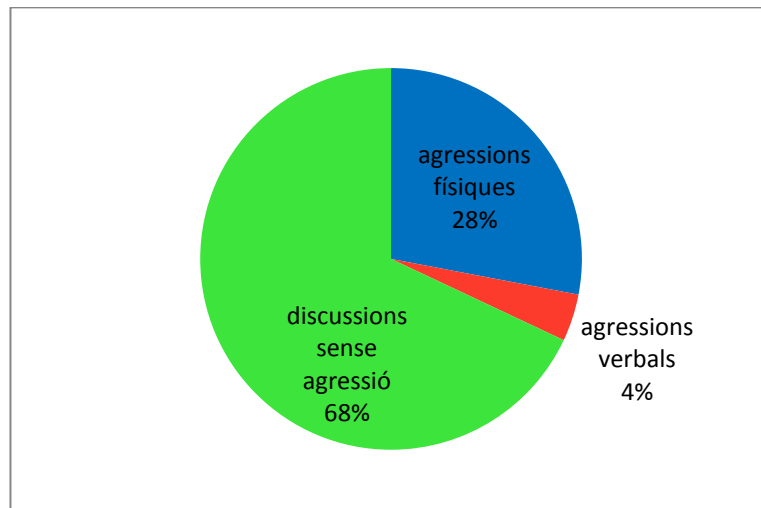
Puntualitzar que per agressió física s'entenen tots aquells comportaments que per mitjà d'un objecte o del propi cos es busca intencionadament de fer mal a un company. Mentre que l'agressió verbal faria referència a aquelles paraules que es diuen a un o diversos companys amb la finalitat de doldre'ls.

**Gràfic 9:** Discussions amb o sense agressió al parvulari Pau Vila.



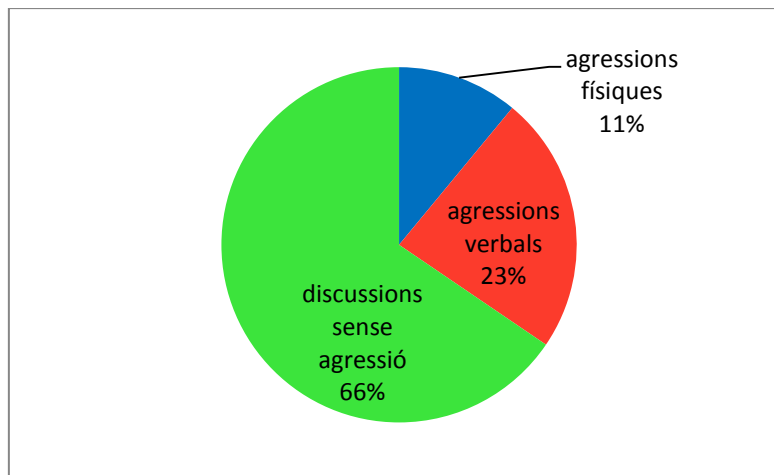
Mentre al parvulari de l'escola Pau Vila i al de la Sadako hi havia una prevalença vers les agressions físiques, amb un 24% i un 28% respectivament del total de discussions; al parvulari Can Salvi era de l'11%.

**Gràfic 10:** Discussions amb o sense agressió al parvulari de l'escola Sadako.



Per contra, pel que fa a les agressions verbals, era molt més habitual sentir-les al parvulari Can Salvi a on la percentual era del 23'5% respecte al total de disputes, mentre a l'escola Pau Vila i a l'escola Sadako, tant sols eren del 3'5% i el 4% respectivament.

**Gràfic 11:** Discussions amb o sense agressió al parvulari Can Salvi.



Les discussions entre amics íntims, independentment del grau d'intensitat eren habituals degut al contacte constant que estableixen, però el nombre de disputes entre aquest variava molt en funció del centre. Mentre a l'escola Sadako se'n van registrar 13, el que significa que vora el 28% de les disputes era entre amics íntims; entre els alumnes de Can Salvi se'n van anotar 4 que corresponia a l'12'5% de les discussions totals; mentre que entre els infants de Pau Vila se'n van registrar 5 que equivalien al 9% del total de discussions.

Un altra qüestió molt interessant abans de passar a les formes de resolució dels conflictes era analitzar la recerca del càstig per part de les mestres vers un company. És a dir, com arrel d'un petit o gran desacord, un dels afectats buscava a la mestra, tot i que l'altre ja s'hagués disculpat o no ho hagués fet intencionadament i, bàsicament ho feia perquè aquesta castigues al company, per una intensió que en alguns casos ni tant sols s'havia arribat a executar.

*L'Àlicia, de la mateixa classe de P4, intentava jugar amb nosaltres: el Jan, el Bernat i jo, sense ser del tot acceptada. Estàvem en un raconet del pati, el Jan i el Bernat mig discutien sobre si preparàvem bombes o no, quan l'Àlicia ha llençat tot de joguines que hi havia dins d'una capça, des de dalt i algunes han anat a parar al cap del Bernat.*

*Bernat: Aiiiiiiii!!!*

*Àlicia: Què ha passat?*

*Bernat: Ho has fet tu!*

*Àlicia: Bernat.. em perdones?*

*Bernat: Li vaig a dir.*

*Àlicia: Però (ha sigut) sense voler.*

*El Bernat s'ha aixecat i li ha anat a dir al monitor que l'Àlicia li havia tirat les joguines al cap. Ell li ha preguntat si li ha demanat perdó i el Bernat ha mentit i li ha dit que no. El monitor li ha dit que segurament havia sigut sense voler i el Bernat ha tornat a dir que no, mentre tornava a jugar amb nosaltres. Encara estava enfadat i mig plorava i cridava quan tocaven el cubell que ell estava omplint i, no li semblava bé res del que feia l'Àlicia. Sadako 28-2-08*

Aquesta actitud més delatora de queixar-se a les mestres quan l'agressor s'ha disculpat, amb la única finalitat de buscar el càstig del company s'havia observat 5 vegades a l'escola Sadako, una vegada al parvulari Pau Vila i cap a Can Salvi. Justament en aquesta escola, es va enregistrar una situació contrària, en la qual davant la mestra era el propi agressor que confessava el que havia fet abans que ho fes l'agredit o l'observador:

*L'Unai de P5 ha començat a treure terra del forat a pesar de que l'Aimar li digués que no ho fes. L'Aimar s'ha enfadat, s'ha posat dret i a començat a donar-li cops a l'Unai que no feia res per tornar-s'hi. En aquell moment una mestra ho ha vist i ha vingut a veure que passava. Ella els hi preguntava però ni l'Unai, ni el Rafa que també estava allà jugant no han dit res i al final ha sigut el mateix Aimar a dir que li feia allò a l'Unai perquè no volia que remenés la terra. La mestra li ha fet demanar perdó i després hem seguit jugant, l'Unai però no ha tornat a fer forats. Can Salvi 29-5-09*

Al llarg del treball de camp realitzat al parvulari de l'escola Sadako, com s'ha comentat l'apartat de descripció de les escoles, durant el primer any tots els infants de pàrvuls estaven a l'edifici de "l'escola petita" a on l'espai en general era força reduït. Les mestres sovint comentaven que degut a les petites dimensions del pati i de l'edifici en si, el nombre de discussions entre els infants era elevat. Amb el canvi que van haver de fer degut a un problema estructural de l'edifici, passant els infants de P5 a "l'escola gran" a on es feia primària i secundària, l'espai tant a l'aula com al pati era major, però el nombre de discussions entre els infants no va disminuir.

Mentre a l'escola petita es van observar 33 discussions, que dividit entre els 22 dies en els quals es va realitzar treball de camp, donava un total de 1'5 discussions al dia, entre alumnes de P4 i P5. A l'escola gran, dels 8 dies que es va observar, únicament, el grup de P5 es van registrar 14 discussions fent un total de 1'75 discussions al dia.

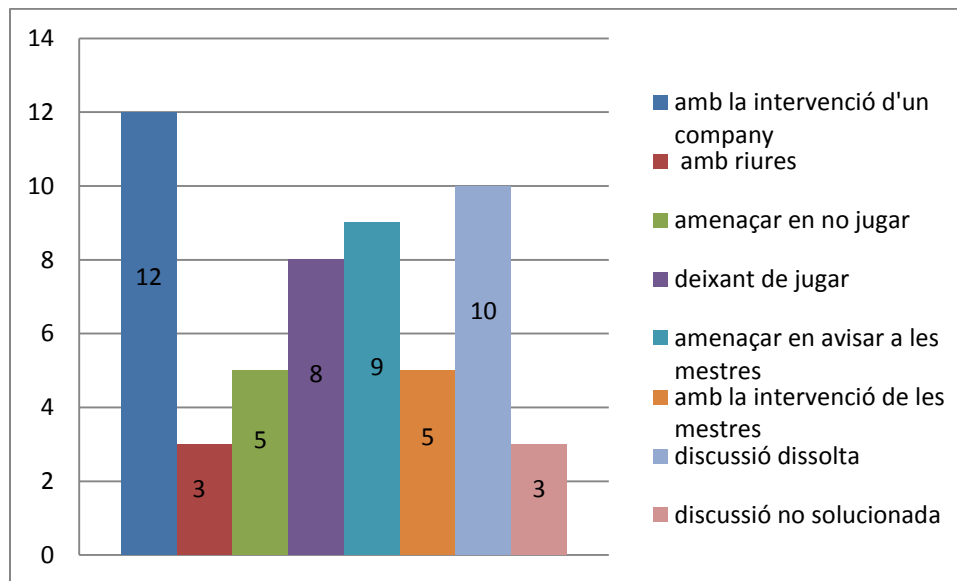
Així doncs, el nombre de discussions que es van registrar era major a l'escola gran, tot i: ser menys infants els observats; a tenir un any més; i a gaudir de més espai per jugar. I si analitzem el nombre de discussions d'elevada intensitat els valors ens indiquen que a l'escola petita es van enregistrar un total de 7 conflictes, que equival al 22% del total de discussions; mentre a l'escola gran es van donar 4 discussions tenses que corresponen al 28'5% del total. Fet que reafirma la idea que el nombre de discussions seguien sent tant o més importants a l'escola gran que a l'escola petita, conseqüència probablement d'una manca d'habilitats a l'hora de resoldre les diferències sense que aquestes es converteixin en discussions i/o conflictes.

## **MODALITATS DE RESOLUCIÓ DELS CONFLICTES**

Arribats a aquest punt, passem a analitzar les diferents formes emprades pels infants a l'hora de resoldre una discussió o conflicte. Degut a la diversitat de mètodes s'ha generat una classificació general en funció de la forma en la que es duia a terme la resolució: si era gràcies a la intervenció d'un company; si es solucionava amb riures; amb l'amenaça de deixar de jugar; deixant de jugar; amb l'amenaça d'explicar un mal comportament a les mestres; si es solucionava gràcies a la intervenció d'aquesta; si la disputa es dissolia; o si aquesta no arribava a solucionar-se.

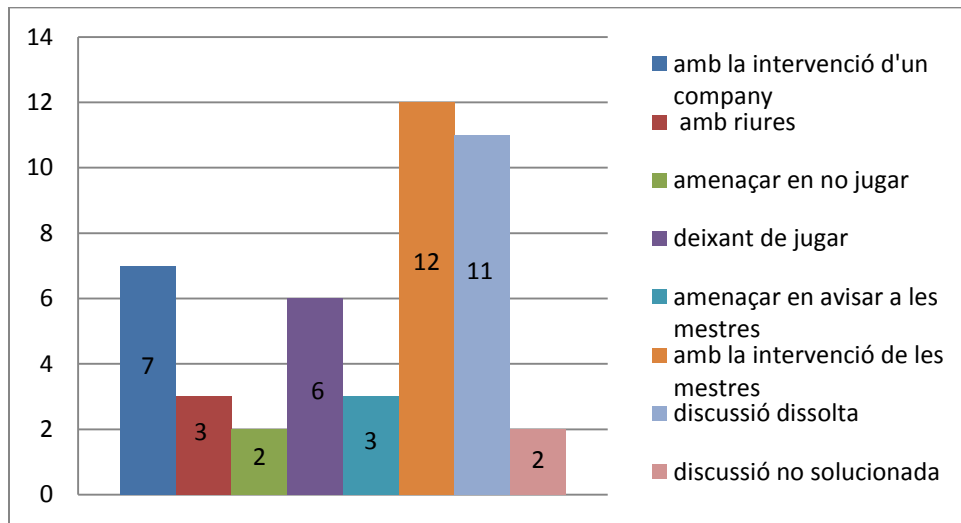
Per observar de forma àgil la freqüència de les diverses maneres de resoldre conflictes en cada parvulari, s'han creat diferents gràfics.

**Gràfic 12:** Formes de resolució de les discussions al parvulari Pau Vila.



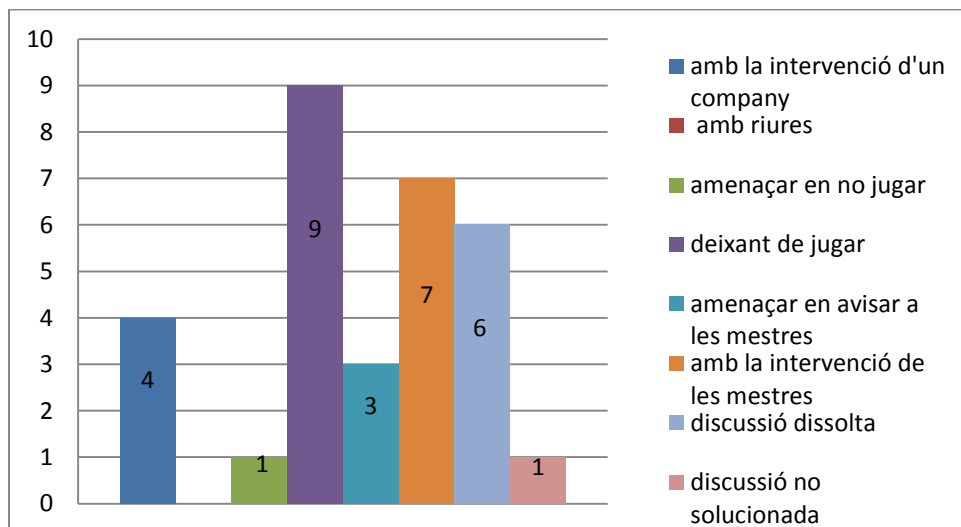
En el parvulari Pau Vila les dues formes més freqüents de resolució de conflictes eren aquelles discussions que s'acabaven resolent amb les intervencions dels companys, seguit per les discussions dissoltes amb els arguments dels propis implicats.

**Gràfic 13:** Formes de resolució de les discussions al parvulari de l'escola Sadako.



En el parvulari de l'escola Sadako, les maneres de resoldre les disputes més utilitzades era per mitjà de la intervenció de les mestres, seguida per les discussions dissoltes amb els arguments dels propis implicats.

**Gràfic 14:** Formes de resolució de les discussions al parvulari Can Salvi.

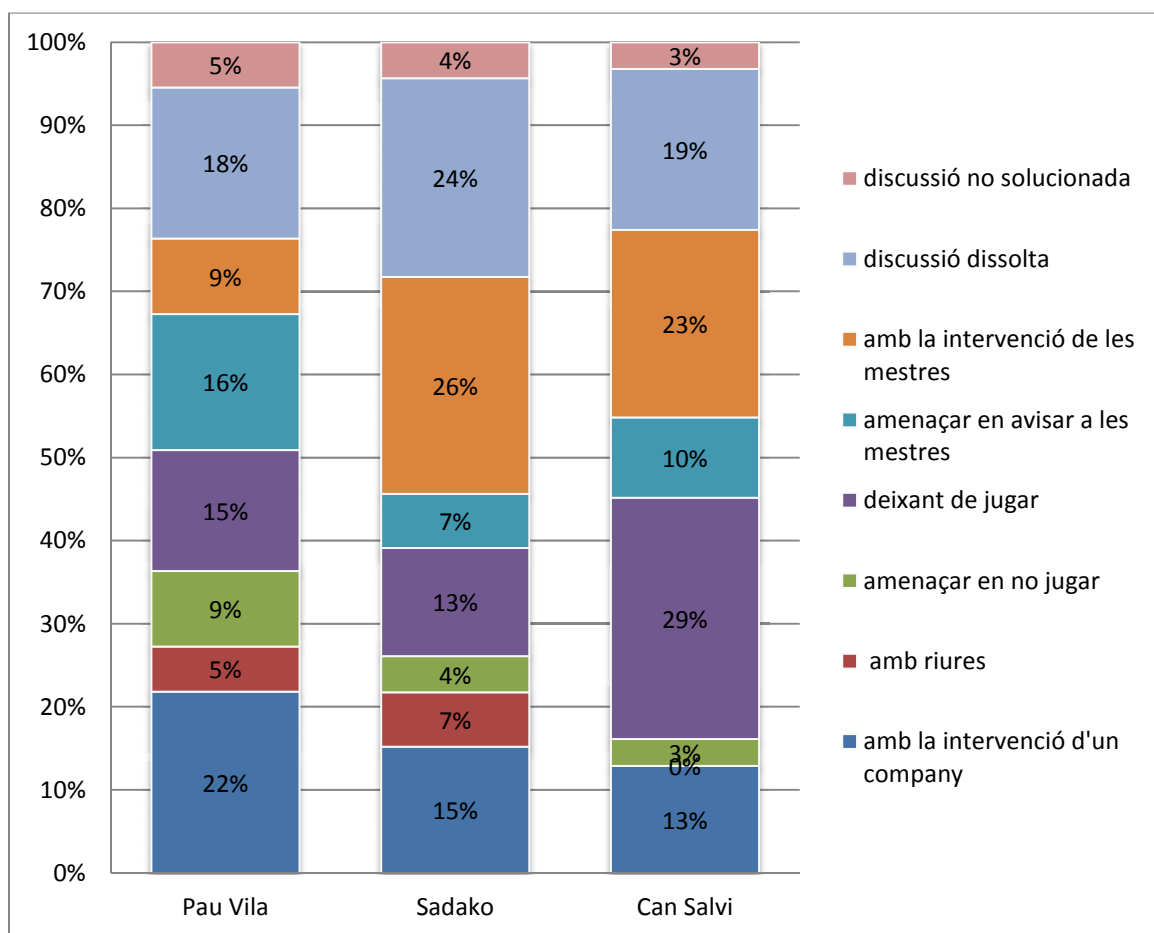


Pel que fa al parvulari del CEIP Can Salvi, la forma més habitual de que s'acabessin les disputes era deixant de jugar, seguit per les intervencions de les mestres.



En el gràfic 15 s'ha generat una imatge en la qual es pot comparar en percentatges, quines eren les estratègies de resolució de discussions més emprades en cada parvulari. D'on destacar la disparitat de resultats.

**Gràfic 15:** Comparativa, en percentatges, entre les diverses formes de resolució de les discussions, en els tres parvularis analitzats.



### ***Discussió solucionada amb intervenció d'un company***

Aquesta forma de resolució d'una discussió es dona quan un tercer individu, no implicat en la disputa dona la seva opinió, ja sigui recolzant la teoria d'un d'ells o demanant la pau entre els companys.

Aquesta tipologia era una de les més utilitzades entre els alumnes del parvulari Pau Vila, a on es van anotar 12 escenes (equivalent a un 22% del total de discussions) en les quals, la disputa es va resoldre gràcies a la intervenció d'un tercer.

*El Blai, en Martí i l'Ignasi de P5 estan asseguts a terra, parlen i fan sorra fina amb un sedàs.  
De cop, el Martí li pren el cubell a on fan la sorra fina a l'Ignasi, que s'enfada, mig plora, però no pega. Està amb al cap cot molta estona, temps en el qual va dient que ell és "l'encarregat":  
l'encarregat de sacsejar el cubell per fer baixar la sorra fina a dins i llençar la terra gruixuda.  
Al final cansat d'esperar torna a atacar: agafa el cubell i l'estira cap a ell, mentre en Martí s'hi resisteix.  
Ignasi: Em toca a mi! Jo sóc l'encarregat!  
Martí: No! Ho faig jo!  
Com que la situació no canvia el Blai intenta fer de mediador i els separa.  
Blai: Martí! Ara deixa-li al Blai.  
El Martí acaba cedint i li dona el cubell a l'Ignasi.  
Ignasi: jo sóc l'encarregat.  
Blai: i jo que sóc?  
Ignasi: tu el que posa la terra.  
Martí: i jo faig el forat. Pau Vila 20-2-06*

A l'escola Sadako es van anotar 7 escenes (equivalen al 15% del total de discussions) que es resolien per mitjà de la intervenció d'un company, la qual seria la tercera tipologia en quant a la resolució de situacions tenses.

*Amb un grup de P5 estàvem fent morats amb la sorra humida. Ha vingut l'Aidar i ha demanat sorra i a pesar que les altres li han dit que no, ell igualment n'ha agafat. Això ha fet enfadar a l'Anna que ha començat a cridar que la deixés i que li diria a mestra. Al cap de res el Quim ha fet el mateix i l'Anna encara més enfadada, li ha pegat a l'esquena i el Quim ha mig plorat. Al costat nostre hi havia unes nenes de primer de primària, que de seguida han intervingut dient: "No es pega!".*

*L'Anna els hi ha explicat perquè ho ha fet, llavors han dit que no es robava i amb la seva intervenció s'han tranquil·litzat els dos i el Quim ha marxat. Sadako 10-6-09*

Pel que fa al parvulari de Can Salvi, només es van observar 4 escenes (corresponen al 13%) en les que la situació es resolvia amb l'ajuda dels companys, però el següent és un bon exemple per comprovar com són conscients que s'han de fer sacrificis pels amics, i donar-li suport quan té raó.

*Dues nenes de P5 portaven molta estona assegudes al balancí i la Nadia i la Gabriela, amigues seves, es van començar a queixar. Molt aviat la Candela li va deixar el seu lloc a la Nadia, però la Valeria no va fer el mateix. La Gabriela va continuar queixant-se i al cap d'una estona d'estar amb la cara trista, la Candela i la Nadia li van començar a dir a la Valeria que ella ja portava molta estona: "ya llevas mucho rato. Que morro!" i que li deixés lloc a la Gabriela. La Valeria deia que no volia, i al cap d'una estona feia veure que li deixava una mica d'espai però les altres dues deien que allà no hi cabia i que es cauria i es faria mal.*

*Candela: ¿Valeria, tú quieres jugar?! ¿Eh? ¿Tú quieres jugar?*

*Valeria: si.*

*Candela: ¡pues déjale el sitio a la Gabriela!*

*La Valeria segueix fent veure que li deixava una mica de lloc, i més tard li diu que li deixarà "cuando acabe". La Gabriela es segueix queixant i al final la Nadia, comença a empènyer a la Valeria per fer-la fora fins que ho aconsegueix. La Valeria acaba cedint al seu lloc, no sense però dir "Tonta Nadia!"*

*Can Salvi 12-12-08*

### **Discussió solucionada amb riures**

Un altre recurs a l'hora de resoldre discussions era l'habilitat d'alguns infants de recórrer a alguna broma per trencar aquella situació tensa. Mentre al parvulari Can Salvi, aquesta forma de resoldre conflictes no es va observar mai, al parvulari Pau Vila, es van observar 3 situacions solucionades amb aquesta estratègia.

*Han aparegut corrents tres nens de la mateixa classe de P5, s'han assegut al balancí de molles i contents cantaven: "El Marcos no vindrà de colònies! El Marcos no vindrà de colònies!". De seguida ha arribat el Marcos que s'ha assegut al seien que hi havia lliure al balancí. El Marcos és un nen de la seva classe que de seguida s'enfada i pega i quan ha sentit el que cantaven, ha dit que ell si que hi aniria. Els altres han continuat cantant i això ha cridat l'atenció d'altres companys que s'ho*

*miraven. El Marcos es començava a enfadar, i insistia que ell sí que hi aniria. Llavors el Víctor, com volent evitar el conflicte ha començat a cridar: "El gronxador no vindrà! El gronxador no vindrà!". Tots s'han posat a riure i s'han posat a cantar: "El gronxador no vindrà! El gronxador no vindrà!"*  
*Pau Vila 16-5-07*

Al parvulari de l'escola Sadako també es van observar 3 situacions en les que gràcies a la intervenció divertida d'un company, s'aconseguia rebaixar la tensió i no només aconseguir dissoldre la discussió, sinó també que es comenci a jugar junts.

*Estava amb el Guillem i el Jordi de P4 quan ha arribat el Joel de l'altra classe. El Joel li ha donat un cop al Jordi que li ha dit que parés, però aquest hi ha tornat, el Jordi volia que el deixés en pau però a la vegada s'ha començat a defensar dels cops cada vegada més forts que li donava el Joel. Han començat a plorar els dos i a discutir sobre qui havia començat primer. En funció del moment, la crispació augmentava i parlaven molt fort amb les llàgrimes que els hi regalimaven.*

*Al cap de més de deu minuts de discutir intensament, el Guillem ha aprofitat un moment de menys crispació per proposar-los que fessin les paus. Els altres s'han quedat una mica en silenci i han tornat a discutir qui havia començat primer, encara que ara amb menys intensitat. De cop el Guillem ha començat a riure.*

*Jordi: Guillem, no fa gràcia!*

*Guillem: no ric de tu. (Mentre continua rient sense poder aguantar-se el riure)*

*Els altres se'l miraven i somreien.*

*Joel: de què rius?*

*El Guillem no parava de riure.*

*Jordi: de què rius?*

*I al final, hem començat a riure i a fer bromes. El Joel i el Jordi han començat a imitar al Guillem que feia el pallasso i al cap de poc, els dos s'han dit quelcom i han marxat junts cap el pati de darrera.*  
*28-2-08*

Entre les estratègies utilitzades pels infants per aconseguir que l'amic o company modifiqui el seu comportament, és a través d'una amenaça. Amb la qual, d'una banda es pot aconseguir que l'altre faci el que es vol d'una manera fàcil i, a la vegada, no haver de recorre directament a l'amonestació, situació que podria perjudicar tant al company com a un mateix. Les tres amenaces més recurrents són la d'advertir que si no dóna fi a aquell comportament, no el convidarà a la seva festa d'aniversari; deixarà de jugar; o avisarà a les mestres o monitors.

El recurs d'amenaçar o dir directament que no es convidaria a algun company era força recurrent i es deia independentment del temps que faltava per l'aniversari de l'amfitrió, i potser per això no representava una amenaça que aconseguís variar el comportament de l'amic, i més aviat s'utilitzava com una mostra de desacord i d'enuig vers el company, que generalment responia amb un "m'és igual!".

### ***Discussió solucionada amb l'amenaça de deixar jugar***

A diferència de l'amenaça de no convidar a un company a casa seva, l'amenaça de deixar de jugar si els companys no es comportaven de la manera desitjada, si que tenia un cert pes i servia per resoldre discussions, sempre a favor del que realitzava l'amenaça, el qual tenia un paper important en el grup, com podia ser de dinamitzador del joc, que avalava que la materialització d'aquesta amenaça comportés mancances importants en el desenvolupament del joc.

Aquesta estratègia al parvulari Pau Vila es va observar 5 vegades.

*El Kevin feia sorra fina i la posava al cubell, mentre el Pep tirava la sorra fina a sobre la bola per fer-la més suau i dura. A pesar de l'estona que els dos amics de P4 van estar jugant junts, contínuament discutien sobre qui tenia més sorra; si la compartirien o no; si el Pep li deixaria o no la bola; etc.*

*En un moment donat però, arrel de que el Kevin va tocar (amb suavitat) la bola del Pep, aquest enfadat va dir "Qué haces?!". El Kevin de seguida va enretirar la mà.*

*Pep: et tiro sorra, eh?*

*Kevin: li dic? (fent referència a les mestres)*

*Seguidament va agafar les seves coses i es va dirigir cap al banc a on hi havia les mestres.*

*Pep: que no te la tiro.*

*Però el Kevin va continuar caminant. Es va girar i ens mirava i al final va seure a una distància entre mig de les mestres i nosaltres i va començar a jugar. El Pep se'l va mirar una estona i després va continuar fent sorra fina. Al cap de menys d'un minut va aparèixer el Kevin amb la seva pala i el seu cubell amb la sorra fina, i dret mirant-se al Pep li va dir "No m'ho tornis a fer! O si no, me'n vaig, si m'ho tornes a fer". El Pep no va dir res, només se'l mirava i al final el Kevin va tornar a seure i vam tornar a jugar com abans.*

A l'escola Sadako, aquesta estratègia va ser utilitzada tant sols dues vegades, i tant sols una vegada al parvulari Can Salvi, a on no va tenir tot l'èxit esperat.

*Un grup de P4, havien fet una muntanya de sorra i han decidit de fer una bola i mentre uns quants han anat a buscar aigua, les que es quedaven feien un forat al capdamunt de la muntanyeta per que hi poguessin posar l'aigua i després barrejar-la. La Micaela omplia el forat amb sorra abans de que portessin aigua i les altres li deien que parés. Hi ha hagut un moment que la Nerea ha dit que si no parava ella marxaria i la Micaela no ha tingut problemes en dir-li "pues vete!". Ningú ha marxat i la Micaela ha deixat de tirar sorra al forat. Can Salvi 13-5-09*

### **Discussió solucionada deixant de jugar**

Quan la disputa no es resol per mitjà d'amenaques o l'implicat a perdut les ganes de seguir jugant, sovint la discussió es dissolt amb la marxa d'un dels implicats, fet que acostuma a deixar al/s que es queda/en com a victoriós, tot i la pèrdua d'un company de joc.

*Vaig al banc a on hi ha cinc amigues de P5, i just quan arribo, l'Andrea s'enfada perquè ella volia ser la "bella durmiente" i sembla que les altres han preferit que ho fos la Dayana; que per evitar conflictes s'enretira una mica amb les altres, i comencen a parlar i saltar fent-ho com els hi diu la Dayana, mentre l'Andrea i jo ens quedem assegudes al banc. L'Andrea fa cara d'enfadada i al cap d'una mica hem diu que té mal de cap. Quan les altres tornen i comencen a parlar l'Andrea diu: "La Silvia me puede dejar sola, la Taida, la Sandra, la Dayana y la Yosra, ellas; todas las que he dicho me pueden dejar sola con la Anna. O qué?! Os podéis ir a otro sitio?!". Les altres no li fan cas i continuen jugant com si res. Can Salvi 14-1-09*

Aquest recurs va ser el més utilitzat pels infants del parvulari Can Salvi per finalitzar una discussió, amb 9 escenes registrades, el que significa que el 29% del total de discussions es van resoldre amb aquesta estratègia.

Al parvulari Pau Vila es van anotar 8 episodis en els que es va optar per deixar de jugar, xifra que correspon al 15% del total de discussions i, a l'escola Sadako se'n van observar 6, que equivalen a vora el 13%.

*El Genís que jugava amb el Ferran, el Diego i el Sergi (tots de P4), s'ha enfadat molt amb el Ferran perquè aquest li volia fer quelcom a la sorra fina que ell tenia i, amb l'estira i arronsa, ha caigut a*

*terra. En Genís ha començat a xisclar i a donar empentes al Ferran, el qual no s'ha disculpat si no que també s'hi ha tornat. Al final en Genís ha anat a un altre lloc i el Ferran l'ha seguit. El Genís ha demanat ajuda al Diego que l'ha volgut defensar tot amenaçant al Ferran amb el puny alçat. Han estat a punt de barallar-se però a part d'alguna empenta ho han evitat, i el Ferran ha optat per jugar sol. Sadako 13-12-07*

### ***Discussió solucionada amb l'amenaça de dir-ho a les mestres***

En les situacions en les que un dels individus tenia un comportament incorrecte, ja fos no deixant jugar a algú, agredint-lo o no compartint estris de joc, entre d'altres, el company verbalitzava la intensió d'anar a explicar-ho les mestres, i davant la possibilitat que les mestres s'assabentin d'una actitud impròpia, l'amenaçat sovint canviava de comportament accedint a realitzar la voluntat del company.

*L'Elena de P4 té un plat de joguina ple de sorra, que abans tenia la Martina.*

*Martina: Elena, dóna'm el plat, tonta!*

*Elena: li vaig a dir! (Comença a caminar cap a on hi ha les mestres)*

*Martina: no, no! (L'abraça molt fort i li dóna. Tornen a jugar juntes). Pau Vila 29-3-06*

A l'escola Pau Vila era molt habitual utilitzar aquesta amenaça: 9 escenes, el que equival a vora el 16% de les disputes, es van resoldre amb aquesta estratègia. Mentre que als altres dos parvularis únicament es va utilitzar tres vegades respectivament, xifra que equivalia al 7% de les resolucions del parvulari Sadako i al 10% del Can Salvi.

Quan es feia ús d'aquesta amenaça era perquè el company s'havia comportat d'una manera que els implicats sabien que era incorrecte als ulls de les mestres i que per tant fàcilment les castigarien. A la vegada però, serà interessant veure com en els parvularis a on menys s'utilitza l'estratègia d'amenaçar en dir-ho a les mestres, és a on més disputes es resolen justament amb la intervenció d'aquestes.

### ***Discussió solucionada amb la intervenció d'una mestra***

Mentre en l'anterior forma de resolució de disputes es parlava de com els infants amenaçaven en explicar a les mestres l'actitud impròpia d'un company, per acabar amb aquesta i/o aconseguir un determinat objecte, en aquesta tipologia s'analitzen aquelles discussions resoltes amb la intervenció de les mestres o monitors.

Aquesta estratègia va ser molt utilitzada pels parvularis de l'escola Sadako amb 12 resolucions que corresponen al 26% del total de discussions; i de Can Salvi, amb 7 disputes resoltes, que equivalen a un 23% del tota de disputes. Al parvulari Pau Vila en canvi només es van comptabilitzar 5 escenes resoltes amb aquesta estratègia, xifra que no arriba a representar el 9% del global de les discussions.

Vistes aquestes dades és important diferenciar entre aquelles discussions en les quals la mestra ha intervingut de manera voluntària perquè ha vist que hi havia un conflicte i ha decidit intervenir, de les que han sigut els propis infants a demanar-li ajuda. La primera tipologia ha estat classificada amb el nom de "discussió solucionada intervenció espontània mestra" (DSIEM), mentre la segona s'ha anomenat "discussió solucionada intervenció requerida mestra" (DSIRM).

Separant les escenes en funció del tipus de intervenció de les mestres, apareixen les següents diferències. A l'escola Sadako, de les 12 escenes: en 5 hi va haver una intervenció espontània per part de les mestres i/o monitors; mentre en les altres 7 van ser els infants a requerir aquesta intervenció, sense que les mestres es desplaressin a l'indret on eren els infants.

*Mentre cantaven una cançó, com si d'un concert es tractés, el Nil i l'Eloi de P5 no es posaven d'acord amb el Pau, i com que semblava que aquest no feia el que volien, l'Eloi li ha donat una petada al seu gran amic. El Pau ha marxat plorant cap a les monitores que eren força lluny; els hi ha explicat, i després ha tornat per dir-li a l'Eloi que les monitores li havien dit que hi anés, i hi han anat tots dos i després de que l'Eloi expliqués la seva versió dels fets l'han castigat sense jugar. Sadako 9-6-09*

Al parvulari Can Salvi la situació era molt diversa: de les 7 escenes en les que va intervenir la mestra, 6 van ser resultat d'una demanda explícita per part dels infants, de les quals només en dues ocasions, els mestres es van desplaçar per ajudar-los i, justament en aquests dos casos eren professors que acabaven d'arribar al centre per cobrir una substitució; i tant sols en una



ocasió, una mestra va intervenir de manera espontània davant una agressió d'un alumne vers un altre.

*El Xavi m'ha agafat de la mà i hem començat a caminar sense saber a on anàvem quan ens hem creuat amb un nen de P3 que duia una pala i un carretó. El Xavi ha començat a dir amb veu seria com per fer-se l'important: "Hay que coger ese carro!", mentre el nen camina cap a una altra direcció i nosaltres el seguim. El Xavi no para de dir-li coses: "Niño! No te dejaremos pasar. Estate quieto. No te dejaremos ir. Señorillo! Danos el carro." Cada cop camina més ràpid i nosaltres fem el mateix, però sense arribar a córrer, mentre el Xavi li va dient: "Señorillo! Señorillo! Hasta que no nos des este carro no vamos a parar de perseguirte". Quan diu aquesta frase el nen marxa corrents cap a una mestra i veiem com li parla i plora. El Xavi ho mira tot preocupat i per dissimular em preguntar a on es el David de la seva classe. 14-1-09*

I al parvulari Pau Vila de les 5 escenes en les que va intervenir la mestra; 3 van ser requerides pels infants, una d'elles a l'aula; i tant sols dues van intervenir de manera espontània les mestres, i totes dues van ser en una activitat a l'aula.

*Quan la Zahara i jo, ja estàvem fent un trencaclosques quan ha vingut l'Aitor, que és molt amic d'ella i s'ha posat entre nosaltres dues per mirar el que fèiem. La Zahara no li volia deixar espai i enfadada li ha dit "Porque ya no vienes a dormir conmigo? Yo te lo he dicho muchos días y tu nunca vienes". L'Aitor no ha dit res i la Zahara l'ha començat a empènyer per fer-lo marxar, ell es defensava. Ella seguia empenyent i m'ha dit que l'ajudés a fer-lo fora. Jo no he fet res, igual que han fet els altres companys que s'ho miraven. Cada cop s'empentaven més fort però sense voler-se fer mal. Al final, la Zahara després d'un copet una mica més fort i veient que ningú l'ajudava, s'ha posat a plorar. La mestra automàticament ha volgut saber el que passava i quan ha vist que l'Aitor estava allà i la Zahara plorava, ha culpabilitzat a aquest i li ha dit que perquè la feia plorar si eren molt amics. Ha fet seure a tots al seu lloc, després de fer que l'Aitor abracés a la Zahara. Pau Vila 25-1-08*

En aquest anàlisi es pot observar com a l'escola Sadako el paper de les mestres i/o monitors era molt destacat a l'hora de resoldre les problemàtiques entre els infants i tant ho era des de la intervenció espontània d'aquestes, com per la demanda explícita dels infants. De la mateixa manera que de les 11 vegades que van utilitzar aquest recurs per acabar amb la discussió, 7 van ser a l'escola petita (equival al 21% del total de discussions observades en aquell edifici; que va ser de 33) i 4 a l'escola gran (equival al 28'5% del total de discussions observades en aquell edifici; que va ser de 14).

Mentre a Can Salvi tot i recórrer a les mestres de forma destacable, eren molt superiors les vegades que els infants buscaven la intervenció de les mestres respecte a l'actuació espontània d'aquestes.

Pel que fa al parvulari Pau Vila aquestes xifres eren força reduïdes i, a més, cal remarcar que de les 5 escenes en les que es recorria a les mestres per resoldre una discussió, 3 es van donar a l'aula, espai a on la mestra està més a prop dels infants.

### ***Discussió dissolta***

A part de les estratègies de resolució de discussions ja citades, s'ha creat una tipologia que engloba totes aquelles disputes que gràcies a un comentari més convincent o més autoritari d'un dels implicats, o a la pèrdua d'interès de la discussió, ja fos pel canvi d'escenari o per la finalització de l'activitat, es dissolien.

Aquesta tipologia de finalització de les disputes va ser força habitual al parvulari Pau Vila, amb 16 escenes resoltes, el que significa que el 18% del total de discussions es van resoldre d'aquesta manera.

*Quatre nens de P5 estant fent un pastís. Quan el tenen acabat, el Biel es posa a cantar la cançó d'aniversari feliç, però a l'hora de dir el nom de qui fa els anys, comença una petita discussió sobre per qui serà el pastís. El Biel i el Martí diuen que ha de ser pel Pere perquè només falten quatre dies pel seu aniversari, l'Arnau diu que per el seu també falta molt poc i que pot ser pels dos tot dient (amb l'entonació de la cançó): "Arnau i Pere". El Pere assenteix amb el cap, però els altres dos no estant convençuts, i diuen que pel del Pere falta menys i per tant ha de ser per ell.*

*Arnau: jo ho sé! L'any passat a menjadors vam celebrar el mateix dia, dilluns, quan fèiem P4 i fèiem 5 anys, ho vam fer junts a menjadors. Ja està! Ens posem drets i ens canteu la cançó.*

*Pere: sí*

*El Arnau i el Pere es posen drets, ben rectes i esperant que els altres els hi cantin la cançó.*

*Biel: No.*

*Martí: mireu-vos bé (es miren). Qui té la cara més gran? Qui té les cames més grans? Qui té els peus més grans?*

*Arnau: el Pere.*

*Martí: llavors el Pere és més gran.*

*Arnau: ja ho miraré al meu calendari.*

*Tornen a jugar. L'Arnau comença a picar un cubell i va cantant la cançó de moltes felicitats i al final diu "Arnau i Pere, moltes felicitats". Ningú protesta. 16/3/06*

A l'escola Sadako van ser 10 les discussions que es van dissoldre bàsicament per la reafirmació d'una de les parts, el que correspon al 24% del total de les formes de dissolució de les discussions; la segona tipologia de resolució més utilitzada.

*Mentre dinàvem el Marçal ha començat a dir que faria una festa a casa seva i tocarien instruments; ell tocaria la guitarra i li ha dit al Quim el que tocaria ell. Quan el Llibert ha preguntat si ell hi podria anar el Marçal primer ha dit que no, però després s'ho ha repensat i li ha dit que sí que podia però només podria mirar. El Llibert s'ho ha pensat i després ha dit: "Val. Però quan tu no miris tocaré el tambor". El Marçal i el Quim li han dit que no ho podia fer i el Marçal l'ha amenaçat en no deixar-lo anar. Després li ha dit al Daniel que ell tocaria el violí. Al principi el Daniel ha estat molt content i ha fet veure que tocava el violí, però després ha dit que ell volia tocar la flauta perquè a casa seva toca la flauta i de gran tocarà la flauta. El Marçal li ha dit que no, que qui toca la guitarra és qui mana i per tant mana ell. Sadako 29-11-07*

En el parvulari Can Salvi el nombre de discussions dissoltes van ser 6, el que equival a vora el 19% del total.

*Quan estava amb l'Iker i el Víctor de P5, ha vingut la Lucía de P4 que m'ha començat a explicar una cosa, els dos nens han començat a fer tonteries: el Víctor ha donat una empenta a l'Iker i aquest ha xocat contra la Lucía que ha caigut. Ella s'ha fet una mica de mal i des de terra hem mirava amb cara de pena. Jo li he preguntat si s'havia fet mal i ella ha dit que sí, i s'ha aixecat dient que havia caigut per culpa de l'Iker; aquest ho ha negat tot dient que havia sigut culpa del Víctor que l'havia empès a ell i que això havia fet que ella caigués. Ella ha tornat a culpabilitzar l'Iker que ha tornat a donar la mateixa explicació, que sembla que ara sí ha convençut a la Lucía que mirant-se al Víctor li ha dit que era culpa seva. El Víctor ha fet cara d'indiferència i la cosa s'ha quedat aquí. Can Salvi 10-12-08*

### ***Discussió no solucionada***

En la categoria de discussió no solucionada es comptabilitzen aquelles discussions que no s'han donat per acabades. És a dir que no hi ha hagut un moment en el qual un ha convençut a l'altre; o que la intervenció d'un company o d'una mestra a calmat els ànims, i ni tant sols la discussió ha perdut interès, sinó que la disputa no s'ha resolt i la tensió ha seguit latent entre els implicats.

El nombre de discussions no resoltes és baix en les tres escoles. En el parvulari Pau Vila es van registrar 3 episodis; a l'escola Sadako 2; i a Can Salvi 1.

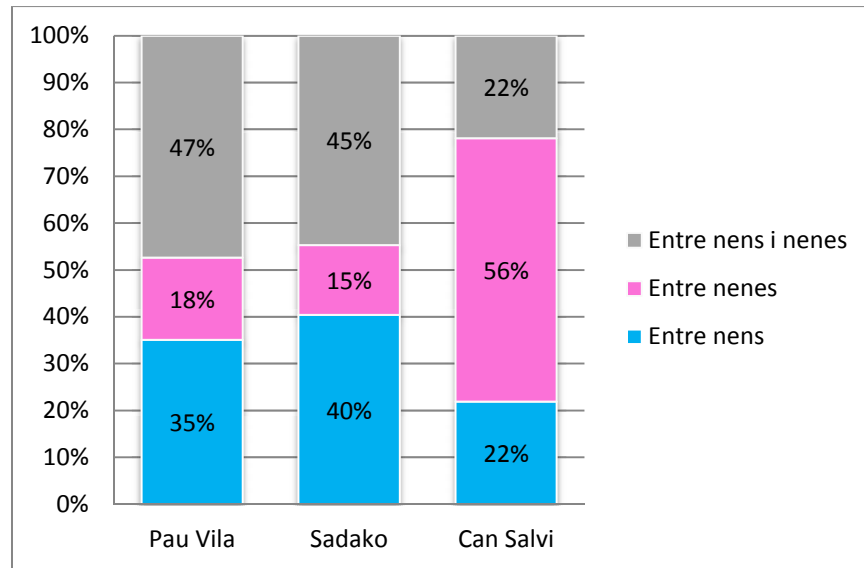
*Quan les mestres han dit a recollir, l'Abril i dues nenes més de P5 han tornat a deixar els cargols que havien recollit, a les plantes. La Carla, però no ha volgut i s'ha generat una discussió molt forta entre l'Abril i ella, perquè la primera deia que havia de tornar els cargols ja que si no es morien, i la Carla no volia de cap de les maneres. La Carla ha volgut repartir el seu delictes donant a l'Abril un dels dos cargols que ella tenia, i aquesta l'ha tirat a les plantes. Llavors la Carla enfadada perquè no l'aconseguia convèncer i a sobre havia perdut un cargol, s'ha posat a plorar, mentre les altres han marxat cap a la fila. Pau Vila 21-5-07*

### **DISCUSSIONS I GÈNERE**

Una qüestió que requereix un anàlisi en profunditat és estudiar quina repercussió té la variable gènere en el nombre, la freqüència i la intensitat de les discussions que sorgeixen entre els infants.

Comptabilitzant el nombre total de discussions i en específic el número de disputes entre infants en funció del sexe dels participants, es pot veure en quina percentual hi ha més individus involucrats d'un o altre sexe.

**Gràfic 16:** Comparativa del participants d'una discussió en funció del gènere i el parvulari al qual pertanyen.



Abans de passar a l'anàlisi, només puntualitzar que en el moment d'atribuir entre quins membres s'establí una discussió, només es tenia en compte aquells que intervingien directament, ja fos verbal o físicament.

En el parvulari Pau Vila, al llarg dels diferents cursos d'observació i com ja s'ha comentat, es van originar 57 disputes, de les quals 27 (equival al 48% del total) van ser protagonitzades per infants dels dos sexes; 20 (35%) van ser protagonitzades només per nens; i només 10 (18%) per nenes.

De les 27 disputes entre individus dels dos sexes, hi va haver 7 episodis amb agressions físiques, 5 de les quals realitzades per nens; i una agressió verbal exercida per una nena. A més a més i va haver 2 discussions entre amics íntims i 2 d'elevada intensitat.

*El Quim, la Clara i el Manel de P5 estan enfadats perquè la Sònia els ha abandonat quan estaven jugant a tocar-li la vulva. La Nerea està amb el Víctor i malgrat no jugar més junts, la Sònia i l'Arnau van i vénen d'on són els altres tres.*

*Sònia: ja no jugarem mai més amb tu.*

*Clara (al Quim): la Sònia no t'estima, perdona.*

*Quim: ja no et convidaré més a casa meva.*

*Clara (a la Sònia): ja no som més els teus amics perquè ens has abandonat.*

*Quim: si m'abandones no et convidaré més a casa meva.*

*Ella fa cara d'indiferència.*

*Marc: et dóna igual? Molt bé, gràcies, eh, gràcies. Pau Vila, 26-2-07*

En les 20 discussions entre nens, en 4 hi va haver alguna agressió física; 2 van ser d'elevada intensitat i tant sols una va ser entre amics íntims.

Pel que fa a les disputes entre nenes, se'n van registrar 10; 2 entre amigues intimes; 2 escenes amb agressions físiques i 3 amb algun insult; i 2 van ser d'elevada intensitat.

Aprofundint en el motiu que originava les discussions en funció del gènere al parvulari Pau Vila , es veu com les disputes entre nens i nenes de l'escola Pau Vila, majoritàriament tenien origen en un comportament inadequat (6 escenes); en una disputa per la possessió d'un determinat objecte (5 escenes); o en qui tenia el dret de decidir com i qui desenvolupava l'activitat (5 escenes).

Les discussions entre nens es centraven, principalment, en la possessió d'un objecte (6 escenes), i en qui decidia el desenvolupament del joc (4 episodis). Mentre que les nenes discutien força sobre els comportaments inadequats per part d'un company (4 escenes); o també sobre qui prenia les decisions.

Pel que fa al parvulari de l'escola Sadako, de les 47 discussions observades; 21 van ser protagonitzades per nens i nenes (equival al 45% del total de discussions); 19 disputes generades per nens (corresponen al 40%) i, tant sols 7 discussions provocades per nenes (equivalen al 15%).

En les 21 escenes a on hi va haver discussions entre nens i nenes; en dues d'elles hi va haver agressió física, una provada per un nen i una altra per una nena; dues disputes van ser entre amics íntims; i tres van ser d'elevada intensitat.

En les 19 discussions entre nens; 6 van ser d'elevada intensitat; 6 entre amics íntims i també en 6 hi va haver algun tipus d'agressió física. Pel que fa a les disputes protagonitzades per nenes; 4 van ser entre amigues íntimes i només una amb una important tensió entre les implicades.

Si posem el focus en el desencadenant d'aquestes disputes s'observa com entre nens i nenes els principals motius són per la possessió d'un objecte (6 escenes); per un determinat comportament inadequat (5 episodis); o per la disputa per qui pren les decisions (4 escenes).

*Amb tres nens i una nena de p5 estàvem fent un forat a terra per intentar desenterrar una pala. Els nens volien fer fora a la nena ja que no s'hi cabia i li deien que ella no tenia força i que havia de marxar. Ella s'hi negava però just quan els nens l'estaven amenaçant de pegar-li fort ha vingut una nena a dir-li que totes les nenes s'havien d'amagar perquè els nens les perseguien; que hi havia una "guerra" i se n'han anat. Quan els nens han vist que això de la "guerra" anava de veritat han anat a jugar-hi. Sadako 28-11-07*

Els nens de l'escola Sadako es discutien principalment per qui tenia raó d'una determinada qüestió (4 escenes); per un comportament inadequat d'un company (4 episodis); o per qui determinava l'evolució del joc (4 escenes). I les nenes, pel principal motiu que es van discutir va ser pel comportament considerat inadequat d'una companya (3 escenes).

En el parvulari Can Salvi es van observar 32 discussions: 18 protagonitzades per nenes, xifra que equival al 56% del total; 7 entre nens, nombre que correspon al 22%; i també 7 entre nens i nenes.

En les 7 discussions entre nens i nenes només una va ser d'elevada intensitat; i en una altra hi va haver insults. Pel que fa a les 18 discussions entre nenes hi va haver 3 disputes entre amigues íntimes; 5 escenes en les que hi va haver insults, però en cap hi va haver agressions físiques. Per contra, en les 7 disputes entre nens, hi va haver 4 agressions físiques i 1 discussió entre amics íntims.

*La Noélia de P5 sovint porta caramels i els reparteix entre els companys. N'estava repartint a un grup de quatre nenes de la seva classe quan la Judith li ha demanat un, just quan acabava de donar l'últim. La Judith s'ha enfadat amb les altres perquè ella no havia tingut caramel i les ha amenaçat en no convidar-les al seu aniversari. La Carla i la Mireia se la miraven series.*

*Mónica: taparos las orejas y decid aahhh y así no la escucharéis.*

*Les altres li han fet cas i la Judith ha marxat enfadada. Can Salvi 20-1-09*

Centrant-nos en el motiu que originava la disputa, es detecta com entre nenes els principals motius desencadenants van ser l'accés a un joc en curs (5 escenes); la possessió d'un determinat

objecte (4 episodis); o la disputa per qui decidia el desenvolupament del joc (4 escenes). Entre els nens el principal motiu de discrepància també va ser la possessió d'un objecte (2 escenes) i, entre nens i nenes, l'accés al joc (3 escenes).

Un factor molt determinant a tenir en compte a l'hora d'analitzar el nombre de disputes entre els individus d'un i altre gènere, i els motius que el provoquen, és la freqüència amb la que els individus d'un i altre gènere juguen junts.

En el cas del parvulari Can Salvi, en les discussions entre nens i nenes obtenim uns resultats poc destacables, en comparació amb els altres parvularis, conseqüència de que acostumen a jugar força dividits en funció del gènere i per tant, el nombre de discrepàncies entre infants de diferent sexe és inferior.

En les altres escoles ens trobem que les disputes apareixen més sovint en els grups mixtes que en els d'un o altre sexe, fet que pot ser conseqüència de que les formes de fer d'un i altre gènere divergeixen, o que el nombre de participants és major i, per tant, també hi pot haver major diversitat d'opinions.

Una altra similitud entre els alumnes de l'escola Pau Vila i el de la Sadako, es troba en que el nombre de disputes entre infants d'un o altre gènere, sempre és superior entre els nens respecte a les nenes. En quan a l'escola Can Salvi, passa exactament el contrari, fet possiblement atribuïble a la baixa competitivitat entre aquell grup de nens i, a que realitzaven un joc poc elaborat i que no requeria de grans acords pel seu correcte desenvolupament.

Una qüestió que es repeteix de forma similar en els tres centres és la diferència a l'hora de recorre a alguna forma d'agressió. Mentre els nens de l'escola Pau Vila van agredir físicament un total de 9 vegades, les nenes ho van fer 4; els nens de l'escola Sadako ho van fer 7 cops, mentre les nenes 1; i mentre a les nenes del parvulari Can Salvi no se les va veure en cap ocasió, als nens en 4, malgrat el seu índex de disputes fos molt inferior. Per contra, només les nenes de l'escola Pau Vila (4 escenes) i Can Salvi (6 escenes) van recórrer a agressions verbals. Així doncs, mentre els nens en el cas d'agredir recorrien a les agressions físiques, les nenes feien més ús de les agressions verbals.



## 5.7. Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs, i ús interessat de les normes de la cultura adulta.

### ESTRATÈGIES PER EVITAR DETERMINADES NORMES O SATISFER DETERMINATS DESIGS

Els infants, des del naixement van assimilant quins són els comportaments propis o impropis de la societat a la qual pertanyen, i a mesura que es fan grans, la rebel·lió vers algunes o moltes d'aquestes limitacions, va en augment, paral·lelament, a l'aprenentatge d'estratègies per evitar-les.

El sociòleg Erving Goffman (1961) es va referir a aquest comportament rebel dels individus que formaven part d'institucions com adaptacions secundàries que els permetia:

*“emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto.” (Goffman 2001:190)*

Goffman anomena vida “subterránea” quan aquest conjunt d'adaptacions secundàries es converteixen en un comportament col·lectiu per fer front, en aquest cas, a les normatives adultes, en la qual, els que en formen part, contradiuen, canvien i violen les normes oficials de la institució, i ho fan compartint la voluntat d'assolir una certa autonomia respecte l'autoritat i les normes dels adults amb la finalitat de tenir més control sobre la seva pròpia existència.

Entre l'ampli ventall de normes escolars que els infants voldrien defugir, hi ha una sèrie que es repeteixen en molts parvularis. Entre elles, la que rep major rebuig, és la d'haver de recollir les joguines, ja sigui perquè els infants no estant d'acord en la finalització del joc que estan realitzant, o bé perquè no entenen la necessitat i la lògica del seu compliment, fet que provoca que creïn una gran varietat i diversitat d'estratègies per defugir-la.

El recurs més comú en els tres parvularis a on s'ha realitzat treball de camp, era fer com si no hagués existit l'avís de començar a recollir. D'aquesta manera, per una banda seguien jugant, mentre per l'altra, ja hi havia altres companys que recollien, i així, si finalment les mestres insistien en que ho fessin, ja hi hauria menys joguines per recollir. D'aquest tipus se'n van enregistrar tres escenes a Can Salvi, que equival a una vegada cada 13 dies; quatre a l'escola

Sadako (utilitzada també per aquells que enlloc de recollir les joguines havien d'anar a fer files per entrar a classe), que equivalen a una vegada cada 8 dies; i sis a la Pau Vila, que correspon a una vegada cada 12 dies.

*Estava jugant a fer boles de fang amb l'Àlex i el Xavi, de P5, quan les mestres han començat a dir "a recollir". Ells han fet com si res i han seguit jugant. Quan he vist que tots entraven a classe els hi he dit i ells han dit que ja hi anirien, que abans havien d'acabar de fer la bola. Quan he preguntat si no els renyarien, el Xavi ha dit que no, que quan entressin dirien que estaven recollint i no passaria res. Jo li he preguntat si la mestra s'ho creia i m'ha dit que sí. L'Àlex però no ho tenia tant clar i ha dit que potser els veurien a través dels vidres de la classe, però el Xavi ha dit que des de dins pràcticament no es veu res.*

*Jo, per por a ser la culpable de que ells no entressin a classe, els hi he dit que me n'anava i l'Àlex m'ha respost "fins demà!", mentre acabaven de fer les boles, sense grans presses. Pau Vila 13-6-07*

L'altra estratègia molt habitual, era passejar pel pati, avisant als companys que havien de recollir, sense però que ells ho fessin i, d'aquesta manera perdre temps, i no recollir.

*A pesar de que ja feia estona que les mestres deien a recollir, nosaltres ens hem posat a jugar. Al cap d'algun minut ha aparegut el Miquel, de la mateixa classe de P4, dient que havíem de recollir (a ell, juntament amb uns altres nens, li acabava de dir una mestra). "Ja ho sabem!" ha respost l'Aina. El Miquel s'ha assegut al nostre costat i s'ha posat a jugar amb nosaltres. Pau Vila 3-5-07*

D'aquesta estratègia se'n van anotar quatre a Pau Vila (una vegada cada 18 dies); una a l'escola Sadako (una vegada cada 30 dies); i tres a Can Salvi (una vegada cada 13 dies).

El tercer recurs més freqüent per no haver de recollir seria el de fugir del lloc en el qual s'estava jugant, ja fos anar corrent cap a l'indret a on es fan les files per entrar a classe; o corre cap un altre punt del pati a on no hi haguessin joguines. Aquesta era una tècnica molt sovint utilitzada per aquells grups d'infants que en el moment de l'avis estaven rodejats de moltes joguines, ja que sinó els hi hauria tocat recollir-les totes a ells.

*Amb dues nenes i un nen de P5, jugàvem amb la sorra, quan ha vingut una mestra ha dir-nos que havíem de recollir. Hem començat a buidar la sorra dels cubells i a estirar bé la terra; després, veient que la mestra havia marxat, tots han tirat els cubells per allà i han marxat a jugar a la part en cimentada de prop de les portes a on es fa la fila per entrar a classe. Can Salvi 14-4-09*

Aquest recurs de canviar de lloc per no haver de recollir va ser molt utilitzat pels infants de Can Salvi, a on es va enregistrar una vegada cada 5 dies. L'utilitzaven tant per anar a jugar en un altre indret (6 escenes) com per començar a fer files (2 escenes). En canvi, en els altres dos parvularis, quan canviaven de lloc habitualment era per anar a fer files, a on es van registrar set escenes al parvulari Pau Vila (equivalen a una vegada cada 10 dies) i una escena a l'escola Sadako (correspon a una vegada cada 30 dies). Destacar que el principal motiu pel qual, entre els alumnes de l'escola Sadako es van observar menys estratègies per evitar recollir les joguines del pati era conseqüència de que, a l'escola petita només havia de recollir un grup reduït d'infants determinat pels monitors i, a l'escola gran, hi havia poques joguines a recollir.

Entre un grup de P5 de l'escola Pau Vila, es va generalitzar molt l'estratègia de corre a fer files, en el moment de sentir l'avís per recollir, mentre eren pocs els que ho feien encara hi sortien guanyant perquè mentre discutien amb la mestra si havien recollit o no, al pati, pràcticament, ja no hi quedaven joguines, però quan van començar a ser molts els que feien la fila sense recollir, la mestra els feia marxar de la fila i els obligava a recollir sense deixar-los espai per dialogar. Aquest fet, va provocar un canvi en el comportament d'alguns individus d'aquest grup, els quals van optar en convertir aquesta obligació en un joc, i jugaven a veure qui era capaç de portar més joguines d'un sol viatge.

El curs següent, un altre grup de P5 de la mateixa escola, va repetir la mateixa idea; a l'hora de recollir el material de psicomotricitat, "ho feien de forma que els hi fos divertida, és a dir, agafaven peces, com ara matalassos i, entre uns quants, l'estiraven de diferents punts, tot transportant-la cap al lloc a on l'havien de guardar". Pau Vila 14-1-08

Una altra estratègia per defugir la norma de recollir les joguines, i que tant sols el vaig observar una vegada entre un grup de nens de P5 del parvulari Pau Vila, era el d'enterrar les joguines per no haver-les de recollir, i per assegurar-se que en podrien fer ús quan tornessin a sortir al pati.

*Quan les mestres han cridat que era l'hora de recollir, he vist al Gabriel i a l'Arnau, tots dos de P5, que estaven a sota la caseta, enterrant les joguines que havien estat fent servir, i deien que així a la tarda les desenterrarien i les tornarien a fer servir. Pau Vila 28-3-07*

Tot i l'existència d'autors que critiquen que es consideri que els infants utilitzen aquestes estratègies de forma conscient i col·lectiva, per falta de negacions verbals i conjuntes vers les normes adultes, i/o la planificació col·lectiva d'estratègies per evitar-les, en les observacions a l'escola Sadako i al parvulari Pau Vila, s'han verbalitzat oposició i negació vers l'ordre de recollir que contradirien les tesis que defensen una falta de consciència col·lectiva d'aquesta oposició a determinades normes adultes.

A l'escola Sadako de les dues vegades (una cada 15 dies) que vaig sentir que s'hi negaven; un cop eren dos amics de P4 que van dir "no volem!", i l'altre un nen sol:

*El Dídac de P5, després de sentir l'avís de començar a recollir, a començat a dir ben fort: "Avui no recollim!! Avui no recollim!! Avui no recollim!!". Sense que la veies venir, se li ha apropat una monitora que li ha preguntat: "Ah no?! Qui diu això? Tu?"*

*Dídac: No.. Ho ha dit algú. Sadako 5-12-07*

Mentre al parvulari Pau Vila es van enregistrar quatre escenes (una cada 17 dies) en les que es verbalitzava la negació a l'hora de realitzar la tasca de recollir. En una eren dos nens de P3 que van dir que no recollien quan van sentir l'avís; en un altre un grupet de nens de P5, en el qual un deia "no anem a recollir!" mentre l'altre enfadat per l'ordre, cridava "a recollir!!!" com no volent-lo acceptar. La tercera escena estava protagonitzada per una nena que buscava el recolzament de la seva amiga a la seva negació a l'ordre de recollir:

*Avui plovia i hem jugat a la classe. Mentre jugàvem amb un grup de nenes de P4 a perruqueries, la mestra ha dit "a recollir!".*

*Carla: No! No recollim! (ben seria i mirant a les seves amigues).*

*Ningú ha dit res i tothom ha seguit jugant.*

*Carla: Ah què no recollim, Paula?*

*La Paula no ha contestat, i la mestra ha dit que anava a buscar una cosa.*

*Carla (contenta i parlant una mica fluix): La Teresa se n'ha anat!*

*I tots han continuat jugant. Pau Vila 12-4-07*

I la quarta escena està protagonitzada per dues nenes de P4 que es posen d'acord i verbalitzen el motiu d'aquesta negació:

*Estàvem jugant a menjar les galetes de sorra que ens repartia la Sara de P4 quan les mestres han donat el primer avís de "a recollir".*

*Sara: No recollim. Jo no recullo.*

*Lamia: No recollim, perquè no hi estem d'acord.*

*Hem continuat jugant com si res fins que la majoria de nens feien files o començaven a recollir.*

*Llavors la Martina ha dit que anava al gronxador de molles on hi havia la Marina, i al final també*

*hi ha anat les tres altres, deixant totes les joguines allà. Pau Vila 27-4-07*

Una altra qüestió molt interessant a analitzar és veure com els adults, ja sigui mestres o monitors, es veuen obligats a modificar algunes normes degut a les estratègies que els infants ideen per esquivar-les.

Un exemple és va produir a l'escola Sadako, en l'edifici de parvulari, quan els alumnes de P5 no recollien les joguines, hi havia poques joguines a recollir, molts nens per fer-ho, però eren molt pocs a complir les indicacions. Així que els monitors van decidir que recollirien aquells que prèviament havien tingut una actitud inadequada. El problema va arribar quan els que havien de realitzar la tasca no s'ho preniën com un càstig, sinó com un joc, en el que recollien de forma eficient però divertits, mentre els altres s'ho miraven drets, a una de les parets. Això va provocar que al cap d'uns dies les monitores comunicuessin als infants que a partir d'aquell moment recollirien no aquells que s'havien portat malament, sinó que cada dia elles dirien quins eren els quatre alumnes (dos de cada classe) que haurien de recollir. Aquesta notícia va aixecar tanta expectació que, a partir de llavors, molts alçaven la mà per ser els escollits.

L'altra normativa escolar que comporta un important rebuig per part dels infants és la de no poder portar joguines de casa. Per les mestres és important ja que arrel d'un objecte que és de propietat particular s'originen molts conflictes degut a que molts infants s'interessen per aquest ja que és una novetat, respecte als altres que tenen a l'escola.

Els infants però volen ensenyar als seus amics determinats objectes ja que saben que les joguines noves desperten molt d'interès en els seus companys, i ideen diferents estratègies per tal de poder evitar el control de les mestres i aconseguir així captar l'atenció dels seus companys.

Les joguines que porten més sovint a l'escola són de mida petita ja que se la poden guardar a la butxaca sense que la mestra la vegi i, a l'hora del pati ensenyar-la als seus amics. En els tres centres, he observat infants amb objectes que havien portat de casa sense el permís de les

mestres; cinc vegades a l'escola Sadako (el que equival a una vegada cada 6 dies), dues amb cartes dels pokemons, i altres tres amb uns cavalls de joguina; dues vegades a Can Salvi (correspon a una vegada cada 17 dies), una amb una pilota de bàdminton i l'altra un cotxe petit; i sis vegades a Pau Vila (equival a una vegada cada 23 dies); una era un ninot petit, una revista de jocs d'una consola, un cotxe petit, un ninot petit dels pokemons i una mini càmera de fer fotos de joguina.

Cal dir, que les vegades que vaig saber de l'existència d'aquests objectes "prohibits" va ser perquè els mateixos propietaris m'ho van voler comunicar, i sempre eren molt curiosos en que cap mestra o monitor se'n assabentés.

*El Manel de P4 anava pel pati amb una cosa sota la samarreta. En veure'm, em va cridar i em va dir que portava una revista a sota la samarreta però que l'amagava perquè les mestres no li veiessin. Em va preguntar si la volia veure, i jo li vaig dir que sí, amb molt d'entusiasme. I ell, seguidament em va dir que em poses a darrera seu, fent fila, per anar a buscar un lloc a on poder-la mirar.*

*Pau Vila 31-3-06*

De les sis vegades en que vaig tenir coneixement que algun alumne de l'escola Pau Vila havia portat un objecte de casa, dues van generar una discussió. Pel que fa a l'escola Sadako de les cinc vegades, tres van generar disputa. I al parvulari Can Salvi, van sorgir dues disputes per un dels dos objecte de casa que es van dur.

Incomplint amb aquesta normativa, els infants es troben sovint amb la situació d'haver de compartir un objecte més estona de la que voldrien o amb companys a qui no els hi voldrien deixar, però degut a l'amenaça d'aquests d'explicar a les mestres l'incompliment que el propietari de la joguina ha fet de la norma de l'escola, si veuen obligats. Així que es creen situacions en el que l'infant voldria recuperar l'objecte però al no poder recorre a l'ajuda de les mestres, se sent indefens i, probablement, aquesta situació fa que l'infant entengui la necessitat de no portar joguines a l'escola si no està disposat a compartir-les.

*El Nil veu que estem amagats (Quim, Rubén i jo) a sota la caseta jugant amb una joguina que no és de l'escola, i comença a dir "li diré, li diré, li diré" (amb cantarella).*

*Quim: Perdona. Vale (li deixa una mica). Però no li pots dir. (Li torna agafar).*

*Nil: me'l deixes? O si no li dic.*

*Quim: Vale. (Li torna a deixar de mala gana). Pau Vila 11-12-06*

A part d'aquestes dues normes escolars coincidents que provoquen que els infants dels tres parvularis ideïn un seguit de recursos similars per poder fer realitat les seves voluntats, es fa difícil trobar les mateixes estratègies en les tres escoles, degut a diversitat de normes de cada centre, o a la falta d'observació de camp de les mateixes activitats que es podrien produir a l'hora dels àpats o durant l'hora de classe.

Tot i la gran diversitat de normatives en les que els alumnes estan en desacord, hi ha una estratègia que malgrat l'estereotip molt generalitzat entre els adults que els infants no saben mentir, era un recurs molt comunament utilitzat quan tenien algun interès concret, com era el cas de quan algun mestre els podia enxampar d'haver infringit alguna norma. En els tres centres es va donar, més d'una ocasió en la qual els infants mentien directament a la professora per aconseguir fer realitat una voluntat o per no ser castigats.

*Carla: Mira Anna (ensenyant-me com plora el Jofre de la seva classe de P3)*

*Jo: què li passa?*

*Carla: la Maria li ha pegat amb la pala.*

*El Jofre mentre plora l'assenyala a ella.*

*Arriba una mestra que pregunta què passa. La Carla torna a dir que la Maria ha pegat al Jofre, però el Jofre la torna a assenyalar a ella.*

*Mestra (mirant a la Carla): però qui ha sigut la Maria o tu?*

*Carla: la Maria.*

*Jofre (assenyalant a la Carla): ha sigut ella.*

*La mestra renya a la Carla per dir una mentida i fa que abraci al Jofre. Pau Vila 8-4-08*

En el pati les normes en les tres escoles eren força similars; no es podia fer mal als companys; no es podia llençar sorra; les joguines s'havien de compartir; no es podien llençar a fora el pati; etc.

Tant a l'escola Can Salvi, com a la Pau Vila, més d'una vegada les mestres havien hagut de cridar l'atenció als infants per recordar-los que no es podia llençar sorra encara que aquests ho fessin com un joc.

*La Sakia amb un grapat de sorra, ha vingut cap a nosaltres, sense apropar-se massa i ha fet veure que ens en tirava per veure com reaccionàvem nosaltres. Nosaltres hem fet com per tapar-nos i cridar una mica, però sense fer-ho en serio i ella ens ha tirat, delicadament, uns quants granets de*

*sorra. Nosaltres hem cridat una mica i ella n'ha agafat més i ha tornat a repetir el joc. Ho ha fet unes quantes vegades i nosaltres ja ens preparàvem tapant-nos quan vèiem que s'apropava.*

*Una de les primeres vegades una mestra ha cridat a uns altres nens i la Sakia i nosaltres ens hem espantat una mica per por que ens renyés a nosaltres, cosa que ha passat més tard, quan ha vingut i li ha dit a la Sakia si creia que estava bé el que estava fent, i que ens podia entrar sorra als ulls i a la boca, i que no ho fes més, i també ens ha renyat a nosaltres per no queixar-nos.*

*Ens hem quedat quiets i quan ha marxat la Sakia li ha dit a la Hakima que ho fes ella, i ella li ha fet cas, i hem tornat a reprendre el joc, fins que ha tornat a reaparèixer la mestra i ens ha renyat una altra vegada. Quan ha marxat, mig amagant-nos ens hem posat a riure. Can Salvi 3-12-08*

Els infants sempre s'han vist molt atrets per els jocs amb fang i aigua, i en funció de cada escola, l'ús de l'aigua en el pati estava més o menys restringit. Tant a l'escola Pau Vila, com a Can Salvi havien decidit tancar la font del pati, i obrir-la únicament amb l'arribada de la calor, per evitar estar pendent tota l'estona de que els infants no es mullessin i haver-los de canviar perquè no agafessin fred. A l'escola Sadako, la situació variava. En el pati del parvulari, probablement degut a que el disseny de la font era molt més pràctic i era difícil esquitxar-se, en podien fer ús tot l'any i aquest fet provocava que els infants juguessin molt a fer boles amb la sorra, ja que únicament es poden construir si es disposa d'aigua. Però en el pati de primària, degut a que per arribar a la font havien de travessar la pista de futbol a on jugaven els grans, no els deixaven jugar amb l'aigua. Aquesta prohibició no agradava gens als alumnes que fins l'any anterior n'havien pogut disposar lliurement per enriquir el seu joc amb la sorra, i per aconseguir-ho utilitzaven el següent recurs:

*La Clàudia de P5 em va dir: "els hi diem a les mestres que tenim set i elles ens deixen anar a veure aigua i nosaltres fem una trampeta i enlloc de beure'ns l'aigua, la guardem a la boca i la tirem a la sorra". Sadako 10-6-09*

Però el dia que plovia i es formaven tolls d'aigua al pati, les mestres tenien feina en evitar que els infants hi juguessin. Mentre a l'escola Sadako, degut a que al pati la sorra era molt dura i els infants no podien fer forats gaire grans, pràcticament no si formaven bassals; al parvulari Pau Vila havien optat per no deixar que els alumnes sortissin de la part enrajolada; i en el pati de l'escola Can Salvi, com aquesta tasca era molt difícil ja que no hi havia prou espai en cimentat i, a pesar de que abans de sortir al pati els hi feien repetir la norma de no jugar amb l'aigua dels bassals, la temptació era irresistible.



*Un cop hem sortit al pati, ha faltat temps perquè la gran majoria estiguessin tirant sorra als bassals, trencant les vores d'aquests, amb els peus o amb algun estri, sucant-hi el peu,... s'ho passaven molt bé i mentre en un principi anaven en cura de que no els veiessin les mestres, després no se'n preocupaven més i, cada cop tiraven més sorra o joguines a dins l'aigua i s'esveraven més, fins que al final o se'ls hi mullava molt el peu, o venia una mestra a fer-los fora. Can Salvi 3-2-09*

A part d'utilitzar un recurs com ara mentir per aconseguir un determinat objectiu, també es troben situacions en les que s'intenta persistir en una activitat tot i l'oposició de la mestra:

*Amb un grup de nens de P5, com gairebé cada dia, jugàvem a sota el banc, a on s'ha fet un forat molt gran. És un lloc amb molt d'èxit perquè és dels pocs llocs del pati que queden una mica amagats. Mentre jugàvem, ha vingut una mestra a dir-nos que sortíssim de sota el banc. El Javi ha dit "nos tenemos que ir" i hem començat a aixecar-nos per marxar, però com que la mestra també ha marxat, ens hem tornat a seure mentre el Javi deia "nos podemos quedar". Però quan l'ha mestra ha vist que tornàvem a seure ens ha tornat a dir que marxéssim i s'ha quedat fins que hem marxat. Can Salvi 13-1-09*

O de l'oposició dels pares:

*En Màrius de P4 m'ensenya la bola de fang que ha fet i m'explica: "me'l tinc d'emportar a casa, que l'altre dia vaig fer un morat però me'l vaig descuidar al cole. La meva mare ja em diu que no faci més morats que no hi caben a la capsa, però igualment en faig més perquè si estan en una capsa molts, ja no hi caben més, però agafant una altra capsa hi cabran més." Sadako 3-3-08*

Altres vegades s'optava per desistir de l'activitat abans d'haver de complir amb la voluntat, en aquest cas, de la mestra:

*Érem set jugant a la caseta quan van arribar la Joana i l'Andreu, de la mateixa classe de P5. El Daniel de seguida els hi va dir que no podien entrar, i aquests després d'insistir infructuosament, van marxar i van tornar acompanyats per una mestra. Aquesta va fer sortir al Daniel, i va estar parlant amb ell sobre quin dret tenia de no deixar jugar a altres nens. Al cap de poc va tornar el Daniel dient "ens anem a un altre lloc", d'aquesta manera no havien de compartir la caseta amb ningú. Pau Vila 16-4-07*

Durant les observacions realitzades dins les aules del parvulari Pau Vila, tant durant el joc socio-dramàtic com en el desenvolupament de les diferents activitats, era molt habitual que els infants aprofitessin els pocs moments en els quals la mestra els deixava un moment sols a la classe, per infringir una sèrie de normes, com podia ser córrer per la classe, cridar, tirar objectes, pujar a la

taula o sortir al passadís, que tenien molt ben apreses i que únicament transgredien quan la mestra no els veia pel simple desig de fer allò prohibit, ja que mentre uns vigilaven si la mestra tornava, els altres a gran velocitat feien malifetes per poder tornar ràpidament al seu lloc en sentir l'avís de que aquesta ja estava de camí.

*Avui, igual que els altres dies que la mestra de P4 surt un moment de la classe per anar a buscar quelcom, els nens/es s'esveren i n'hi ha que no resisteixen a continuar asseguts a la cadira i s'aixequen per demostrar que ara, teòricament, poden fer el que volen. Aquests van fins a la porta per mirar si la mestra ja torna, i quan la veuen tornen, cridant, al seu lloc dient que ja està a punt de venir. A pesar d'això, altres van a veure si es veritat que està venint i, els últims se la troben de cara. Quan aquesta entra, els hi diu que ho han fet molt malament, i els hi pregunta si no podrà marxar mai. Els nens estan asseguts somrient de l'emoció d'haver fet una cosa que no haurien hagut de fer.*  
*Pau Vila 30-11-07*

A l'escola Sadako, durant l'hora de dinar, era habitual que els infants creessin estratègies per poder evitar les diverses normes que l'acompanyaven. Una d'aquestes era la prohibició de jugar amb els estris de cuina: com gots, coberts, etc.

*Quan ja pràcticament tots els de P4 havíem acabat de dinar i havíem recollit les safates, hem començat a passar-nos un got buit que fèiem rodolar per la taula. Quan la mestra de l'altra classe que passava per allà, ho ha vist ha dit que el got no era per jugar, però hem continuat jugant i al cap de poc ha caigut. La mestra l'ha recollit i se l'ha endut. Han somrigut i, al cap de poc, la Júlia ha anat a buscar-ne un altre i hem començat a jugar una altra vegada, ara entre somriures i mirades per controlar que no ens veiessin. Però de cop ha aparegut el monitor i la Júlia per por que ens renyessin li ha donat abans que aquest digués res. Sadako 7-2-08*

Una altra norma era la d'acabar-se tot el menjar del plat per poder sortir a jugar i els que no els hi agradava el menjar que tocava se les ideaven per poder saltar-se aquesta norma, ja fos passant menjar al company de taula que sí que li agradava, o amagant-lo:

*Durant l'hora del menjador la Gemma de P4, que seia al meu costat, feia moviments estranys i no em parava de mirar per controlar que ningú veiés el que estava fent. Llavors m'he fixat que el que feia era llençar el menjar que no li agrada. Els pèsols els ha començat a enganxar al pitet i l'enrotllava perquè no es veiessin i, després els deixava caure a terra. Després s'ha menjat tot el pollastre però les fulles d'enciam, les ha llençat a sota la taula, i les xutava cap a mi perquè no estiguessin sota seu i la poguessin delatar. I amb la pinya de postres ha fet el mateix. Amb aquesta*

*tècnica ha pogut anar a jugar sense menjar allò que no li agrada, ja que fins que no s'acaben tot ho del plat, la monitora no els deixa sortir al pati a jugar. Sadako 29-11-07*

Un dia, degut a que els alumnes de P4 estaven molt esverats i parlaven molt fort, la mestra els hi va dir que aquell dia dinarien en silenci. Els infants van respectar la norma de no parlar, però van idear altres formes per poder seguir-se comunicant entre ells que era el que més els hi agradava:

*N'hi havia que feien ganyotes i gestos per fer-se entendre o simplement per fer riure als companys, altres que han començat a jugar amb les forquilles lluitant com si fossin espases. De mica en mica, tots van començar a parlar, primer fluixet i després van anar pujant el to gradualment, però com que molts ja havien acabat de menjar, la mestra no els hi va tornar a dir que no parlessin.*

*Sadako 20-12-07*

En els tres parvularis s'ha trobat un nombre similar d'estratègies per fer front a una tipologia de normes que disgustaven més o menys per igual als infants dels diferents centres. Probablement, la major diferència recaigui en la inexistència d'escenes en les quals els infants de l'escola Can Salvi verbalitzin una negació a la norma d'haver de recollir les joguines, fet que pot ser degut bé per una manca general de verbalització per part dels infants, o perquè els jocs que practiquen no són tant elaborats, en el sentit de que no requereix tanta comunió entre els seus participants per posar en marxa el joc i, per tant, els hi suposa menys disgust haver d'aturar l'activitat.

Com s'ha pogut veure, els infants fan ús de diverses estratègies per tal d'aconseguir evitar aquelles normes o obligacions que per desacord o conveniència no volen exercir. El fet que en les tres escoles hi hagi normes similars per complir, com haver de recollir les joguines o no poder portar joguines de casa, permet mostrar com els infants dels tres centres les intenten esquivar amb estratègies més o menys similars o d'ús més o menys habitual en funció de la rigidesa de cada parvulari per fe complir les normes i de l'èxit de cada estratègia.

Per exemple, per evitar haver de recollir les joguines, en els tres parvularis molt sovint feien com si no haguessin sentit l'avís de recollir; a la vegada que els infants del parvulari Pau Vila i el de Can Salvi també molt sovint canviaven del joc a on jugaven tot abandonant les joguines sense recollir-les. En el cas de l'incompliment de la norma de portar joguines de casa a l'escola, proporcionalment, era més habitual que la infringissin els alumnes de l'Escola Sadako.

## ÚS INTERESSAT DE LES NORMES DE LA CULTURA ADULTA

Arribats a un coneixement elevat de les normes de la cultura adulta, els infants comencen a fer-ne un ús interessat, és a dir, en moments molt concrets per els interessos d'un o diversos individus, recuperen una normativa adulta, en altres moments infringida per ells mateixos, que impedeix aquella determinada conducta, atorgant, d'aquesta manera, més autoritat a l'infant que en aquell moment n'és contrari, tot afavorint els seus interessos. D'exemples al parvulari Pau Vila i a l'escola Sadako se'n troben de diversos tipus, però els més habituals són:

- dir que no es poden portar joguines de casa per veure si així el comparteix;

*A la fila per tornar a entrar a classe després del pati, el Daniel de P5 ens ensenya a mi i a la Siham un mòbil de joguina. El Víctor quan ho veu pregunta de qui és i el Daniel diu que és seu.*

*Víctor: no es poden portar joguines!*

*Daniel: tu també portes juguets!*

*Víctor: pues demà en portaré un i jugaré jo sol. Pau Vila 22-2-07*

- dir que no es poden tenir moltes joguines, per aconseguir-ne una;

*Juguem amb les caixes de plàstic a on es guarden les joguines, quan arriba l' Elena, també de P4.*

*Elena: Em deixeu una caixa? Que vosaltres en teniu moltes.*

*Andrea: No. En tenim dos, i dos és molt poc.*

*Elena (amb veu trista): Es que jo no en tinc ningú.*

*Andrea: Doncs quan ho acabem de treure això, vale? (Referint-se a les joguines que hi ha a dins la caixa).*

*Elena: Doncs m'espero aquí.*

*A l'Andrea no li funciona la idea de dir que li donaran més tard, ja que l'Elena veient que només és una excusa per fer que se'n vagi, diu que s'espera allà. Llavors l'Andrea es comença a queixar.*

*Andrea: I després en tindrem una. I després quan vingui un altre nen en tindrem zero. Home! (s'asseu sobre la caixa) I aquí sec jo!*

*Dient "aquí sec jo" vol donar més pes a que no se l'ha pot endur. Però al final li dona.*

*Elena (tota contenta): Gràcies! Sadako 3-3-08*

- i dir que quan toca repartir algun objecte preuat no es pot demanar que sigui per a un mateix, com diuen les mestres quan reparteixen coses.

*La Laura de P5, ha portat un tros petit de xocolata i l'ofereix a les seves amigues.*

*Mireia: a veure quants som. Un, dos, tres, quatre, cinc i sis. Per l'Anna no (riu).*

*Jo: jo l'he tallat.*

*Laura: bueno, li donarem al que toqui. Al que digui jo.*

*Marta: jo!*

*La Sandra fa tonteries i la Mireia riu.*

*Laura: al qui digui per mi, al que rigui i al que faci tonteries no li donaré ni un tros de xocolata.*

*Pau Vila 17-3-06*

A part d'aquestes tres escenes, que han sorgit de forma similar en els dos parvularis, hi ha molts altres exemples d'ús interessat de la cultura adulta per part dels infants.

A l'escola Sadako se'n van registrar altres cinc qüestions: dir que no es poden dur les joguines fora del recinte que diuen els monitors; defensar el matrimoni monoparental, quan un s'està quedant sense parella; dir que ningú s'ha de burlar dels companys:

*Mentre els nens de P4 encara dinen, el Marc amb cantarella els hi diu "jo ja he acabat!" i els altres ràpidament li responen dient "has fet una burleta!" cosa que ha fet avergonyir al Marc.*

*Sadako 28-11-07*

I dir que no s'ha de pegar, ni tampoc mossegar:

*Un grup de nens de P5, que fins llavors jugaven animadament, de cop i volta, el Jordi s'havia posat tot vermell i estava molt enfadat parlant amb l'Enric, perquè sembla que aquest l'havia insultat. L'Alfred molestava al Jordi agafant-lo de darrera i aquest enfadat li ha mossegat al braç; llavors tant l'Enric com l'Alfred han començat a anar cap a la monitora. I mentrestant el Lluís, el Gerard i algun altre nen, han començat a dir-li al Jordi "Què fas mossegant?! Ets un gos rabiós! Ets un gos rabiós!" mig rient i escapant-se del Jordi que els seguia molt enfurismat, i dient als altres dos que anessin a dir-li a la monitora. Llavors el Jordi s'ha posat a plorar. La monitora els ha fet parlar a cadascú perquè expliquessin la seva versió i li ha dit al Jordi que si l'Enric l'havia insultat el que havia de fer era anar-li a dir a una monitora i no mossegar a ningú. Sadako 17-6-09*

Pel que fa al parvulari Pau Vila el recompte d'escenes en les que algun infant fa un ús interessat de les normes de la cultura adulta arriba a setze. A part de les tres que ja s'han esmentat anteriorment, a continuació fem un llistat de les més destacades:

Dir que no es pot fer pipi al pati; que no es poden fer boles de fang quan no s'hi vol jugar; dir que no es pot rebre un regal sense donar-ne cap a canvi; dir que no es poden fer tonteries; ni dir paraulotes;

*El Joan de P5 cau.*

*Joan: Hòstia! M'he caigut.*

*Raúl: el Joan ha dit una paraulota!*

*Joan: Ha sigut sense voler, se m'ha escapat.*

*Raúl (quan el Joan ja no hi és): el Joan és un tonto del bote! Pau Vila 21-2-07*

Dir que els pares no poden fer els deures; que no es pot fer la feina ràpid i malament. Dir que la mestra ha dit que no es pot fer quelcom; i dir que no es poden dir secrets quan un mateix no els sent;

*Un grup de nens i nenes de P5 jugaven junts quan el David li ha dit un secret a l'orella a l'Alejandro, cosa que no ha agradat als altres.*

*Ariadna: los reyes os están viendo!*

*Adam: los secretos son de abuelos.*

Dir que s'ha de deixar jugar a tothom quan no el deixen jugar; o dir-me de no deixar-los sols quan estan a la classe enlloc d'estar al pati;

*Eric: Anna?!*

*Jo: Jo me'n vaig que si ens renyen..*

*Arnau: Anna, a veure. Nosaltres som petits i necessitem que algú... ens acompanyi. Sí això mateix!*

*Perquè sinó, com som tant caguetes, ens espantem. Pau Vila 11-12-06*

En aquesta escena és molt interessant veure com aquests infants volen involucrar-me en un activitat prohibida, com és estar a la classe durant l'hora d'esbarjo, recurrent a la idea tant utilitzada pels adults com és que ells són petits per fer segons quines coses sols, amb l'objectiu de poder recorre a la meva figura, en cas de que alguna mestra els renyi per no respectar la norma de no estar a la classe durant l'hora del pati.

Pel que fa al parvulari de Can Salvi, d'escenes en les que algun infant fes un ús interessat d'alguna norma adulta, només se'n va enregistrar una que feia referència a la prohibició de llençar sorra:

*La Rut de P5 ha anat a buscar sorra per fer-nos el menjar i ens l'ha començat a repartir i nosaltres fèiem veure que ens el menjàvem. Llavors la Rut ens l'ha començat a tirar a sobre la roba i la Irene s'ha enfadat i li ha anat a dir a una mestra.*

*Irene: Ha dicho que no se tira tierra.*

*La Rut ho ha deixat de fer i el Pol ha dit d'anar a un altre lloc, i tots i hem estat d'acord.*

*Can Salvi. 14-4-09*

Si es fa un recompte dels episodis amb un ús interessat de les normes adultes, s'observa com al parvulari Pau Vila se'n van anotar 30, xifra que equival a una escena cada dos dies; al parvulari de l'Escola Sadako, se'n van observar 9, nombre que correspon a un episodi cada 3 dies. I pel que fa a les observacions realitzades entre els infants de l'escola Can Salvi, només es va observar en una ocasió la utilització d'aquest recurs, xifra que equivaldria a una escena cada 34 dies.

Com indiquen autors com Robinson Finnan (1982), abans de transgredir i enderrocar les normes socials, aquestes s'han de conèixer, i això ens indicaria que el pas previ a fer un ús interessat de les normes adultes, és el seu coneixement específic. D'aquesta manera i a través de les observacions realitzades podríem dir que els infants dels parvularis Pau Vila i Sadako tenen un molt bon coneixement de les normes de la cultura adulta que els permet fer-ne un ús interessat amb els seus companys, però això no tindria perquè indicar que els alumnes del parvulari de Can Salvi no en tinguin un bon coneixement.





## Capítol 6: Els jocs

*Amb un grup de P4 juguem "a ninjes" amb un colador i una pala cadascú.*

*La Berta posa la pala dins la nansa del colador i s'ho posa al cap.*

*Ignasi: Som indis, som indis!*

En el primer capítol d'aquesta Tesi, en el qual s'ha fet una aproximació bibliogràfica a l'estudi de la cultura dels infants, entre altres qüestions s'han analitzat els jocs i les seves implicacions.

Entre els aspectes que considerem que engloba la idea dels jocs, hi trobaríem la capacitat de gaudir dels moviments amb el propi cos o amb materials diversos; de reproduir comportaments observats, tot adaptant-los a les pròpies voluntats; o d'idear mons imaginaris, que transporten el o els protagonistes en una altra dimensió, en la que s'impliquen de manera voluntària, tot acceptant les condicions i normatives establertes.

Els infants més petits entenen el joc com el mitjà a través del qual s'interacciona amb altres iguals, i és per aquest motiu, juntament amb el coneixement del món que els envolta, que el joc és un element bàsic en els primers anys de les nostres vides.

Els jocs són variats i molt diversos, i especialment durant l'època d'educació infantil, tenen com a característica comuna la improvisació i l'espontaneïtat. Robinson Finnan va fer ús del concepte "spontaneous play" tot definint-lo com una "*activity created for the moment, without the rules and roles that dominate more formal games.*" (ROBINSON 1982:359). Més enllà d'aquesta definició, aquí s'entendran per jocs espontanis aquells que es van configurant i prenent forma a mida que els seus participants aporten idees, i evolucionen de tal manera que la idea inicial pot no tenir gaire en comú amb aquella de pocs minuts després, sense que això tingui perquè fer minvar la implicació dels participants.

Dins i fora d'aquesta classificació, trobem una sèrie de tipologies de joc el límit de les quals val la pena definir clarament, a pesar de la dificultat pràctica a l'hora de materialitzar aquesta classificació.

Abans de passar a l'anàlisi de cada tipologia de jocs, es fa un recompte del nombre total d'escenes de joc enregistrades en cada parvulari: A l'escola Pau Vila es comptabilitza un total de 164 episodis de joc; a l'escola Sadako 104 escenes; i a l'escola Can Salvi un total de 128.

**Figura 34:** Fotografia d'un grup de nens jugant amb la sorra.



Font: Anna Serra

## 6.1. Tipologies de joc

Al llarg d'aquest estudi s'han observat vora quatre-centes jocs, i cadascú amb els seus integrants, les seves característiques i variacions. Realitzar una classificació de jocs espontanis és difícil per la improvisació i evolució que cada un experimenta, però s'acaben observant similituds que permeten generar una classificació en funció de diversos factors. En el cas de que es tracta de jocs que impliquen únicament el propi cos com a instrument de diversió o experimentació, els agrupem sota el nom de jocs sensoriomotors.

Aquells jocs que en els quals es fa ús d'algun tipus de matèria o material, com pot ser la sorra, o peces de construcció, que es disposen d'una determinada manera creant algun tipus de construcció sense verbalitzar una història que vagi més enllà del simple apilament o modificació d'un material donat, els anomenem jocs de construcció i disposició.

Seguidament, hi haurien els jocs simbòlics que serien aquells en els que hi ha algun tipus de reproducció o representació d'un món viscut o imaginari, amb una història elaborada i amb un determinat fil conductor que permet seguir-ne l'evolució. Com ja s'analitzarà en l'apartat pertinent, dins la tipologia dels jocs simbòlics s'inclouen els jocs sociodramàtics i els jocs de fantasia i ficció i, per destacar-ne la diferència, en els gràfics a on es comptabilitzen les escenes de joc amb diverses tipologies, es presenten per separat.

I per últim, trobaríem els jocs verbals que estarien a cavall entre els jocs espontanis i els jocs reglats, ja que a dins englobaríem els jocs de picar mans i cantar, i també els de fer endevinalles, rodolins o jocs diversos, en els quals bàsicament es fa ús de la parla.

Ja fora de la classificació dels jocs espontanis trobem els jocs reglats que són tots aquells que ja venen emmarcats dins unes normes, condicions i objectius donats que s'han de respectar per tal que el joc sigui correctament desenvolupat.

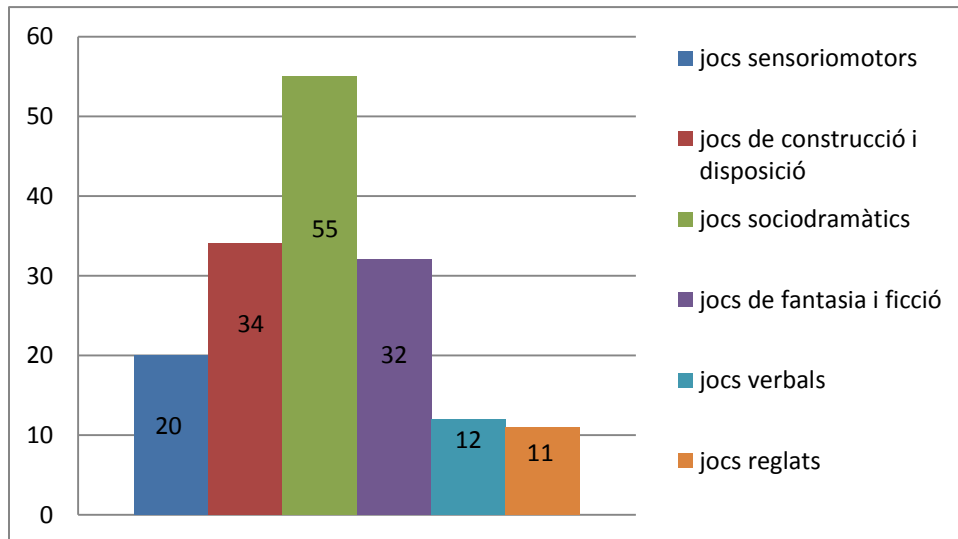
Aquesta tipologia que engloba els jocs reglats requereix d'uns coneixements mínims com pot ser saber contar, a la vegada que és imprescindible l'interès per un tipus de joc poc flexible en el

qual és l'infant a adaptar-se al joc, i no a l'inrevés en el que els infants fan el joc a la seva mesura i voluntat.

Així doncs, estudiosos del joc com Imma Marín (2008) defensen la idea d'una evolució de les diverses tipologies de joc que segueixen un criteri força gradual, encara que no estàtic, en el qual, entre els infants més petits, dels 0 als 2 anys predominaria un joc més sensoriomotor i de construcció i disposició; per passar a l'etapa del joc simbòlic, amb un interès creixent que apareix al voltant dels 2 anys per representar, reproduir i elaborar el món que els envolta; i la dels jocs verbals que s'inicia a partir del moment en el que hi ha un elevat coneixement del llenguatge cap als 5 anys; moment en el que creix l'interès pels jocs reglats.

Al parvulari del CEIP Pau Vila la tipologia de joc que s'observava de forma més freqüent, en el joc lliure, eren els jocs sociodramàtics, seguits de lluny pels jocs de construcció i disposició i dels jocs de fantasia i ficció. Després venien els jocs sensoriomotors, i ja de forma poc destacada, els jocs verbals i els jocs reglats.

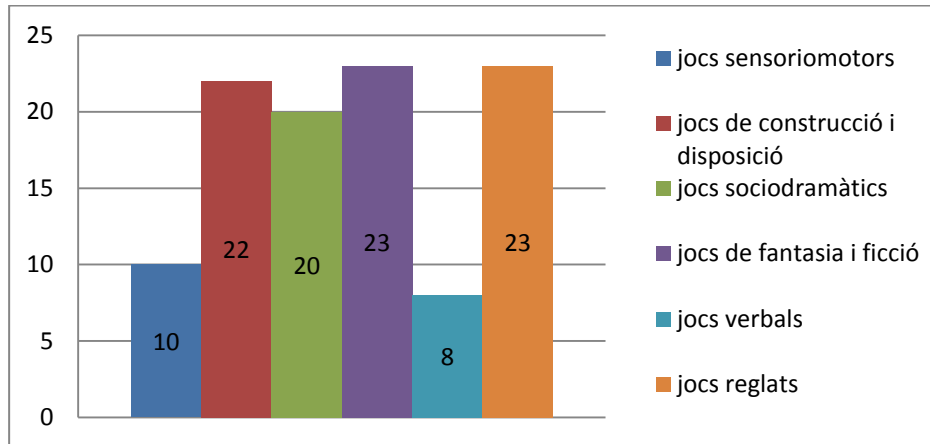
**Gràfic 17:** Nombre d'escenes registrades en el parvulari Pau Vila en funció de la tipologia de joc.



En el parvulari de l'escola Sadako hi havia tres tipologies de joc que sorgien molt sovint en el joc lliure al pati: en primer lloc hi havia aquelles escenes que feien referència al joc de fantasia i ficció i, seguidament apareixien els jocs de construcció i disposició, i els jocs reglats.

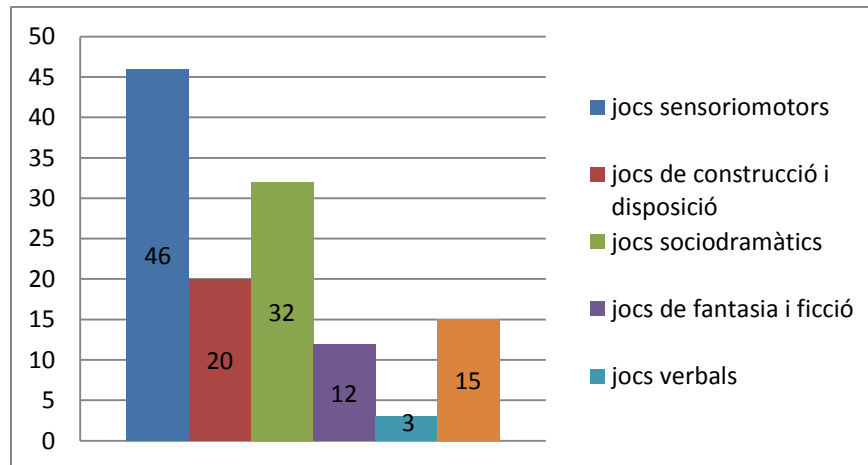
Posteriorment, es realitzaven jocs sociodramàtics i, a un nivell força menys freqüent hi havia els jocs verbals i els jocs sensoriomotors.

**Gràfic 18:** Nombre d'escenes registrades en el parvulari Sadako en funció de la tipologia de joc.



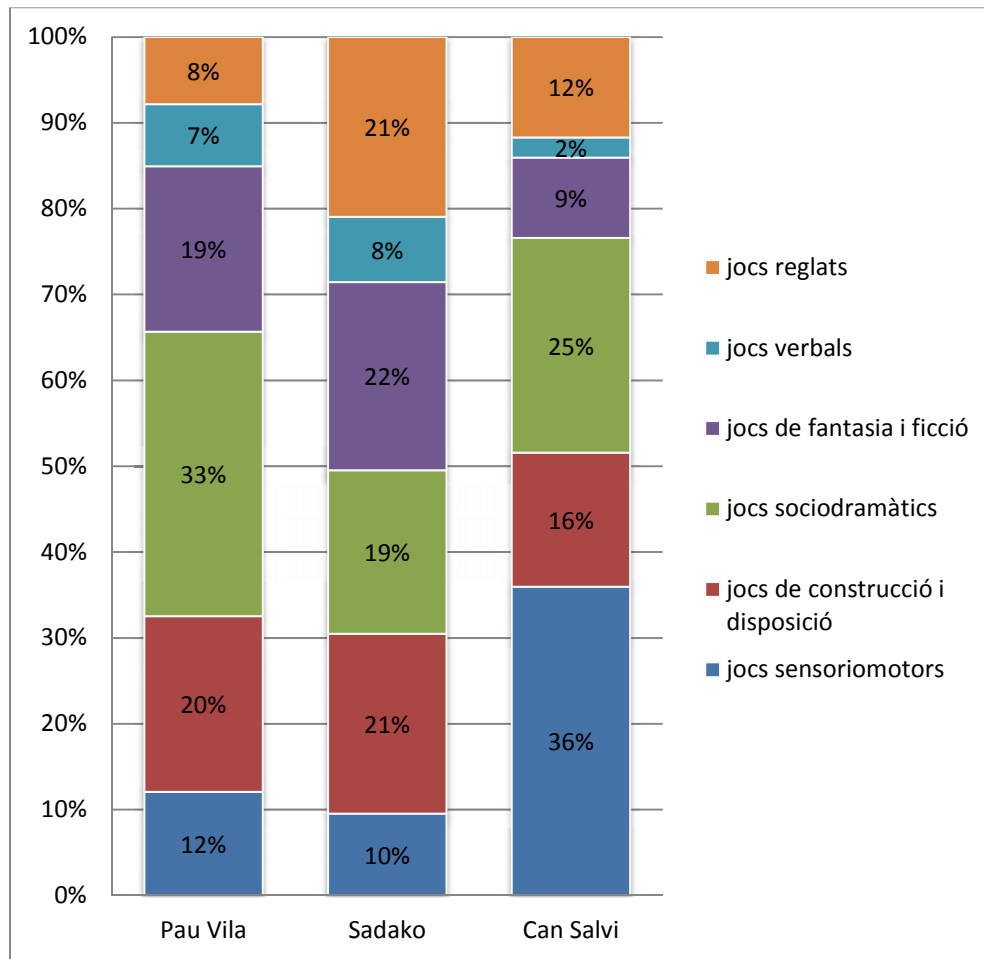
La presència dels jocs sensoriomotors al parvulari Can Salvi és molt destacada, seguida pels jocs sociodramàtics. A força distància apareixen els jocs de construcció i disposició, els jocs reglats, els jocs de fantasia i ficció i de forma molt testimonial els jocs verbals.

**Gràfic 19:** Nombre d'escenes registrades en el parvulari Can Salvi en funció de la tipologia de joc.



Per comparar d'una manera més clara l'ús d'uns i altres jocs en els tres parvularis, s'ha generat un gràfic a on en percentatges es pot observar la diferència entre els jocs més recurrents entre els infants d'un i altre centre.

**Gràfic 20:** Proporció de la pràctica de les diferents tipologies de joc a cada parvulari.



Observant el gràfic 20 es pot veure com en el parvulari Pau Vila i el de l'Escola Sadako, es juga amb proporcions similars a jocs sensoriomotors, jocs de construcció i disposició, i a jocs de fantasia i ficció. Els valors de la freqüència d'ús dels jocs realitzats al parvulari Can Salvi, amb uns valors molt elevats en jocs sensoriomotors, divergeix força de les altres dues escoles, a on només hi ha una proporció similar pel que fa a l'ús dels jocs verbals i, estant a mig camí entre els valors més alts de Pau Vila i més baixos de l'escola Sadako en els jocs sociodramàtics i, al contrari en el cas dels jocs reglats, molt utilitzats en l'escola concertada i poc a la Pau Vila.

## JOCS SENSORIOMOTORS

Els jocs sensoriomotors fan referència a aquells jocs en el que el propi cos és el protagonista. Els moviments i les percepcions que aquest rep són els que fan atractiva l'activitat. Saltar, córrer, rebotar-se, enfilarse, amb l'únic objectiu de la diversió o entreteniment que aquesta activitat genera en el propi individu. Aquests jocs es poden realitzar individual o col·lectivament i, tenen origen en la més tendra infància.

Tot i que els infants realitzen jocs sensoriomotors des de molt petits, durant tota la infància hi són presents de forma decreixent a mesura que van passant els anys i van guanyant pes les altres tipologies de joc.

En el parvulari Pau Vila es van observar 20 escenes de joc sensoriomotor, nombre que equival a vora el 13% del total de jocs registrats en aquest centre. Entre les escenes més habituals, hi havia les de fer un tren, tot fent una fila agafats per la bata del company de davant, que passejava amunt i avall pel pati; jugar a atrapar un company i fugir, mentre aquest es fa l'enfadat o el violent; enfilarse ben amunt; llençar objectes; fer curses (sense sortida ni arribada); etc.

Com ja s'ha comentat abans, la divisió entre una tipologia de joc i una altra és molt fina i mentre el que comença sent una tipologia de joc simbòlic, la qual analitzarem més endavant, pot acabar en joc sensoriomotor:

*Un grup de 4 nens/es de P3 anaven caminant en fila pel pati, agafats pel darrera de la bata, menys la primera nena que caminava d'esquena i agafava les mans de la que anava darrera seu, tal i com fan les mestres quan van algun lloc amb els seus alumnes. Al cap de poc uns quants nens s'hi han afegit. Els que estaven a la fila des d'un començament, no han dit res i, han vist com la fila s'anava fent més llarga però no deixaven de caminar. De cop uns quants han caigut a terra, però de seguida s'han tornat a enganxar a la fila. Llavors el joc s'ha convertit en caure i fer caure als companys els uns sobre els altres. Ho feien amb cura perquè ningú prengués mal. El Pol es tirava primer, fent caure els altres i un cop a terra tots reien, s'aixecaven i tornaven a enganxar-se a la fila. Pau Vila 18-12-07*

A l'escola Sadako, a on es van observar 10 escenes amb aquesta tipologia de joc, que equival a vora el 10%, també es van donar molts casos de jocs que feien frontera, concretament entre els jocs sensoriomotors i els jocs reglats, ja que hi havia jocs com la realització de curses, o el

llançament d'objectes, que en el cas que no s'haguessin delimitat una sèrie de pautes, se'ls catalogava com a jocs sensoriomotors.

En l'estona en la que els infants dinaven, una de les tipologies de joc més recurrents, juntament amb els jocs verbals, eren els jocs sensoriomotors, en els que feien servir algun estri de cuina per passar l'estona, com ara fer rodolar gots; fer transvasament d'aigua, d'un recipient a un altre; fer lluites utilitzant les forquilles; etc.

Encara que de forma poc habitual també es realitzaven jocs d'atrapar i fugir, llançament d'objectes com sorra o pedretes, o la formació d'algun tren que passejava pel pati:

*“Qui vol jugar a l'escondite? Qui vol jugar a l'escondite?” Avui, com altres dies un grup de nens/es de P4 decideixen jugar a l'escondite i comencen a fer una fila perquè s'hi afegeixin altres nens i poder començar. Hi ha un moment que la fila es fa molt llarga però després es comença a escurçar perquè els nens s'avorreixen. Encara no he vist que hi juguessin mai. Sadako 15-11-07*

A diferència dels altres dos parvularis, en el de l'escola Can Salvi, la tipologia de jocs sensoriomotors era la més nombrosa de totes. Es van observar 46 episodis, el que equival a vora el 36% del total de jocs practicats per aquests alumnes.

**Figura 35:** Fotografia de nens jugant.



Font: Anna Serra



Dins d'aquest grup, al que més jugaven era a fer trens. S'agafaven, bé de la bata del company de davant, bé de les mans dels altres companys i passejaven pel pati, corrent i/o cantant, sense un objectiu inicial clar. Ja podia ser que diguessin de jugar a "marearnos", o a caure, o simplement deien "jugamos al tren" i les improvisacions ja enriquien el joc. Quantes més rialles realitzaven els seus participants, més interès generava en els altres companys, i més s'hi volien sumar, enriquint el joc, sense que això generés especials disputes.

*Un grup de quatre nenes i un nen de P5 corrien amunt i avall agafats de les mans, formant un tren. Al cap de poc ha vingut l'Aitana que es volia posar la segona però la Dayana, que anava primera, no li ha deixat i al final l'Aitana ha marxat mig enfadada. Hem continuat donant voltes i sempre dirigia la Dayana; un dels moments ha decidit anar cap a l'Aitana que estava al banc amb altres nenes d'esquena a nosaltres i li hem tocat l'esquena i hem marxat corrents. l'Aitana s'ha girat i quan ens ha vist a dit "ahhh!!!!!!" queixant-se com si li haguéssim fet mal, al cap de poc nosaltres hi hem tornat però ella ja estava preparada i ens volgut espantar una mica i nosaltres hem marxat corrents, després s'ha anat repetint algunes vegades més però ara ella ens perseguia uns metres dient que la deixéssim en pau, però sempre esperava la nostra tornada. Can Salvi 2-2-09*

Uns altres jocs molt habituals eren les curses amb bicicletes, tricicles o camions; o les lluites, que s'iniciaven i es finalitzaven sense cap ordre establert.

*A l'inici del pati hi ha moltes parelles de nens i nenes, que empenyen al seu company que ha pujat a un tricicle o camió amunt i avall de la part en cimentada del pati i es van canviant de lloc; primer empeny un i després l'altre. Al que condueix li costa cedir el seu lloc però si no ho fa l'altre acaba marxant i quedar-se sol no es gaire divertit ja que el vehicle va força més lent. A part d'anar molt ràpid també els hi agrada molt intentar atropellar o xocar amb els altres companys. Can Salvi 20-1-09*

També tenia força èxit enfilar-se en el balancí a on es podien gronxar fins a quatre persones i, de cara al bon temps, la presència de petits insectes, com formigues, cucs o llagostes, es rebien amb crits que alertaven a molts companys i entre tots jugaven a matar-los.

Aquest fet contrasta molt amb un joc molt habitual entre els infants del parvulari Pau Vila, que està catalogat com a joc de construcció o disposició, en el qual els infants jugaven a collir aquestes bestioles i les posaven a dins de cubells, a on els hi posaven herbes perquè s'alimentessin i les exhibien com si fossin trofeus que cridaven l'atenció dels companys, convertint els propietaris en el "jefe" d'aquella activitat, el qual procurava pel benestar del seu/s

insecte/s. En el parvulari Sadako, probablement degut a disposar d'un pati força àrid, no hi havia especial presència d'insectes.

## **JOCS DE CONSTRUCCIÓ I DISPOSICIÓ**

La tipologia dels jocs de construcció i disposició engloba tots aquells jocs que per mitjà d'un determinat material, ja sigui d'origen natural, com l'aigua, la sorra, pedres, plantes o insectes diversos; o d'origen elaborat per el joc o amb altres finalitats, com poden ser cubs, cubells, caixes, robes o tants altres objectes que permetin realitzar algun tipus de construcció o organització, ja sigui de forma individual o en grup.

El joc amb la sorra era la base de la gran majoria dels jocs que realitzaven, però en funció de si al voltant de l'ús d'aquest material, hi havia una història amb personatges i/o que anava més enllà de la simple elaboració del material, es classificava com a joc simbòlic o joc de construcció i disposició. Així la realització d'una muntanya amb la sorra, sense cap esmena als rols que ocupava cadascú o quina representació se li volia donar, formaria part de la classificació dels jocs de construcció. En canvi, si es parla de que aquella pila de sorra representa un pastis, i cadascú té un rol adjudicat, llavors formaria part dels jocs simbòlics.

Aclarits aquests termes, en el recompte d'episodis registrats, pel que fa a l'escola Pau Vila, es van registrar 34 escenes, xifra que representa el 21% del total, sent la tercera tipologia de joc més utilitzada entre els infants d'aquest parvulari.

En aquesta escola els infants molt sovint asseguts a terra formant una rotllana, mentre parlaven de temes diversos, jugaven amb la sorra. Sovint feien sorra fina; primer enretirant la més gruixuda amb les mans, i seguidament amb els talons, o amb l'ajuda de pales o altres estris, fregaven el terra, fent aixecar la sorra fina, la qual agrupaven al centre de la rotllana o dins de cubells o altres recipients.

*Quatre nenes i un nen de P5 formen un cercle molt tancat, i mentre fan sorra fina i la posen als dos cubells que hi ha al mig, van cantant la cançó del "Joan Petit quan balla". Pau Vila 1-3-06*

En funció de les ganes i del joc que realitzaven, feien servir la sorra gruixuda molt útil per fer grans construccions, o la sorra humida amb la que es podien fer boles o pastissos molt sòlids i

amb la sorra blanca amb la que els enfarinaven els hi donava un toc de duresa i finesa molt ben valorada.

Als grups més grans també els hi agradava fer grans construccions tot fent forats a la sorra, arribant a construir túnels i ponts molt resistents, que requerien d'un gran habilitat, delicadesa i d'un important treball en equip, molt admirat per la resta de companys.

**Figura 36:** Fotografia d'un grup de nens fent una construcció.



Font: Anna Serra

Sovint, tot i no estar realitzant un joc amb una història especialment apassionant al darrera, ni descriure la tasca concreta que estaven desenvolupant, els infants es prenen aquella activitat com una feina que implicava determinats sacrificis.

*Quatre nens de P5 estan fent un forat molt gran a la sorra, quan arriba el Marcel amb una pilota.*

*Marcel: voleu jugar a futbol?*

*Els quatre nens se'l miren curiosos. El Víctor s'aixeca i se'n va amb ell.*

*Arnau: vindrem quan acabem d'omplir aquest cubell.*

*Continuen omplint el cubell.*

*Lluís: ja hem acabat! Ara ja podem anar a jugar a futbol. Pau Vila 22-2-06*

Una altra activitat, que s'acaba de tractar en l'anterior tipologia, i a la qual recorrien molts infants era la recol·lecció i disposició de diverses bestioles que hi havia al pati, com ara formigues, cargols, cucs o aranyes que posaven a dintre de cubells i entre diversos infants recollien i buscaven l'aliment que consideraven que era els hi necessari, i en tenien especial cura. Sovint també recol·lectaven flors o fulles, per la simple col·lecció, per embellir alguna construcció feta amb sorra, o per embellir qualsevol joc simbòlic.

*Arrel d'una descoberta d'algun animaló o objecte especial (formigues, monedes, cromos, etc.) comença a passar el propietari/s d'aquest i va cridant que qui el vulgui veure que es posi a la cua. Caminen i criden fins que la cua és bastant llarga i llavors es dirigeixen cap a on racó, decidit pel propietari de l'objecte, formen una rotllana i aquest ho comença a ensenyar, marcant l'ordre i les condicions per veure o tocar l'objecte en qüestió. Pau Vila 14-3-07*

Quan la sorra no era massa compacte a part de realitzar grans muntanyes, també els hi agradava enterrar objectes, o parts del cos, tot vigilant de no embrutar-se la cara i el cap.

Un altre tipus de joc, inclòs en aquesta tipologia, són aquells que es realitzaven amb objectes com ara revistes o cartes. A pesar de ser estris creats amb una determinada finalitat, com podia ser la lectura, o un determinat joc reglat, els infants per desinterès o desconeixement els hi donaven un altre ús que podria ser jugant a cartes canviant les normes constantment, o observar revistes jugant a veure qui coneixia més personatges.

Aquesta tipologia de joc era, juntament amb els jocs sensoriomotors, una de les més recurrents en els jocs lliures realitzats durant l'hora de psicomotricitat, en gran part motivada per les estructures de grans dimensions que permetien crear grans construccions.

A l'escola Sadako, la tipologia dels jocs de construcció i disposició va ser la segona tipologia més utilitzada pel que fa a episodis registrats. Se'n van anotar 22, xifra que representa el 20% del total de jocs realitzats.

El joc de construcció més comú al pati de l'escola petita era el de fer boles amb la sorra. Amb la barreja d'aigua i sorra agafaven un grapat i amb les mans l'anaven compactant molt delicadament i donant-li forma, per tal que acabés sent una bola compacta i pràcticament perfecte. Una vegada finalitzada, per donar-li consistència i finesa li tiraven sorra seca per sobre,

com si l'enfarinessin; i per atorgar-li resistència la deixaven assecar al sol, en una rapissa fora de l'abast de la mà dels altres companys, a on els monitors els hi guardaven.

L'habilitat a l'hora de fer el que ells anomenaven "morats" era resultat, com la majoria de jocs de construcció amb la sorra, de molta pràctica i d'anar aprenent les tècniques dels infants més grans que havien assolit molta experiència. Conscients d'això, els infants més petits, en els tres parvularis, observaven atentament i intentaven reproduir les estratègies dels més grans a l'hora de realitzar nous jocs.

**Figura 37:** Fotografia d'una nena fent una bola amb fang.



Font: Anna Serra

La sorra del pati de l'escola petita era molt compacta i pràcticament era impossible fer construccions amb la sorra, perquè no n'aconseguien tenir prou quantitat. Per fer sorra fina utilitzaven molt els coladors que s'adaptaven als cubells, fet que els permetia separar les pedretes constantment presents entre la sorra, i fer una sorra més fina. Si no en disposaven, la feien rasant amb el taló de les sabates o amb alguna pala i la recollien amb les mans.

*Un grup de P5 juguen molt a fer sorra fina i mentrestant parlen. Cadascú té el seu cubell i la seva sorra fina. A vegades sento que algú va dient "qui vol sorra fina?" Sadako 9-6-09*

A l'hora de fer sorra fina, aquests infants també jugaven en petits grups asseguts a terra, formant una rotllana, però amb una gran diferència, els alumnes de l'escola Sadako no feien una única pila amb la sorra aconseguida, sinó que cadascú posava la que feia en el seu cubell, o en un racó de la rotllana, i no permetien que ningú els hi agafés a no se que els hi oferissin com un regal força preuat. Aquesta actitud comportava que la quantitat de sorra fina que s'aconseguia era molt limitada i això en reduïa l'ús que se'n podia fer, ja que molts cops tant sols aconseguien tenir un dit de sorra dins el cubell.

En el pati de l'escola gran, la sorra no estava tant compactada i tenia menys pedretes, això feia que els infants la poguessin manipular sense tanta necessitat d'estrís com pales i cubells, però la limitació que tenien a l'hora d'utilitzar l'aigua en aquell pati també els limitava la varietat de joc.

Probablement aquest fet, juntament amb el canvi d'interessos en els jocs feia que l'ús que aquests infants van passar a donar-li a la sorra va ser més de manipulació mentre parlaven o jugaven a altres coses, que de construcció.

És important destacar com els infants de P5 en l'any d'observació a l'escola petita, com els que havien passat a fer P5 a l'escola gran, la realització de jocs de construcció i disposició era molt inferior que a P4, sobretot en comparació amb els jocs reglats o verbals.

Com ja s'ha comentat anteriorment, la presència de bestioles era molt escassa, i amb la qual cosa no es va observar cap episodi en el que els infants hi juguessin, el que sí que van utilitzar en diverses ocasions van ser fulles o parts de plantes que els servien per enriquir el joc.

*Tres nenes de P4 havien plantat una branca de xiprer en un cubell ple de sorra i quan m'han vist passar amb la boca plena d'aigua m'han demanat que la regués. Sadako 16-11-07*

En el pati de l'escola petita, la presència d'una planta trepadora de grans dimensions com és la glicina, era molt utilitzada, especialment, en els jocs dels infants de P4, que li donaven diverses utilitats en funció de la tipologia de joc que realitzaven.

Com en aquest pati també hi havia una zona amb molts còdols (pedres arrodonides i de mida mitjana), eren forces els infants que jugaven amb ells, ja fos omplint cubells o jugant a enterrar-se.

A l'hora de dinar, els alumnes de P4 també intentaven fer algun joc constructiu amb el material del que disposaven:

*Cap al final del dinar el Narcís de P4 ha tirat una mica d'aigua a l'espai de la safata destinat al got i després hi ha posat el got a sobre. Això ha fet riure a l'Ignasi, i el Narcís li ha afegit més, després també ho ha fet l'Ignasi, i mentre ho feien reien. L'aigua ja casi sortia quan li posaven el got a sobre.  
Sadako 8-1-08*

En el parvulari Can Salvi, en nombres d'escenes registrades va ser de 20, xifra que equival a vora el 16% del total de jocs realitzats i que representa la tercera tipologia més utilitzada.

La base d'aquests jocs constructius i de disposició era la sorra del pati. Durant la tardor i l'hivern, eren molts pocs els infants que jugaven amb la sorra. Aquesta sovint estava humida i molt compactada i els pocs infants que s'asseien a terra, intentaven seure sobre un cubell posat cap per avall, estratègia molt utilitzada també en els altres parvularis, per evitar notar la humitat del terra. No va ser fins l'arribada de la primavera, moment en el qual es va dotar de sorra nova el pati, i que tocava més el sol, quan els infants van començar a jugar de forma més habitual amb la sorra.

Fer forats a la sorra amb les pales, o aconseguir sorra fina tot separant la sorra més gruixuda amb les mans i fregar amb el taló de les sabates, eren les tècniques més comunes. Com en el parvulari Pau Vila, els infants acostumaven a seure formant una rotllana, i anaven fent sorra fina que acumulaven al centre tot fent una muntanyeta o dipositant la sorra fina dins un cubell compartit. A diferència de les altres escoles però a Can Salvi les converses eren molt escasses i, generalment estaven relacionades amb el funcionament del joc, o parlaven sobre alguna qüestió del seu dia a dia més immediat. Però era molt habitual veure grups, sobretot dels cursos més petits, que feien sorra fina en silenci:

*Hi havia molts grupets de nenes i algun de també nens asseguts jugant amb la sorra. He anat a jugar amb un grup de 3 nenes de P4. Omplien un carretó amb sorra. Ja havia jugat altres vegades amb elles, però mentre he estat allà no han parlat gaire, només una m'ha explicat coses del seu germà. No semblaven tenir cap història creada al voltant del joc. Can Salvi 29-4-09*

En ocasions d'alegria i diversió, mentre feien sorra fina cantaven cançons diverses.

*Fent sorra fina amb un de quatre nenes i un nen de P5, de cop veiem que ja en tenim molta i ens animem a fer-ne més. Tots fem anar els peus per rascar molta terra amb el taló i mentre fem anar les cames la Noelia comença a cantar: “A por ellos! Olé olé olééé!”, i tots fem el mateix ben animats i contents. De tant en tant, parem de rascar per posar la sorra a la bossa. Primer la Judit i després la Noelia van dient a qui li toca posar la sorra dins la bossa, sense que ningú digui res en contra. Quan ja en tenim molta i la toquem per veure quant n’és de fina, la bossa és trenca una mica i llavors diuen que ja no en podem posar més perquè sortirà pel forat i llavors comencen a proposar de jugar al “pulpo” o a la “basura”. Can Salvi 20-4-09*

Les muntanyes de sorra les acostumaven a fer amb sorra barrejada, i sovint deien que representava un pastís i cantaven la cançó de “cumpleaños feliz”, sense que estigués ambientat dins de cap història fictícia. Quan feien excavacions ha vegades parlaven que estaven treballant, però no hi havia cap repartiment de rols, ni tampoc parlaven de que estiguessin construïnt res concret.

Poques vegades es van observar jocs de construcció i disposició especialment elaborats, amb excavacions en profunditat de gran solidesa o disposició d’objectes amb gran deteniment. A continuació s’exposa un dels més refinats:

*Avui un grup de nenes de P5, m’han cridat i m’han ensenyat el que estaven fent; plantaven uns pinyols de cirera per poder tenir un cirerer al pati. Han fet un forat a la sorra i després de posar-hi els pinyols (alguna d’elles devia haver menjat cireres per esmorzar) han començat a anar a buscar aigua amb el carretó. A mesura que anaven omplint el forat d’aigua més nens/es de diferents cursos s’interessaven pel que feien i volien ells també remenar el fang com feien elles. Això ha començat a provocar tensions.*

*Neus: vosotros queréis comer “cireres”?! Pues no toquéis!!!*

*A pesar de les seves advertències tots han continuat allà i quan podien, molts tocaven el fang. Al final les organitzadores han anat a jugar a un altre lloc. Can Salvi 27-5-09*

Els jocs de construcció i disposició són una tipologia de joc que tenia una participació similar per part dels alumnes dels tres parvularis. Independentment de si tenien tres, quatre o cinc anys, amb l’ús de materials diversos com la sorra, les fulles o petits animalons, els infants creaven jocs a on la disposició dels materials, era la base d’un joc amb múltiples possibilitats.



## JOCS SIMBÒLICS

Desenvolupant la idea de Ruiz i Abad (2011), entenem per jocs simbòlics totes aquelles representacions lliures i espontànies plenes de significat en les qual un o més individus assumeixen en primera persona o donant vida a algun objecte inanimat, un rol del món quotidià que l'envolta, o d'algun ésser imaginari.

Dins dels jocs simbòlics es farà la distinció entre jocs sociodramàtics i els jocs de fantasia i ficció, seguint la separació que proposa Corsaro (2003b). Els jocs sociodramàtics fan referència a aquelles representacions de la vida diària del participant, en els quals però aquest assumeix rols que no són els que ell ocupa en la realitat, de tal manera que es transporta en una situació irreal tot reproduint determinades conductes que sovint no són del seu beneplàcit, fet que els permet veure-les des d'una altra perspectiva que li permeti comprendre-les i/o rebel·lar-s'hi, en funció de cada situació.

Els jocs de fantasia i ficció, en canvi, fan referència a aquelles representacions de rols que no formen part de la vida quotidiana, i que poden ser extrets de la pròpia imaginació o d'històries fictícies que formen part de l'imaginari col·lectiu, com ara pel·lícules, contes o dibuixos.

Dins de la tipologia dels jocs simbòlics, i independentment de si es tracta de jocs sociodramàtics o jocs de fantasia, Slade (1978) considera, com s'ha esmentat anteriorment, que cada joc es pot classificar bé en joc personal, quan la representació es fa utilitzant el propi cos, és a dir, la persona es comporta, tot adaptant característiques com la forma de caminar, la veu, o la manera de relacionar-se i de vestir-se, en la mesura del possible, al rol que representa; o bé en joc projectat, quan es dóna vida a algun objecte qualsevol, sense estar estrictament lligat a la figura que representa. És a dir, que es pot fer servir un cotxe com si fos un nen petit, o un peluix amb forma de gat com si es tractés d'un bebè.

Però mentre Slade parla del joc projectat com principalment individual, Tejerina (1994) considera que a partir dels 4 anys el simbolisme es fa col·lectiu. Nosaltres considerem interessant les dues teories i les fusionem per poder parlar també de joc personal col·lectiu i joc projectat col·lectiu, ja que és molt habitual observar grups d'infants jugant a superherois (joc personal) o grups d'infants que juguen a donar vida als cotxes de joguina (joc projectat). Així que

dins del joc simbòlic distingiríem entre jocs sociodramàtic i jocs de fantasia, i dins de cadascun d'ells hi hauria el joc personal, individual o col·lectiu i el joc projectat individual o col·lectiu.

En aquest estudi, degut a realitzar l'observació principal durant l'hora del pati, en el qual no hi ha molts objectes, els jocs projectats observats van ser pocs, i es van centrar bàsicament e les observacions de joc lliure a l'aula de l'escola Pau Vila.

La quantitat d'escenes en les que el joc era individual, també són poques ja que l'interès principal el trobàvem en les relacions entre els infants i, amb la qual cosa, s'intentava posar més atenció en els jocs col·lectius que aquells individuals.

Per estudiar detalladament les dues tipologies de joc que configuren els jocs simbòlics, els analitzarem de forma separada.

### ***Jocs sociodramàtics***

A l'escola Pau Vila es van registrar 55 escenes de jocs sociodramàtics, xifra que correspon al 34% del total de jocs observats; dels quals 46, és a dir, el 86%, van ser etiquetats com a joc personal col·lectiu. Dels nou restants, un va ser considerat joc personal individual:

*El David de P3, mentre fèiem psicomotricitat, a agafat un cercle i m'ha dit que era un flotador gran i que estava a la platja i, que la part a on no hi havia matalàs era la sorra. Pau Vila 4-12-07*

I un es va classificar com a joc projectat personal, ja que a través del dibuix recreava una vida quotidiana:

*Quan estava asseguda en un racó del pati apuntant noms a la llibreta ha vingut el Rubén de P4 que m'ha demanat si podia fer un dibuix. Hi ha insistit i jo li he dit que sí, amb la condició que fos per mi. Ha fet una casa, amb diferents plantes; a la planta de baix m'ha dit "dibujo a tu yaya cocinando", al segon pis un ordinador i una persona petita que era jo. Ha dibuixat la tercera planta i, a fora la casa ha dibuixat un cotxe, que deia que conduïa el meu "papito". De cop ha començat a guixar tota la casa, i jo li he dit que no ho fes, que sinó no veuria els dibuixos de dins, ell continuava i al final m'ha dit que havia de tancar tota la casa perquè "tú te ibas de viaje con el coche". Pau Vila 10-12-07*

Les 7 escenes registrades restants, es van catalogar com a joc projectat col·lectiu. D'aquestes set, cinc van ser jocs projectats per mitjà de ninos, tres amb ninots de mesura bebè, que en podien

fer ús a la classe durant el temps dedicat a jocs simbòlics, en els quals tractaven al ninot com si fos un nadó que havia de ser alimentat i cuida't imitant el comportament de les mares amb els seus fills petits; i en els altres dos episodis, utilitzaven ninos de mida petita que els infants havien dut de casa seva i que s'amagaven a la butxaca perquè les mestres no els veiessin i poder jugar amb ells i donar-los vida durant el joc lliure al pati de l'escola.

*Irina, el Robin i el Pere de P5, estaven fent un forat allargat, que més tard han fet servir com a llit d'un nino de plàstic que tenien i feien servir de bebè. La Irina feia de mare, el Pere de gosset i el Robin de germà.*

*Han posat el nino a dins del forat com si fos el seu llit i l'han tapat amb la sorra.*

*Jo: L'enterrem?*

*Irina: No, està dormint.*

*Robin (donant veu al nino): Que no em tapeu els ulls.*

*Irina: Que sí.*

*(...)*

*Pere: ¡Es de día! ¡Que haces aquí tapado!*

*Irina (fent de despertador): Ring-ring-ring.*

*Robin (amb veu espantada): Tenía miedo de la oscuridad. Pau Vila 15-3-07*

En els altres dos jocs projectats col·lectius registrats, els infants van utilitzar els cotxes de plàstic i de diverses mides que hi havia al pati, per donar-los vida i convertir-los en una família. En funció de la mida el cotxe representava un rol familiar o un altre i a través d'ells els infants representaven escenes quotidianes com voler anar a dormir al llit dels pares.

*La Carlota, el Carlos i el Lluc de P5, m'han demanat per jugar amb ells. Quan els hi he preguntat a què jugaven no sabien que respondre'm fins que han vist tres cotxes de joguina sols al pati, llavors hem començat a jugar a una família de cotxes. En un inici, la Carlota era la mare, i el Lluc i el Carlos dos germans, però els rols han anat canviant.*

*Al cap de poc, ha arribat la Marta i la Gala amb un cotxe petit cadascuna i, s'han afegit al joc, preguntant prèviament si podien jugar. La Gala demanava, amb veu de nen petit, poder dormir amb els pares (els cotxes estaven situats a dins un forat que havíem fet i que representava el llit dels pares) però els altres no li deixaven perquè no hi cabia (l'única possibilitat era posar-se a sobre dels altres cotxes més grans i que ara representaven ser els pares encara que n'hi havia tres).*

*Gala: vale que quan tenia por venia amb vosaltres?*

*Carlota: si perquè (incomprensible)*

*Lluc: No, no, ningú entrava. Aquí hi havia una porta que ningú no podia entrar.*

*Gala: Però val que jo picava quan tenia por.*

*Carlota: Però no et deixàvem entrar, igualment! Pau Vila 25-4-07*

A l'escola Sadako es van registrar 20 escenes de joc sociodramàtic, xifra que correspon al 19% del total de jocs realitzats. A diferència del parvulari Pau Vila, en cap d'aquestes escenes es va realitzar algun joc projectat en el que es donés vida a algun objecte, i tant sols es va registrar un cas de joc personal individual, en el qual una nena feia veure que parlava per telèfon amb la seva mare. Així doncs, les 19 escenes restants van ser de joc personal col·lectiu.

**Figura 38:** Fotografia d'una nena i un nen preparant el dinar.

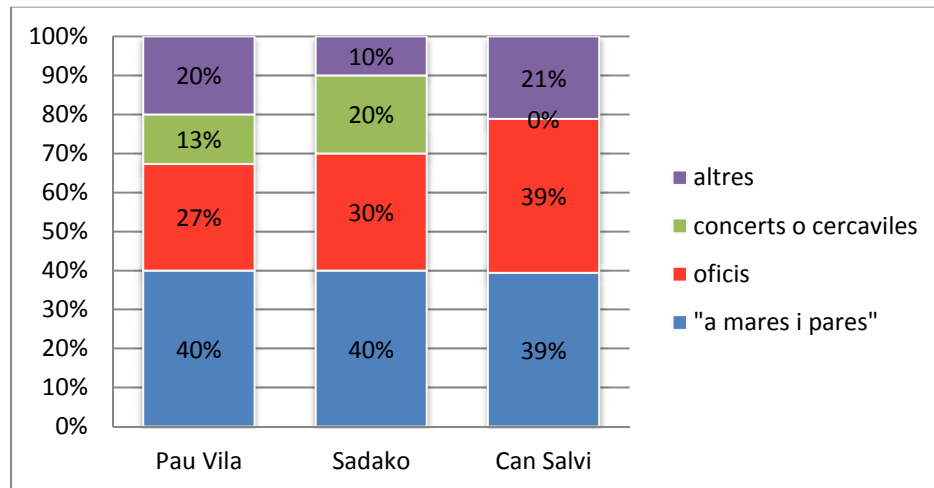


Font: Anna Serra

Pel que fa al parvulari de l'escola Can Salvi, es van anotar 32 episodis de joc sociodramàtic, xifra que equival al 25% del total dels jocs observats. D'aquests tant sols dos episodis va ser considerat com a joc projectat col·lectiu, un va tenir lloc en una observació de joc lliure a l'aula de P3, durant la qual, un grupet de nenes va jugar amb uns ninos; i l'altre va ser entre un grup de nenes de P4 que donaven vida a un gos de plàstic que hi havia al pati. Les 30 escenes observades restants van ser de joc personal col·lectiu.

En aquests dos últims parvularis a on l'observació es va realitzar bàsicament al pati, lloc a on gairebé no disposaven de ninos, o altres estris a part de pales i cubells, o cotxes i camions de grans dimensions, les escenes de jocs projectats eren pràcticament inexistents. Per contra, jugar fent servir el propi cos per representar rols que en la vida real no poden defensar, era la forma més habitual de jugar entre els infants d'aquests tres parvularis durant l'hora del pati.

**Gràfic 21:** Els jocs sociodramàtics més habituals en els tres parvularis.



En els tres parvularis observats, s'acostumava a repetir la tipologia de jocs sociodramàtics. Els més predilectes eren jugar "a mares i a pares", seguits a poca distància de la representació de diversos oficis, com fer de mestres, de treballadors de la construcció, o botiguers entre d'altres. En tercera posició, però presents únicament en el parvulari Pau Vila i en el de l'escola Sadako, hi havia els jocs classificats com "cercaviles o concerts", i en últim lloc hi ha totes aquelles representacions de rols diversos.

A l'hora de classificar els jocs en un grup o en un altre, es tenia en compte aspectes com el nom que els participants donaven al joc, en el cas que el nomenessin; la verbalització dels rols que assumia cada individu; i/o la pròpia representació del rol.

*Un grup de quatre alumnes de P3 anaven caminant en fila pel pati, agafats pel darrera de la bata, menys la primera nena que caminava d'esquena i agafava les mans de la que anava darrera seu, tal i com fan les mestres quan van algun lloc amb els alumnes de P3. Al meu costat, hi havia un grup de nens de P3, que al veure'ls han dit que aquells nens estaven jugant a mestres. Pau Vila 18-12-07*

Hi havia episodis en els quals la categorització es feia difícil perquè no hi havia ni verbalització dels rols, ni del joc, i la representació era vaga, en aquests casos es decidia que formés part del grup d'altres jocs, en els quals trobem escenes diverses com situacions en les que feien veure que cuinaven, tot elaborant diversos plats amb la sorra, sense repartir rols ni representar comportaments similars a una família, botiga o un restaurant.

*Tres nens i una nena de P4 estan jugant amb la sorra, tot tirant-la a sobre d'un tricicle.*

*Albert: Anna estem fent xocolata!*

*Jo: està bona?*

*Òscar: Sí, però és per petits i no per grans.*

*Jo: i jo no en puc menjar?*

*Òscar: No.*

*Albert: sí, perquè tu no ets gran.*

*L'Aina me n'ha donat perquè la provés.*

*Òscar: estem fent salsitxes.*

*Jo m'he posat a apuntar.*

*Arnau: escriu sopa de fideus amb salsitxa.*

*Òscar: també fem sucre.*

*L'Albert diu que se'n va a buscar coses.*

*Aina: vés a comprar.*

*Toco la sorra que està dins d'un cubell.*

*Aina: No toquis, que està calent i no tens guants.*

*Òscar: se'ns ha acabat la salsitxa. Anem a comprar.*

*Els tres s'aixequen i marxen uns metres més enllà. Carreguen el cubell de sorra i tornen.*

*L'Arnau agafa el tricicle i se l'emporta una mica més enllà.*

*Aina: ara hem de netejar la màquina de fer salsitxes. Pau Vila 16-2-06*

Puntualitzats els criteris d'aquesta classificació, ens centrem en els jocs a on fan de mares i pares. Al parvulari Pau Vila es van recollir 22 escenes que representen el 44% del total de jocs sociodramàtics registrats. Hi jugaven infants dels diferents cursos i els rols més sol·licitats eren els de mare, germà o germana gran (era curiós com no parlaven de fill gran), gos, bebè o pare, en aquest ordre. El primer que és demanava un personatge, generalment era qui se'l quedava i, en funció del nombre de participants, la família es feia més gran, i mentre sempre hi havia algú que feia de mare i algú de fill, no es considerava imprescindible que hi hagués un pare.

A l'escola Sadako es van registrar 8 escenes en les que jugaven "a mares i pares", xifra que correspon al 44% del total de jocs sociodramàtics observats en aquest parvulari. Els personatges més representats eren el de "mare", "bebè" i "germà o germana gran", i a diferència de l'altre escola, la temàtica de menjar no representava la base de la relació entre els personatges.

Al parvulari de l'escola Can Salvi, es van anotar 13 episodis en els que jugaven "a mamas y papas", nombre que correspon al 39% del total de jocs sociodramàtics. Els personatges més requerits eren els de "mamà", "bebé", "papá" i "la hija" o "el hijo" i, en la majoria dels jocs, la relació entre els individus estava basada en la preparació del menjar.

A partir de la idea inicial de jugar "a mares i a pares", sorgida molt sovint conseqüència de que mentre algú jugava amb la sorra deia que preparava el menjar i bé proposava de jugar "a mares i pares" o bé directament elegia el rol que volia, i normalment els altres triaven el seu; els infants començaven a construir una història que anava prenent forma a mesura que el joc evolucionava i els seus participants aportaven idees.

*Ariadna P5: juguem a mares?*

*Yaiza P4: val*

*Jo: val.*

*Ariadna: jo sóc la nena i la Yaiza la mare.*

*Jo: i jo?*

*Yaiza: tu, la tieta.*

*L'Ariadna comença a donar voltes al nostre voltant mentre fa sorolls amb la boca imitant un bebè, i puja a sobre el tobogan. Quan baixa diu els noms que tenim cadascuna, i diu que jo sóc la germana.*

*Al cap d'una estona diu que ara serè jo la mare i la Yaiza la germana.*

*L'Ariadna torna a pujar al tobogan.*

*Ariadna: tu em renyes, val? Perquè em dius que no pugi i jo pujo.*

*Jo: val.*

*Quan li dic que baixi ella comença a fer-me ganyotes i a amagar-se.*

*Ariadna: i ara em caic per les escales.*

*Jo vaig a recollir-la i faig veure que li curo una ferida. Pau Vila 28-2-06*

Aquesta forma d'anar estructurant les històries a mesura que avança el joc, és la característica principal dels jocs simbòlics d'aquestes edats.

A part de jugar a mares i a pares, que representa en els tres parvularis el joc sociodramàtic més utilitzat, als infants també els hi agradava molt jugar a representar oficis.

A l'escola Pau Vila es van registrar 14 escenes en les que jugaven a fer algun ofici, xifra que correspon al 28% del total de jocs sociodramàtics. El que més èxit tenia era el de jugar a fer de mestres, amb 5 episodis documentats.

*Tres nenes i tres nens de P4 estan jugant a mestres. Dues nenes fan de mestre i els altres d'alumnes. Ens fan posar en fila i caminem cantant pel pati fins a arribar a un lloc que representa que és l'escola. La Martina és la que més dirigeix i ens fa seure a tots i fer el bon dia: passar llista, mirar el temps que fa i contar quants nens hi ha, com fan a l'escola cada matí. El Cristóbal i el Lluç fan veure que es porten malament i no fan gaire cas a la Martina que diu que els castigarà. Pau Vila 17-1-07*

Es van anotar 3 escenes en les que deien que eren treballadors de la construcció tot manipulant la sorra i conversant sobre el que estaven fent. En l'exemple que s'exposa a continuació hi ha una conversa entre tres nens de P5, a on es parla de la tasca que ha d'exercir el cap d'obra.

*Iker: el Óscar no es el que trabaja, porque es el que manda. Somos nosotros los que tenemos que trabajar. Tu no.*

*Óscar: ya pero...*

*Iker: Tienes que decir: haced la piscina!*

*Sergi: Óscar, que tu no tienes que trabajar, porque eres el que manda.*

*Óscar: ¡Mira que mal lo estas haciendo! ¡Lo estas haciendo fatal! Sergi, no, no fagis més.*

*Iker (havia marxat un moment): Ya estoy aquí. He ido a una reunión.*

*Óscar: Iker, una cosa, ponte de pie que te sentarás aquí y yo aquí. No, sentar.*

*Sergi: si hombre tu en el suelo.*

*Óscar: yo digo lo que yo quiero, lo que yo mande. Tu haces lo que yo mande, porque yo soy el capitán.*

*Sergi: pero cuando acabe este juego, lo será Pol.*

*Óscar: claro. En el patio también seré el capitán yo, no? Eh?*

*Sergi: todo el patio no.*

*Iker: Hoy siempre serás el capitán. Hoy, eh?!*

*Óscar: ya! Por la tarde si, porque cuando estemos en el menjador.*

*Iker: ¡Tu no trabajas! ¡Eres el rey! ¡tu no trabajas!!*

*Óscar: ¡vale, pues poned por las bandas! Pau Vila 8-10-07*



Es van registrar dues escenes en les que jugaven a metges; una a perruqueries; una a policies, una a fer diners i dues més a fer curses.

*En un inici són sis nens i una nena de P5, però acaben venint dos nens i tres nenes més. Situats al passadís que dóna accés a les classes des del pati, hi ha quatre nens asseguts a sobre de quatre bicicletes, i un a sobre d'una moto. La Núria té un tros gran de plàstic que m'explica que és el seu ordinador per controlar les curses, és ella qui dóna el tret de sortida. Està asseguda a l'extrem final del passadís, amb el David al seu costat i el Pau, que té la roda de darrera desinflatada i diu que l'està inflant, mentre mira les curses.*

*Els nens que tenen la bicicleta van amunt i avall corrent, xocant i fent riure als espectadors amb les caigudes. Algun cop es fan mal però no ploren i tampoc ho van a dir a les mestres.*

*La Núria decideix qui ha fet falta i quan això succeeix els fa tornar a començar. Pau Vila 2-3-07*

A l'escola Sadako, com ja s'ha comentat anteriorment, el nombre d'escenes de joc sociodramàtic en general van ser poques i, a més a més, a diferència dels altres dos parvularis, no es va enregistrar cap escena en la que juguessin a fer de mestres. L'ofici amb més èxit era el de jugar a botigues, i tant sols se'n van registrar 3 episodis. Amb les caixes de plàstic construïen el recinte i els diversos estris que trobaven, com pales, coladors o pedretes, els feien servir com a productes a la venda.

*Un grup de 4 nens i una nena, tots ells de p4, han posat un seguit de caixes de plàstic cap per avall i han començat a passar joguines per sobre mentre que amb la boca feien el pip que fan els lectors de codi de barres quan la dependenta hi passa un producte.*

*Un nen recollia joguines pel pati per posar-les a la "cinta", dos més feien el pip i passeven els objectes a la nena que els acabava tirant a una pila, a on els companys que espontàniament decidien comprar, triaven el producte. Sadako 16-11-07*

Una vegada també van organitzar curses; van fer de treballadors de la construcció, o de duaners que feien pagar peatge als que passaven per un determinat lloc.

A l'escola Can Salvi, els jocs sociodramàtics en general tenien molt més pes, sobretot els de jugar "a mares i pares" com s'ha vist, i els jocs d'oficis. D'aquests últims se'n van registrar un total de 12 escenes, i el joc més difós era el de jugar a mestres, amb quatre episodis, en els quals hi havia algú que feia de mestra i els altres feien el que aquesta deia o bé intentaven portar-li la contrària. L'episodi que s'exposa a continuació és un exemple de com els jocs comencen amb una idea inicial però poden anar variant sense que suposi cap problema.

*Tres nenes i un nen de P5 han dit que jugaven “a mamas y papas” i que la Carlota era la mare, el Erik el pare, i la Laura la “hija” i que anava a l’escola. La Mireia feia de mestra i quan el pare venia a recollir a la Laura, li deia que s’havia portat molt malament. Després la feien quedar al menjador i ella no volia i intentava escapar-se i pegava. Els pares la renyaven però ella continuava. El joc ha anat canviant perquè el Erik ha dit que aniríem a la “feria” i que pujaríem a atraccions molt altes. Hi anàvem amb autocar i ens hi feia pujar i cordar els cinturons, mentre la Carlota que feia de mare ens deia adéu amb la mà. Després era com si anéssim d’excursió amb l’escola i anàvem al Cosmocaixa. Baixàvem de l’autobús i de seguida venia el Erik cridant-nos que havíem de marxar.*  
*Can Salvi 15-12-08*

Els altres dos d’oficis més recurrents en aquesta escola era les pastisseries i les perruqueries, amb dos episodis respectivament. En aquestes representacions tenien molt clar que hi havia uns clients i uns treballadors i, mentre en les pastisseries hi havia les cuineres que feien els pastissos amb la sorra, i que estaven a darrera d’un aparador, els clients compraven i no era un rol amb gaire atractiu. En el cas de quan jugaven a perruqueries, tenia tant d’èxit el paper de la que pentinava, que dreta anava pentinant els cabells de les clientes assegudes; com el de les que es pentinaven que esperaven pacientment.

*He anat a on hi havia 4 nenes de P5: dues d’elles estaven assegudes a terra i les altres dues estaven de genolls i els hi pentinaven els cabells amb les mans. Jo els hi he demanat si podia jugar i m’han dit que si, que m’asseies que ara m’atendrien. L’Andrea ha vingut a fer-me metxes als cabells i m’ha estat pentinant i rentant els cabells. Mentrestant han arribat altres nenes i l’Iván dient que volien jugar; la Lucía els hi ha dit què havien de fer i el Iván ha dit que ell vigilava la porta per quan algú volgués entrar o sortir.*  
*Can Salvi 12-1-09*

El joc de fer de perruqueres un dia va derivar en un saló de manicures. A més també van jugar a fer una desfilada de models tot cuidant l’estètica i, imitant el caminar i les diferents postures que aquestes adopten molt sovint.

*La Irene em demana que digui que ara sortirà ella passejant com si fos una model, davant nostre (estem assegudes al banc). Començo a fer de presentadora de models, mentre la Irene passeja mig avergonyida però contenta davant nostre com si fos una model, mentre tots riem divertits. Ho fa diferents vegades i després s’hi apunten altres nenes i es preparen per desfilat juntes i em criden perquè faci de presentadora, però llavors la Daniela els hi diu que abans s’han de pentinar i llavors totes la segueixen corrent, van a un racó i fan veure que es pentinen. Quan ja sembla que estan apunt, la Daniela diu que també s’han de pintar els llavis, i el joc es repeteix diferents vegades, si pel*

*“colorete”, les arracades, les sabates, i es diverteixen corrent amunt i avall. Al final desfilen molt contentes. Can Salvi 17-12-08*

També es va observar un joc en el que feien de metges tot curant, sense altres estris que les mans, una companya estirada en un banc. I un joc en el que un grup de tres nenes jugaven simultàniament amb un nen que feia de dolent amb qui jugaven al joc d'atrapar i fugir, i a veterinàries tot cuidant un gos de juguina.

*L'Ana tenia un gosset de juguina, la Carla anava amb un tricicle i la Blanca les seguia. M'han dit que el gos s'havia fet mal i l'estaven curant, posant-li tiretes. La Carla i la Blanca em deien que havíem de “perseguir al malo” que era un nen de la seva classe que estava sol pel pati. Una de les vegades que anàvem amunt i avall amb el tricicle i caminant, “el malo” ens ha volgut prendre el tricicle, però no ho ha aconseguit.*

*Hem anat a seure en un lloc per fer menjar pel gos i hem començat a preparar-li muntanyetes de sorra i fèiem veure que el gos les menjava. La Carla ha dit que havíem d'anar a comprar unes gotes a la farmàcia per curar al gos i mentre feia veure que parlava amb algú, l'Ana ha buscat una pedra que hem fet servir de medicina. Can Salvi 15-4-09*

En l'apartat de jocs sociodramàtics també s'hi ha inclòs una categoria, que hem anomenat jugar a fer concerts i cercaviles, que només s'ha observat al parvulari Pau Vila i al de l'escola Sadako, en les quals s'ha donat de manera força persistent.

Tot i que en aquests dos parvularis trobem aquesta tipologia de jocs no vol dir que més enllà de compartir una sèrie de condicions, els jocs realitzats en una i altra escola fossin molt similars.

Com a punts en comú hi hauria la música reproduïda i/o creada pels propis infants, l'ús dels objectes del pati com a instruments musicals i la intensió de convertir aquell esdeveniment el més similar possible a un espectacle. I són aquestes darreres característiques les que converteixen aquest joc verbal en quelcom de simbòlic, que fa que es catalogui dins d'aquesta tipologia i no simplement en la dedicada a jocs verbals, la qual s'analitzarà més endavant.

Com a especificitats d'un i altre parvulari, a l'hora de desenvolupar aquest joc, hi ha el context que es crea al voltant del fet musical.

A l'escola Pau Vila – de manera pràcticament diària, a pesar de que es va documentar poques vegades – algun grup d'uns tres, quatre o cinc amics, , generalment de P5 i de forma espontània, carregats amb pales i cubells (un cubell se'l posaven al cap, i l'altre a una mà que el feien sonar

amb la pala que duïen a l'altra mà, com si d'un timbal es tractés), començaven a caminar pel pati tot cantant alguna cançó molt coneguda per tots els infants. Normalment cantaven cançons del Barça, cançons infantils apreses a l'escola, cançons de dibuixos animats o cançons inventades per ells mateixos.

El grup reduït que començava aquesta mena de cercavila cantant amb alegria i amb ganes de fer-se veure, cridava l'atenció d'altres companys que sovint s'adherien a la desfilada, ja fos disposats de pales i cubells, o sense res més que la veu i les mans per anar picant al ritme de la cançó. Eren molts els infants que aturaven les seves activitats ja fos per afegir-s'hi o per observar amb atenció aquella mena de cercavila que generava diversió en la gran majoria. Sovint els més petits, no dubtaven en afegir-se a la comparsa, la qual acceptava de bon grat l'accés de tots els infants, sense que sorgís algun tipus d'oposició ja que entenien que la gràcia d'aquell joc era la diversió i alegria compartida entre quants més millor.

*Sorgeix una desfilada encapçalada pel Martí. Canten la cançó dels dibuixos de "l'Oliver i Benji". La comencen uns nens d'una classe de P5, però al cap de poc s'hi afegeix companys de l'altra classe i alguns infants de P3. El Martí és el que decideix el recorregut i la cançó i, si hi ha alguna petita discussió sobre l'ordre de la fila o similar, ell els resol. Al cap d'una estona comencen a cantar l'himne del Barça. El nombre de participants va augmentant i la desfilada acaba durant més d'un quart d'hora. Pau Vila 26-3-07*

A l'escola Sadako, en canvi, no organitzaven cercaviles, sinó que feien concerts de música molt estructurats. Cadascú assumia un rol molt determinat; el cantant, els que tocaven la bateria, els que tocaven la guitarra, els que tocaven el violí o la flauta, etc. I, normalment, abans de començar a tocar una cançó, es posaven d'acord amb quina farien. També organitzaven el lloc a on s'havia de seure el públic i cuidaven molt els detalls.

Els músics que tocaven percussions posaven un o diversos cubells cap per avall i amb una o dues pales picaven a sobre d'aquests; els que tocaven la guitarra amb una mà feien veure que agafaven la guitarra i amb l'altra, amb l'ajuda d'una pla o un rasclat la feien sonar; el/s cantant/s amb la mà feia com si tingués un micròfon i cantava molt concentrat amb l'ajuda dels companys.

Si es tractava d'una cançó coneguda amb una determinada coreografia, els que s'oferien voluntaris la ballaven mentre els altres tocaven, i quan finalitzava una cançó els que estaven de públic aplaudien amb entusiasme.

*La Marta, la Joana, el Pau i el Raimon de P5 estaven asseguts a sobre d'un cubell cap per avall i amb una o dues pales que tenien a la mà picaven els cubells que tenien davant, cadascú picava els seus – nombre que oscil·lava entre un i tres cubells – tots ells cap per avall. Com que hi havia molts nens mirant i el Bernat no acabava de controlar la situació, ens ha dit de canviar de lloc.*

*Un cop tots al nou lloc, el Bernat ha presentat cadascú dels integrants del grup i a part del nom i cognom també deia l'instrument que tocava; tots la bateria i només dos tocaven la guitarra elèctrica (aquests dos només tenien una pala amb una mà i amb l'altre feien veure que tocaven les cordes de la guitarra).*

*Han cantat fins a tres cançons del Club Super 3 i l'himne del Barça. Sadako 9-6-09*

D'aquests concerts musicals se'n van observar 4 escenes, protagonitzades per un grup concret d'amics de P5 que eren els que els organitzaven i que quan feien P4 ja n'havien organitzat algun. Pel que fa a l'altre grup d'infants que havien fet P5 l'any anterior no van realitzar cap joc d'aquest estil durant el temps en el que es va realitzar la observació.

La decisió de catalogar aquests concerts dins els jocs sociodramàtics i no en els jocs de fantasia i ficció, ha sigut resultat de considerar les actuacions musicals com un fet de la vida quotidiana, tenint en compte que determinades representacions tenien com a origen un programa de ficció com podia ser un el grup d'animació infantil del Club Super 3.

A part d'aquest tres grans grups – jugar “a mares i a pares”, jugar a representar determinats oficis, i jugar a realitzar cercaviles i concerts – que s'han tractat dins els jocs sociodramàtics, hi ha una sèrie d'escenes que a pesar de tractar aspectes del dia a dia, degut a una manca de representació o verbalització dels rols, o d'una falta de concreció de l'activitat que es duia a terme, han sigut episodis que no s'han pogut classificar dins de cap de les tres categories i, formen part d'un grup poc concret.

Al parvulari Pau Vila es van observar 11 escenes que van anar dins aquesta categoria que fa referència a “altres” tipus de joc. En quatre d'elles jugaven a cuinar sense que en cap moment es parlés de quin rol ocupava cadascú; jugaven amb la sorra i decidien quin plat cuinar, com ara fer una pizza, una truita, xocolata o un pastís. En el cas d'aquest últim sempre anava acompanyat d'unes espelmes fetes amb algun pal trobat al pati, i amb la cançó d'aniversari feliç.

*Amb tres nenes de P3, estem omplint un cubell amb sorra fina.*

*Aina: fem una truita. De patates.*

*Jo: estarà boníssima.*

*Aina: estarà boníssima.*

*Una vegada ja tenim el cubell ple de sorra fina, la Laia el gira ràpidament, i un cop cap per avall, amb la pala a la mà, totes piquem i cantem “cumpleaños feliz”.*

*Aina: ja està, ja està.*

*Fem veure que ens la mengem. Pau Vila 16-3-06*

En una ocasió un grup de quatre infants carregats de pales i cubells deien “som rics! Som rics!” (23-2-01). En un altre cas, dos nens de jugaven a posar a dormir a un nino, tot tapant-lo sota la sorra, però sense dir quin rol ocupava cadascú. Un dia, a l’aula de psicomotricitat un nen de P3 es va posar un cercle a la cintura i va dir que era un flotador gran i que estava a la platja (4-12-07). En una altra ocasió, durant l’hora del pati, un grup de nens i nenes de P4 jugaven a fer veure que dins un forat fet a la sorra hi havia una aranya i tots anaven posant el dit a dins i el treien ràpid, cridant “Ah! M’ha punxat l’aranya!” i exagerant els fets, comportament que feia riure molt als companys (16-3-07). I, un dia que es celebrava la festa de carnestoltes a l’escola, una nena de P4 va tirar una mica de sorra enlaire i li va recordar al confeti que es tira a les festes.

*Al cap de poc de sortir al pati a celebrar el carnestoltes, mentre ballàvem amb la música de fons, una nena ha agafat una mica de sorra i fluixet l’ha tirat enlaire. Seguidament ha començat a dir “confeti, confeti!” llavors nosaltres i altres companys, l’hem començat a imitar i hem jugat una estona a tirar-nos “confeti”. Pau Vila 1-2-08*

A part d’aquestes escenes, n’hi ha una de molt elaborada que tracta del procés migratori que ha viscut una nena de P5, i com aquesta ha sigut capaç de captivar als seus nous amics en la idea de viatjar al seu país d’origen per veure les meravelles que segurament els hi ha explicat, a la vegada que aquest mateix entusiasme dels seus amics la irrita, ja que els altres no són capaços d’entendre el que implica un viatge d’aquestes dimensions.

*La Jennifer de P5, que fa uns 3 mesos que ha arribat de l’Uruguai, sovint parla als seus nous amics del seu país, i avui, tots han decidit que hi aniran.*

*La Cristina, el Pol, la Laia, la Marta, l’Alison, el Nil i el Martí, han allargat els braços i ajuntat les mans, com si fossin un equip, han començat a cridar: “Anirem a l’Uruguai! Anirem l’Uruguai!”.*

*Quan la Jennifer ha vist que tots estaven tant emocionats en pensar d’anar de viatge a aquell país, els hi ha començat a dir coses per fer-los saber que no tot seria tant bonic: que allà no feien els dibuixos que a ells els hi agraden tant; i que hi haurien d’anar sols, sense les seves mares. Quan ha*

*dit això, el Pol ràpidament ha dit que en això no hi estava d'acord, que les mares també venien. La Jennifer insistia que només la seva hi podria anar, ja que era d'allà. Però veient la negació del Pol que ha arribat a dir que sense mares ell no hi anava, la Jennifer ho ha solucionat dient que només seria un dia. Llavors el Pol ha acceptat dient "Ah! Si és un dia, bueno".*

*Això a dolgut a la Jennifer, que una mica enfadada li ha dit al Pol que ella havia hagut d'estar sola al Paraguai sense la seva mare, perquè aquesta havia hagut de venir primer. Això ha deixat al Pol molt pensatiu. Pau Vila 31-5-07*

En el parvulari de l'escola Sadako hi hagut dues escenes que s'han quedat fora de les altres classificacions. Una representa l'execució d'una activitat esportiva com pot ser esquiar, però molt contextualitzada i representada tot adaptant diversos objectes, com pales i coladors, fins al punt que es converteix en un joc simbòlic i no en un joc reglat o sensoriomotor. I l'altra, recorda molt a una escena observada en el parvulari Pau Vila en el que tiraven sorra com si fos "confeti".

*El Lluís i l'Ester de P4, amb una pala cadascú tiren grapats de pedretes a l'aire. De cop l'Ester crida: "A la una tiraré festa major! A las dos tiraré festa major! I a las tres!" i alça la pala plena de pedretes que surten cap enlaira. Sadako 12-2-08*

Pel que fa al parvulari Can Salvi, hi ha 7 escenes que no formen part de cap de les tres categories esmentades anteriorment; 6 de les quals feien referència a la creació de menjar, ja fos parlar de fer plats específics com sopes, xocolata o pastissos, o més inconcrets com dir que "estamos cocinando". Com a conseqüència de que en aquests episodis no hi havia un repartiment de rols o no es verbalitzava si s'estava jugant "a mares i pares", o si es tractava d'una pastisseria, no s'ha pogut incloure en cap d'aquests grups. Val a dir que en cada ocasió en les que es realitzava un pastís aquest anava acompanyat de la cançó de "cumpleaños feliz", cantada per tots els participants.

*Un grup de sis nens i nenes de P3, han començat a fer una muntanya i una de les nenes ha dit que era el pastís d'aniversari del Raúl. Aquest s'ha posat content i tots han contribuït a fer el pastís més gran. Hem cantat la cançó de "cumpleaños feliz" i després hem fet veure que ens ho menjàvem. Després han dit que fèiem una piscina i tots han estat contents i al final un quants s'hi han rebotat. Can Salvi 10-3-09*

L'episodi que s'exposa a continuació sorprèn per com un grup de nenes es refereixen a un nen que està estirat a terra sense moure com el "borracho" en lloc de la referència que sovint feien

els infants en altres escoles quan veien algun company estirat al terra immòbil, de qui deien que s'havia mort.

*Quan estava amb unes nenes de P5, hem vist el Pol que abans jugava amb nosaltres, estirat a terra sense moure, i han començat a cridar "está borracho! Borracho!". Només la Dayana diu que està mort però de seguida canvia i diu que "está borracho". El Biel s'intenta aixecar però torna a caure com si no es pogués aixecar. Can Salvi 16-2-09*

La variabilitat a l'hora de l'elecció dels rols, de la relació entre els individus representats i de la realització d'activitats diverses, podria tenir una clara relació en com cada grup d'infants considerava més o menys interessant la representació d'un rol o la realització d'un determinat d'ofici, fet que es podria relacionar directament amb la reproducció cultural dels seus universos quotidians.

### ***Jocs de fantasia i ficció***

Si els jocs sociodramàtics són aquells en els que els infants representen rols de la seva vida quotidiana, els jocs de fantasia i ficció representarien aquells rols reals o imaginaris que són presents en la nostra societat però que no formen part del dia a dia d'aquest infants i, que a l'hora de representar-los no s'han de cenyir estretament a una representació fidel a la realitat, sinó que es donen la llibertat per anar creant sense posar límits a la imaginació.

Per una banda, hi hauria tots aquells aspectes sorgits de temes de ficció, entenent aquest terme com el representatiu de personatges o situacions que existeixen o han existit en algun moment de la història; com ara animals (dinosauris, lleons, llops, etc.); personatges històrics (pirates, princeses, cavallers, etc.); o més pròxims com policies i lladres, caçadors i recol·lectors; històries lligades a determinats vehicles especials, com vaixells, coets, submarins; o tècniques de lluita: lluites d'espases, lluita lliure, pistoles, bombes, etc.

I per l'altra, tots aquells personatges sorgits d'una fantasia, que sovint té origen en una construcció creada pels adults per "enriquir" el món dels infants, ja sigui a través d'històries llegendàries i/o literàries o dels "mass media", entès com el conjunt de mitjans de comunicació



(televisió, cinema, internet, videojocs, etc.). Aquí i trobaríem una sèrie de productes televisius com ara Peter Pan, el Rei Lleó, Spiderman, Les Tortugues Ninja, el Doraemon o els Pokemon. I també altres personatges d'origen més llegendaris, com vampirs, fantasmes o Sant Jordi.

Cal tenir present, com ja s'ha comentat en alguna altra ocasió, que la divisió entre una i altra categoria, és molt fràgil, ja que els jocs dels infants varien constantment i presenten molts estils diversos, fet que dificulta molt la catalogació de cada escena.

En el parvulari Pau Vila, el nombre total d'escenes de fantasia i ficció és de 32, xifra que correspon al 20% del total de jocs realitzats. D'aquestes 32 escenes, 30 van ser classificats com a joc personals (1 individual i 29 col·lectius), és a dir, que els infants feien servir el propi cos per representar els rols; i tant sols dues escenes va ser considerades de joc projectat, ja que donaven vida a un objecte, concretament uns cavallers de joguina.

Si s'inicia l'anàlisi pels jocs de fantasia, es pot observar com d'aquests 17 episodis, 12 feien referència a algun producte sorgit dels "mass media", ja fos d'uns dibuixos de la televisió com els "pokemons", el "Doraemon" o el "megaman"; o d'alguna pel·lícula d'animació com el "Rei Lleó", el "Batman", "les tortugues ninja", "Superman" o "Spiderman".

Generalment en els jocs que tenien com a base un d'aquests temes, començaven amb la idea d'algú dient "juguem a ...?" i si la idea era ben acceptada, ni tant sols hi havia una resposta afirmativa sinó que directament cadascú es demanava el personatge que volia representar; sent els rols dels protagonistes els més sol·licitats, i per tant aquest repartiment es feia a gran velocitat per ser el primer a quedar-se el personatge.

*Fran: Juguem al Megaman?!*

*Tots: Vale!*

*Arnau: Megaman!*

*Fran: Megaman! Vale Lan.*

*Arnau: Ho he dit jo primer! Jo sóc el Megaman.*

*Eduard: i jo qui sóc?*

*Fran: Tu ets el pare del Megaman.*

*Arnau: No hi ha cap pare del Megaman. Només hi ha un pare i una mare del Lan.*

*Fran: Vale que un dia el Megaman va tapar això i va sortir el món?*

*Eduard: Megaman jo també t'ajudo.*

*Arnau: Al Megaman no cal que l'ajudi ningú.*

*Mireia: Jo sóc la mare.*

*Arnau: No, el Megaman no té cap mare!!*

*Fran: Era la meva mare.*

*Bruno: Qui puc ser jo?*

*Arnau: jo sóc el Megaman.*

*Jo: Jo sóc la mare del Lan*

*Mireia: No, ho sóc jo.*

*Jo: Pues el pare.*

*Fran: Vale, Tu no jugues Mireia. L'Anna és la mare.*

*Mireia: No jo.*

*Fran: L'Anna, l'Anna, l'Anna.*

*Arnau: L'Anna.*

*Eduard: Farem una votació. A veure qui esculli l'Anna que aixequi la mà.*

*(La Mireia aixeca la mà i el Bruno enfadat li diu "tu no" i li dona un cop que fa sortir disparat el rascllet, i aquesta a plorar)*

*Eduard: Que aixequi la mà qui voti a l'Anna.*

*Fran: Molt bé, l'Anna és la mare. Pau Vila 26-2-07*

Una vegada repartits els rols, en funció de l'entusiasme i les ganes de cada grup, s'optava per representar històries que seguissin més o menys la trama de la història original, o per contra jugaven amb la sorra desenvolupant un joc molt similar al que feien normalment quan no es repartien els rols, com podia ser jugar amb la sorra preparant menjar o fent construccions, fent alguna esmena, més o menys puntual, al joc que deien que feien.

*Pau (P5): Anna, juguem a les tortugues ninges.*

*Jo: Tu quina tortuga ets?*

*Pau: jo Leonardo i ell (senyalant al Francesc) Rafaelo.*

*Jo: jo el Donatello.*

*Mentre omplim el cubell de sorra parlem una mica de les tortugues ninges. Pau Vila 2-3-06*

A part dels personatges de fantasia sorgits directament de les productores i reproduïts, més o menys, fidelment, també hi ha aquests i altres personatges que els infants els adapten creant noves situacions que enriqueixen i donen vida al joc. Com pot ser jugar "a mares i pares" dient: "Somos una familia de vampiros", jugar a representar fantasmes tot tapant-se amb les jaquetes i

anar a espantar companys; jugar a representar els “Reis d’Orient”; jugar a crear pocions màgiques o crear històries fantàstiques fetes a mida, amb l’heroi i el malvat:

*Demano per jugar a tres nens i dues nenes de P3. El Joel m’explica que es necessita tenir pala llarga per ser “valiente” i com que jo no en tinc jo serè el “ladrón”. Comencem a jugar; ell té un rascllet llarg i el Marc té una pala llarga. Jo lluito amb ells amb l’ajuda de la meva pala curta, però llavors el Joel ens fa parar i diu que jo sóc un monstre i que no haig de fer anar la pala com si fos una espasa, sinó que haig de fer cares de monstre (ell fa les ganyotes).*

*Em poso a fer de monstre fent ganyotes i sorolls amb la boca. Es posen a perseguir-me i jo corro perquè no m’atrapin. Al cap d’una estona de jugar, en un moment en que el Joel i jo estem de cara, i ell m’amenaça amb el rascllet diu: “los dragones no tienen pala! (me l’agafa i la llença) Los dragones no tienen pala! Yo soy un valiente!” (amençant-me amb el rascllet)*

*El Marc i ell em comencen a “pegar” fins que jo em faig la morta estirada a terra i dic que m’han matat. El Joel orgullós diu que ja estic morta, agafa a la Lourdes de l’espatlla (una nena que jugava amb nosaltres) i marxen caminant com si fos un gran heroi. Pau Vila 3-4-06*

A part dels jocs sorgits a partir d’una idea de joc més o menys estructurat, amb la distribució clara dels rols que ocupa cadascú, hi ha aquelles històries que sense un repartiment clar d’aquests, té un fil conductor que fa partícips als seus integrants.

*Tres nens i dues nenes de P4. El Lucas i el Quim estaven mirant un cubell amb formigues, asseguts a terra amb els altres, quan va arribar l’Alberto amb un cubell i un cuc a dins. Tots el vam voler mirar i, després d’observar-lo una estona, el Lucas va dir que li busquéssim una aranya, que els cucs i les formigues no li servien. Vam començar a buscar pel nostre voltant i en vam trobar una de molt petita. El Lucas la va agafar i mirant-la va començar a cridar: “pungame, pungame, pungame!!” cada vegada més fort. L’aranya va començar a caminar pel braç del Lucas fins entrar dins la màniga; aquest es va espantar una mica i es va començar a picar el braç per aixafar-la.*

*Després es va mirat el braç per veure si la veia i, va veure una petita cicatriu de feia dies i va dir: “me ha punchado! me ha punchado!”, però ben aviat va deixar de donar-li importància.*

*Al cap d’una estona va tornar a cridar que necessitava una aranya gran perquè “las pequeñas no pican! Las pequeñas no pican!”, i tots ens vam posar a buscar-ne una altra. El Lucas volia que una aranya el piqués per convertir-se en Spiderman. Pau Vila 4-5-07*

Entre les escenes catalogades com a joc de fantasia també s’hi ha inclòs aquelles que feien referència a preparar una poció per tenir poders màgics, tot i que en alguna ocasió jugant “a mares i pares” parlaven de preparar una poció, aquesta tenia un aspecte màgic i, per tant,

entraria dins el context de joc de fantasia. I es parla de fantasia i no de ficció degut a que el més probable és que el coneixement que els infants d'aquestes edats tenen d'aquest tema és resultat de la difusió que s'ha fet a través de dibuixos i pel·lícules i, no tant per mitjà de persones que practiquen la màgia.

**Figura 39:** Fotografia d'un grup de nens jugant a "San Fermín"



Font: Anna Serra

Pel que fa als jocs de ficció, entesos com aquells a on es representen rols que existeixen o han existit, sense però que els infants ho considerin com quelcom quotidià, la quantitat d'escenes observades és lleugerament inferior: 15 de 32.

Els temes o personatges que van sorgir al llarg del treball de camp, feien referència entre d'altres a animals salvatges, del present com lleons o llops; o del passat com els dinosaures. En general, quan representaven aquests animals ho feien caminant de quatre grapes, de forma amenaçadora, tant pel que fa a l'expressió facial com al moviment corporal, tot reproduint un so el més similar possible al crit d'aquestes bèsties.

*Arriba el Max de P3, avança de quatre grapes amb unes pales a les mans en forma d'urpes i fent sons amb la boca.*

*Júlia: ets un ós?*

*Max: sóc un llop!*

*Júlia: ah! (l'intenta fer fora amb empentes) És un llop! Llop!*

*Laia: ens anem a un altre lloc, va!*

*Ens aixequem i canviem de lloc però el Max ens segueix.*

*Júlia: no llop! (de seguida marxa) Pau Vila 16-3-07*

També realitzaven jocs de lluita acompanyats de detalls escènics i imaginatius que convertien aquell combat en un joc de ficció. En una ocasió, una lluita era amb espases (representades per mitjà de les pales o els rasclats llargs) i, anava acompanyada de comportaments i rols que enriquien el joc, com simular ferides i seguir lluitant amb la mà al punt tocat, o adoptar el rol de metge per curar el company.

En un parell d'episodis es van realitzar jocs de "lluita lliure". Es deixaven clares unes condicions de lluita i es delimitava un ring.

*El Raül i el Marc de P5 jugaven a lluitar, quan al primer se li ha acudit que no es podia sortir dels quatre pals de la carpa que acabaven d'instal·lar al pati, delimitant així un ring. Tant un com l'altre tenien molt clar que lluita no vol dir baralla i, per tant, cops de puny i petades fortes no s'hi valien. Això ho han demostrat molt bé quan han volgut lluitar amb nens com el Nil que feia com si fes una baralla. Primer li han explicat que així no es feia, però com que l'altre no canviava, al final li han dit que ell no podia jugar perquè no sabia lluitar, i l'han fet fora. Pau Vila 11-5-07*

Un altre joc classificat com a joc de ficció són aquells en els que es jugava a policies i lladres. A pesar de que els policies serien rols que d'alguna manera representen persones que poden formar part de la vida quotidiana dels infants i, per tant, haurien pogut ser considerats com a jocs sociodramàtics, s'ha classificat com a jocs de ficció per la vessant més fantasiosa que aquests li donaven, ja que jugaven a perseguir, detenir i empresonar als dolents, activitat que – sortosament – es consideraria que no forma part de la vida quotidiana d'aquests infants.

D'aquests jocs se'n van registrar dos, en els que els que els infants que feien de policies intentaven tancar el/els que feien de "dolents" a la presó.

Entre els jocs de ficció més recurrents en infants d'aquestes edats, es troba jugar a vaixells i pirates. A l'escola Pau Vila se'n van registrar quatre.

Com a punt d'unió tenien alguna construcció, ja fos feta amb sorra o altres materials, com podien ser dels que disposaven a l'aula de psicomotricitat, o enfilats en algun lloc, que els servia

de “vaixell” i a partir d’aquí construïen històries més o menys elaborades. En una ocasió, dues parelles de dos nens asseguts un darrera l’altre, estiraven un pal, es van convertir en remadors de canoes; i en una altra, van convertir un banc del pati en vaixell, i el joc va anar variant en funció de les aportacions i improvisacions de cadascú:

*Dos nens i dues nenes de P4 estan enfilats a dalt del pati. Tres nenes de P5 i jo preguntem si podem jugar i ens diuen que sí, que juguen que el banc, és un “barco”.*

*Aina (P4): jo condueixo!*

*Ara ja som molts sobre el banc, ja que també ha vingut el Pep de P4.*

*Jo: no s’enfonsarà?*

*Aina, David i Diana: no.*

*Xavi: no, perquè és un submarí.*

*El Pep comença a envoltar el submarí fent ganyotes agressives.*

*Pep: sóc el tiburón!*

*Tots cridem i ens assegurem de que no ens pugui mossegar cap peu pujant-los al banc.*

*Mentre juguem l’Aina, baixa del submarí, s’estira a terra i no es mou.*

*Diana: s’ha morit! S’ha morit! (va cap a ella i li dóna uns cops al cul).*

*L’Aina s’aixeca somrient.*

*Aina (mirant-me a mi): ara tu et morts.*

*Jo em deixo caure a terra i no em moc, de seguida comencen a dir “s’ha morit! S’ha morit!” i algú em pica al cul i m’aixeco.*

*Diana (i es deixa caure a terra fent la morta): m’he morit!*

*Llavors arriba el Robert de P5 que mira com juguem.*

*Robert: esteu bojos!*

*Comença a fer el tonto i tots es posen a riure. Pau Vila 14-3-06*

Un altre joc de ficció registrat dues vegades va ser el de jugar a “cavallers”. En totes dues ocasions el joc el van realitzar a l’aula durant una estona destinada al joc lliure, durant la qual, un grup de nens jugava amb uns ninos vestits de cavallers amb els seus cavalls i el seu castell.

I entre els jocs de ficció més elaborats tant pel que fa a la seva ambientació com per la interpretació dels rols, destacar aquest realitzat per un grup de quatre nens i una nena de P5, que representaven un grup de “caçadors recol·lectors”.

*Jo: puc jugar?*

*Álex: no, porque somos pobres.*

*Isaac: ella era una mala.*

*Álex: tú haces de mala que nos robabas la comida.*

*Martina: l'Isaac me ha dado una flecha. Voy a cazar.*

*L'Álex i l'Isaac també marxen a caçar. El Diego té un cubell i un colador i està fent sorra fina.*

*Diego: yo estoy haciendo la comida.*

*Jo: jo t'ajudo val?*

*Martina: tened un conejo (me'l dóna).*

*Jo: gràcies.*

*Martina: vale que te disfrazaste de buena? (i apartant-se del meu costat) Ui! pero si parece que esta no es buena!*

*Ni jo, ni el Diego diem res i ella torna a marxar a caçar i torna amb més conills.*

*Martina: ya he cazado un montón de conejos, no? Di! ya he cazado un montón de conejos, verdad*

*Diego?*

*Diego: si. Aquí están los conejos y esto es el fuego.*

*Sergi: y la comida?*

*Martina: éramos pobres. Hacemos que esto (agafa sorra gruixuda) era azúcar.*

*Diego: vale dame azúcar.*

*Martina: vale que comíamos osos y conejos? Y yo iba a cazar otra vez? A cazar!*

*Diego: Martina! Y de paso puedes ir a por azúcar? Puedes ir a coger azúcar al río?*

*Martina: que vaya él, que yo voy a cazar. Que quieres que cace con la escopeta o con el arco?*

*Jo: con el arco.*

*Martina (torna): Anna esto pesa diez mil quilos.*

*Sergi (em dóna un cubell): he encontrado una "cassola".*

*De cop ens adonem que no queda ningú al pati i anem cap a la classe. Pau Vila 16-1-08*

A l'escola Sadako es van comptabilitzar 23 jocs de fantasia i ficció, xifra que correspon al 22'5% del total de jocs observats. Tots els jocs van ser representats en primera persona, motiu pel qual s'han catalogat com jocs personals col·lectius. D'aquests 23; 14 van ser considerats jocs de fantasia i 9, jocs de ficció.

D'aquests 14 jocs de fantasia, 11 tenien origen en algun programa sorgit dels "mass media", entre els quals hi havia principalment pel·lícules d'animació (Peter Pan, Hércules, Les tortugues ninja, Spiderman, Los increíbles i els Pokemons, entre altres):

*El Jordi, l'Aleix i Pau, tots de P5, estan jugant. El Jordi començar a cantar mentre amb la pala fa com si fos una guitarra.*

*Pau: que juguem a pokemon!*

*Jordi: ja ho sé*

*El Pau i el Jordi es sacsegen i el Jordi fa com si estigués mig estabornit i comença a anar d'un costat a l'altre, i a donar voltes sobre si mateix. Llavors a l'Aleix li ve una idea.*

*Aleix: juguem a pallasos pokemon?!*

*Els altres hi estan d'acord. Sadako 16-6-09*

I en un parell es van observar dos grups d'infants jugant a fer veure que jugaven a l'ordinador o a la consola:

*El Gerard de P4 (mirant-se a l'Octavi): A què vols jugar? A autos de xoc o instruccions? Això és jugar i això és mirar les instruccions (s'assenyala el pit dret i el pit esquerra, i insisteix). Què vols anar a jocs o a instruccions? Vols anar a jocs?*

*Octavi: sí*

*Gerard: ja has anat a jocs!*

*El Gerard explica que en aquest joc han d'anar xocant amb les coses i amb els altres cotxes, és a dir, ells mateixos, i els hi ensenya. Comença a corre i primer xoca contra la porta, després contra la paret i quan l'Octavi i el Pau s'hi apropen per fer el mateix, també va a xocar contra ells. Cada vegada que xoquen es tiren per terra i riem.*

*El joc que s'inventa el Gerard dóna tota la impressió de que hi ha jugat a l'ordinador, i no tant en autos de xoc de veritat, ja que fa pitjar als seus amics uns botons per jugar o per veure les instruccions tal i com passa en els jocs d'ordinador, a més mentre xoquem hi ha un moment que el marc ens explica que uns foradets en línia que hi ha en una porta són el comptador, i marquen la velocitat i l'energia, com passa en els jocs d'ordinadors. Diu que s'han de pitjar per anar més o menys ràpid i nosaltres els pitgem. Sadako 8-1-08*

Les altres quatre escenes eren de temàtica més diversa. En una jugaven a fer veure que veien el "tió", de fer el "caga-tió" per Nadal, en diferents llocs del pati; en una altra preparaven una poció màgica per matar a un company; i en una altra representaven el llop i els tres porquets.

*Amb l'Abril i el Jan, de P4, ens hem posat en un racó del pati i hem començat a picar. Quan ha vingut algú, l'Abril ha dit "nosaltres treballem". El Jan ha anat a buscar caixes i les ha posat al voltant nostre.*

*Abril: fem una casa.*

*El Jan ha posat una segona filera de caixes.*

*Abril: ara tenim dos ordinadors. Una tele i un ordinador. Què bé! És una caseta. Aquí hi ha la porta.*

*Anna està al costat de la porta. Si hi ha un llop...*



*jo: i si tira la casa?*

*Abril: la nostra casa és de pedra. No (la) podrà tombar el llop.*

*Jan: ja. No podrà tombar.*

*Abril: oi que és la casa dels tres porquets?*

*Van arribant altres nens/es que volen jugar, però no hi cabem i es desmunta la casa.*

*Abril (cantarella): qui vol ser el llop?.*

*“Jo no!” diuen els nens.*

*Abril: Aquesta és la casa dels 3 porquets.*

*Emma: 1,2,3,4 i 5 porquetes.*

*Abril: cinc porquets som.*

*Carla (mirant-me a mi): i tu erets la mare porqueta, val?*

*jo: val.*

*Arriben uns nens amb cubells plens de sorra fina i ens els donen. Comencem a fer sorra fina.*

*Sadako 15-1-08*

Pel que fa als jocs de ficció, a l'escola Sadako, se'n van registrar 9. Els que tenia més èxit eren els que feien referència a vaixells, amb quatre episodis, ja fos de pirates o submarins. Mentre com ja s'ha comentat, a vegades el joc es quedava tant sols en un comentari:

*Hem jugat una estona a un vaixell (enfilats a les branques d'una enredadera) que més tard s'ha convertit en una salvació enfront de la Clàudia que era un lleó que ens perseguia. Al final hem tornat a jugar amb la sorra. 15-11-07*

En altres ocasions s'aprofundia molt en la trama, tot creant històries que anaven evolucionant i canviant constantment. A continuació, s'exposa un exemple d'un joc realitzat per tres nens i una nena de P4, que comença en un "coet" que va a la lluna i acaba sent una mena de vaixell:

*Tenen tot de caixes de plàstic que delimitant un metre quadrat del pati.*

*Martí: Estem a un coet que dispara míssils. pium-pium.*

*Guillem: Saps que són míssils?*

*Jo: no*

*Martí: Ho que disparen els dolents.*

*Albert: És un tipus de bales de broma que no maten.*

*Guillem: ja està*

*Laia: sortim tots!*

*Martí: Ens posem les botes d'oxigen. (fan com si es possessin unes botes)*

*Guillem: Estamos al espacio. Al espacio de la lluna. Hem arribat a la lluna. Em poso les botes i surto!  
Ràpid.*

*Martí: anem a curar la lluna. És un coet que lluita i cura. Pip, pip, pip. Se'n va el coet! S'ha espatllat el coet. Hem poso les botes d'oxigen. Tinc les botes d'oxigen. Saps que són les botes d'oxigen. Saps que són?*

*Jo: no*

*Martí: Són per respirar. Anna, ara el coet no funciona s'ha espatllat, vale?*

*Jo: i el podem arreglar?*

*Albert: sí que el podem arreglar. Això vol dir que ... (incomprensible)*

*El Martí, el Guillem i la Laia comencen a fer com si arreglessin el coet.*

*Martí: ja està. Pau vine, ja està arreglat el motor.*

*Guillem: ja està arreglat el coet!*

*Martí: pip pip pip.*

*Guillem: agafeu-s'ha tots. El cinturó!*

*Laia: Pip, pip!*

*Albert: és un coet de ferits, oi que sí?*

*Martí: ha aterrat a la lluna.*

*Guillem: No, ara.. hem arribat a la terra.*

*Martí: Hem arribat al fons del mar.*

*Guillem: les botes d'oxigen. De mar. (fa veure que se les posa i marxa com si nedés)*

*El Martí i el Guillem són els que fan veure que condueixen el coet i s'inicia una petita discussió sobre qui és el "jefe".*

*Martí: el micro (mentre agafa un pal que fa servir de micro). Bruno (passava per allà) hem arribat a la lluna! Les botes per caminar pel cel. Hem arribat al fons del mar! Les botes d'oxigen (Surt del coet i comença a nedar). Iujju! Yupi! Hi ha un tiburó!*

*Guillem: Hi ha un tiburó! Albert, ràpid entra, que tanco la porta.*

*Martí: Piaum piaum. Hem tirat un míssil! Sadako 21-11-07*

Un altre joc que sorgia sovint, amb cinc episodis, era el de llançament de míssils i bombes contra altres companys, sense que els altres estiguessin jugant amb ells, ni amb la intenció de fer-los mal, simplement que els feien servir de "dolents" en els seus jocs.

*Tres nens i una nena, de P5, juguen a ser cavallers que es preparen per una guerra. Tenen pales plenes de sorra que volen fer servir com catapultes, cubells i una caixa i fan moltes bromes sobre ordres que donen, el que s'han de posar de vestits de cavallers o dels cavalls, etc.*

*En un moment que em prenen la llibreta i jo la intento recuperar, algú crida "l'Anna és la dolenta, ha començat la guerra!" i poc després la Joana crida que l'Eloi (un amic amb qui normalment juguen junts, i que caminava per allà) ha entrat en el seu territori i que l'han de matar. Sadako 19-6-09*

Aquest últim joc demostra com un fet real, com és una guerra, per aquests infants representa un joc de ficció ja que, sortosament, no forma part de les seves vides.

En el parvulari de Can Salvi, es van registrar 12 escenes de fantasia i ficció, xifra que correspon al 9% de la totalitat de jocs enregistrats. Totes les escenes s'han classificat com a joc personal, és a dir, que els rols es representaven en primera persona.

D'aquests 12 episodis, tres han sigut etiquetats com a jocs de fantasia. En un d'aquests, tres nenes de P4 representaven la llegenda de Sant Jordi, tot repartint-se els rols de drac, de princesa i de Sant Jordi, fruit de que aquells dies a l'escola treballaven aquesta història.

Les altres dues escenes tenien un origen més comercial. En una un grup de nenes de P5 es repartien els rols de la pel·lícula de Disney de "la bella durmiente", i en una altra jugaven a ser "les supernenes" uns dibuixos de televisió a on tres nenes amb superpoders lluiten contra el mal.

*Quatre nenes de P5 jugaven a fer de "suprnenes" i el Joel i el Pablo, de la seva classe, feien de bruixots dolents i les perseguien per tirar-les sorra; aquestes marxaven corrent, però més d'un cop els anava sorra al cap o a la roba, però ningú s'enfadava. Elles per defensar-se els hi havien de pegar al cul i hi havia moments que elles corrien i amb els braços feien veure que volaven perquè tenen aquest superpoder. Can Salvi 16-2-09*

Pel que fa als jocs de ficció, es van registrar nou escenes, xifra força superior respecte a les de fantasia, que tant sols van ser tres. D'aquestes nou, una feia referència a jugar a princesses que a pesar que ha estat catalogada com a joc de ficció, degut a que en la realitat han existit o existeixen, segurament s'inspiraven en les princesses de les pel·lícules, però com que no en feien cap referència, s'han classificat com a joc de ficció.

*La Carla tenia un tros petit i allargat, d'una bossa de plàstic.*

*Carla: quien quiere ser una princesa?*

*Lydia i Nuria: yo!*

*Carla (fent anar el tros de plàstic com si fos una barreta màgica): zas! zas! Ahora ya sois princessas.*

*Can Salvi 2-12-08*

El mateix passa en les escenes de joc en la que els infants juguen a pirates, ja que sovint reproduïen comportaments presents en moltes pel·lícules i dibuixos d'animació. En aquest parvulari, es va observar un episodi en el que jugaven a pirates i, altres tres, en els quals es jugava a buscar un tresor; en dos d'ells, van aparèixer companyes per dir que els tresors no existien, actituds que trencaven amb l'atmosfera de fantasia creada al voltant del joc.

*Amb tres nens de P5 estavem fent, amb les pales i els peus, un forat a terra.*

*Mohamed: estamos buscando un tesoro.*

*Javi: sí. Buscamos monedas.*

*Ha vingut la Paula de P4 i m'ha preguntat que fèiem, jo li he dit que buscàvem un tresor. Llavors ella ha començat a dir que aquí no n'hi havia i que només n'hi havia a països molt llunyans.*

*Mohamed: Qué importa!*

*Paula (mirant-me): Verdad que aquí no hay?*

*Jo: no lo sé.*

*Mohamed: buscamos dinero.*

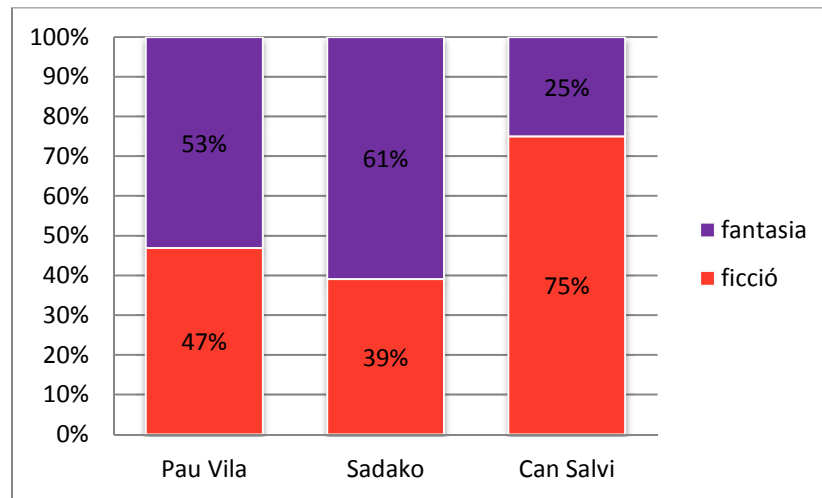
*La Paula això si que li ha semblat bé, encara que ha insistit en diferenciar els diners normals amb els diners que brillen: "los dineros que son brillantes pues viven en otro pais". Can Salvi 19-1-09*

En una escena uns nens de P5, amagats a sota un banc, feien servir les mans com si fossin pistoles i amb la boca feien el soroll del tret. I en altres tres escenes, hi va haver un o dos infants que es comportaven com si fossin un animal, caminant el més semblant possible a la bèstia que representaven.

*Mentre dibuixàvem a la sorra, han vingut el Yago i el Manuel, de P5. Els dos feien de foques i anaven gatejant amb les mans de davant, arrossegant les cames i fent el soroll de les foques. Can Salvi 27-1-09*

Per visualitzar la diferència proporcional dins dels jocs de fantasia i ficció, que com ja s'ha vist en el gràfic 21 són en conjunt una tipologia de joc més freqüent al parvulari Pau Vila i al de l'Escola Sadako respecte al de Can Salvi, s'ha generat el següent gràfic.

**Gràfic 22:** Proporció d'escenes registrades de fantasia i de ficció a cada parvulari.



Aquesta imatge ens permet observar com els jocs de ficció, que fan referència a aquelles representacions en les que els rols no formen part de la seva vida quotidiana però que existeixen o han existit en algun moment, són molt més comuns entre els infants de Can Salvi respecte als jocs que tenen com a fonament personatges que mai han existit en la realitat. En els altres dos parvularis s'observa la tendència inversa.

Aquesta observació podria reforçar la idea que els alumnes del parvulari Can Salvi se senten més atrets per representacions més properes a la realitat i no tant fantàstiques, com s'ha vist amb la seva preferència pels jocs sociodramàtics respecte als jocs de fantasia i ficció.

### ***Embellir el joc***

Com ja s'ha anat comentat, el joc espontani es basa en la improvisació. A mesura que els infants tenen idees les verbalitzen per fer partícips als seus companys, i obtenir la seva aprovació. La majoria de frases sobre el que succeirà en el joc en el futur immediat, van precedides per un "val que...?", o acaben amb un "...val?".

Molts dels imprevistos que sorgeixen al voltant de l'escena del joc són adaptats i introduïts per enriquir el joc. En l'exemple que ve a continuació, per una banda es pot veure com participants en un altre joc, utilitzen els altres companys que no juguen amb ells, per embellir el joc de llençar míssils; a la vegada que la "filla gran" del grup que juguen "a mares i pares" els fa servir

per enriquir el joc tot queixant-se a la “mare” de l’actitud incorrecte d’aquells “estranys”. En aquest exemple, a més, es veu com a pesar que l’argument el dirigeix la que fa de mare, també adapta els comportaments que no seguien la història que ella narrava, tot adaptant-los per tal que els participants se sentin involucrats i no decideixin canviar de joc.

*Arribo a on hi havia la Júlia, la Maria, la Berta i l’Oriol de P4. L’Oriol està a dins d’una caixa estirat en posició fetal i pregunto si és el seu bebè. De seguida em diuen que sí, i també m’expliquen que la Júlia és la mare i la Maria la germana gran. La Júlia té un cubell a on fa sorra fina i la posa al motlle en forma de pastis que té la Maria. Es discuteixen una mica sobre si estan fent un pastís o una poció. Al final la Maria, davant de la insistència de la Júlia, cedeix i diu que fan un pastís.*

*Maria: qui em porta aigua que li donaré una joguina? (amb cantarella)*

*Berta (estava al seu costat jugant a fer sorra fina sense participar): jo! Jo et porto aigua. (Se’n va a buscar-ne).*

*L’Oriol surt de la caixa i comença a anar cap a on ha anat la Berta.*

*Júlia: bebuto!! (li anava a dir que tornés al seu lloc, però li ve una idea) Un dia et vas escapar i jo no et vaig veure.*

*La Júlia mira cap a un altre costat per no veure com marxa l’Oriol, però la Maria sí que el mira. Al principi la Júlia no vol que aquesta miri, i li diu que giri el cap, però al final s’ho repensa.*

*Júlia: tu sí que el vas veure i vas dir: s’ha escapat el bebuto.*

*Maria: s’ha escapat el bebuto.*

*Júlia: no passa res.*

*S’aixeca i va a buscar a l’Oriol, i de seguida tornen. La Berta li porta l’aigua a la Maria i aquesta li dóna les gràcies.*

*El Pol i l’Eric estan jugant a tirar míssils i ens fan servir de dolents i quan passen a prop nostre ens tiren pedretes.*

*Maria (amb veu trista): mama un nen ha tirat pedres aquí.*

*Júlia: filleta no passa res. Sadako 3-3-07*

En els tres parvularis, els infants interpretaven el rol que representaven intentant reproduir-ne petits detalls: els que feien de bebès parlaven malament tot imitant la forma de parlar d’aquests; ploraven sovint, gatejaven i, no feien cas a les indicacions de la “mare”; les que feien de mare eren autoritàries, preparaven el menjar, anaven a comprar i, mimaven als seus nadons; els germans o germanes grans gaudien d’una major independència i llibertat de moviment, tenien iniciatives i no estan tant lligats a un determinat comportament i a dependre del que deia la “mare” o el “pare”. Pel que fa aquest últim les poques vegades que l’interpretaven parlaven de

que anava a treballar, i quan jugaven a fer de “novios” era aquest amb el qui la “mare” es feia petons, però no representava gaires tasques més.

En les tres escoles sovint apareixia algú disposat a fer d'animal de companyia, ja fos un gos o un gat. Caminaven de quatre grapes, i mentre al gos el treien a passejar tot agafant-lo del coll de la camisa com si el passegessin amb una corretja i, acostumava a tenir un bon comportament; els que feien de gat, es portaven malament, esgarrapaven molt sovint i no feien cas del que els hi deien.

*L'Álvaro feia de gat i jo de mare. Ell ha començat a miolar i jo l'estava acariciant quan ha arribat la Míriam i l'Olívia que han dit que volien jugar i després de preguntar qui érem, han dit que volien fer de gats i de seguida l'Olívia m'ha començat a fer veure que m'esgarrapava i a portar-se malament. Jo la renyava i ella, divertida, continuava. Can Salvi 3-2-09*

Els jocs simbòlics a part de les característiques generals que s'han descrit en l'inici del capítol, atorguen als participants d'un plus de llibertat que fa que aquests, en funció de la seva imaginació i dels estímuls que han pogut rebre, puguin embellir el joc sense haver de respectar uns límits.

Tant en jocs sociodramàtics com en jocs de fantasia i ficció, els alumnes del parvulari Pau Vila i els de Sadako, feien servir qualsevol objecte o material que tinguessin al seu abast per fer el joc més autèntic. Entre molts exemples que s'han pogut veure al llarg d'aquest estudi, l'escena de convertir la sorra en confeti per alegrar una festa, n'és un exemple molt clar.

A l'escola Pau Vila, en els jocs de fantasia, els infants es descordaven la bata fins deixar-se únicament el boto de dalt del coll cordat, per convertir la bata en una capa i fer de superherois; i en els cercaviles que organitzaven, tot picant amb les pales al cubell que duïen a la mà com si fos un tambor, es posaven cubells al cap com si fossin barrets, per donar un toc més festiu a les desfilades. Les pales i els rasquets llargs els convertien en espases; i les pales curtes en patins; i qualsevol branquilló en l'espelma d'un pastís.

*El Miquel de P5 em diu: “fes-me com Batman” mentre es comença a treure la bata. Li agafo la bata per cordar-li.*

*Miquel: només el botó de dalt de tot.*

*Quan li he cordat marxa corrents i llavors veig altres nens amb la bata com a capa. L'Enric també la porta així, i està lluitant sol amb una pala com si fos una espasa, contra algú invisible. Pau Vila 22-2-06*

Durant els primers mesos de treball de camp, abans de començar a fer ús d'una gravadora de veu, utilitzava una llibreta per prendre notes i va ser molt interessant observar com utilitzaven aquesta per embellir el joc en curs:

*"Glòria: vols jugar? Jo sóc la mare, tu qui ets?"*

*Jo: jo la germana gran.*

*(Em poso a escriure a la llibreta)*

*Glòria: que fas?"*

*Jo: escric.*

*Glòria: Demà anirem de compres. Escriu lechuga.*

*Cristina: tomates.*

*Glòria: pollo." Pau Vila 14-3-06*

A l'escola Sadako també donaven diversos usos als estris del pati. Amb branquillons, fulles, sorra i pedretes, com a l'escola Pau Vila, feien diferents tipus de menjar. Les caixes a on guardaven les joguines, les feien servir molt per donar-los usos molt diversos com fer-les servir de llit; per construir una casa, una botiga o una nau espacial. Amb les pales i els cubells, organitzaven concerts de música; es disfressaven; i s'inventaven jocs tot fent servir, per exemple, un colador com si fos un "frisby".

*El Jan, el Quim i el Miquel, de P4, porten un colador a la mà, i se'l posen a la cara com si fos una màscara, porten un rasclat a l'altra mà i, porten una pala a cada peu i els van arrossegant. Quan veuen que els estic mirant em diuen "som esquiadors!"*

*Miquel: saps perquè tenim una màscara?"*

*Jo: perquè?"*

*Jan: perquè si anem a una baixada molt ràpid..*

*Quim: perquè com que fa molta baixada, ens posem la màscara perquè no ens donem un cop aquí (assenyala la cara).*

*I m'expliquen que el rasclat els serveix per agafar-se a les parets. Sadako 5-12-07*

A l'escola Can Salvi eren molt poques les vegades que donaven un ús diferent a un estri per embellir el joc. Tot i disposar de pales, cubells, carretons i caixes de plàstic per guardar les



joguines, com les de l'escola Sadako, van ser contades les ocasions en les que vaig observar que li donessin un altre ús, a aquell per el qual estan fets, sovint ni tant sols posaven branquillons als pastissos per simular espelmes, cosa que si feien en els altres parvularis, i malgrat que en els tres centres es celebraven els aniversaris dels alumnes.

*Un nen de P5 m'ha dit que estava mirant els dibuixos de "dragon ball" a la tele. Estava assegut a terra i una caixa de plàstic feia de televisió. Can Salvi 10-3-09*

En aquest parvulari però, a on pràcticament sempre, l'idioma que parlaven els infants era el castellà, era molt indicatiu el fet com a l'hora d'adoptar el rol de mestra en els jocs sociodramàtics, no dubtaven en fer servir el català i utilitzar les mateixes expressions de les educadores, per representar de forma més autèntica el personatge en qüestió.

Una altra característica que demostra la capacitat dels infants d'enriquir el joc i a la vegada convèncer als companys de que el joc ha de seguir la dinàmica que un mateix defensa, sense sortir del context imaginari que han creat, és la capacitat de jugar amb el joc, anomenada per Corsaro (2003a) "playing with the play".

*L'Arnau i el Xavi estan jugant a fer de mecànics de motos. L'Arnau, que fa de mecànic li explica al Xavi que haurà de deixar la seva bici una setmana, perquè la pugui arreglar, però el Xavi li diu que tants dies no pot ser, que la necessita. Llavors comencen a negociar / regatejar quants dies l'haurà de deixar. Al cap d'una mica:*

*Xavi: Bueno, ja està tot arreglat. Ja està tot.*

*Arnau: No, encara no està.*

*Xavi: Bueno, vaig a un altre taller que me l'arreglaran tota.*

*El Xavi agafa la bicicleta i se'n va. Pau Vila 2-3-07*

El Xavi aconsegueix que el seu amic faci les coses com ell vol, continuant dins el món creat per ells dos, de tal forma que el fan més autèntic i més ric. Com el següent cas en el que dos nens ràpidament aconsegueixen el que volien tot solucionant un problema imaginari.

*Estic asseguda al banc, quan arriba l'Ireneu i el Biel, de P4 i hem demanen per fer curses. Jo els hi dic que no podia perquè uns nens m'havien tancat a la presó.*

*Biel: (fent veure d'haver agafat quelcom de terra) Mira! Això és la clau (gira la mà). Creck! Ja pots sortir.*

*Jo: Gràcies!*

*Els dos s'han posat a saltar i cridar d'alegria i hem anat a jugar. Pau Vila 10-4-07*

A l'escola Sadako es va registrar, entre altres, una escena en la que una nena feia ús d'aquesta mateixa estratègia:

*Dues nenes de P5 tenien una botiga. Els hi he demanat un gelat i me l'han preparat posant-me sorra fina en un colador.*

*Jo: quan val?*

*Carolina: 2 euros*

*Arlet: 12 i mig.*

*Carolina: 2*

*Arlet 12 i mig*

*Carolina: que no, que val 2!*

*Arlet: val 12 i mig però com que ets tu val 2. Sadako 9-6-09*

I al parvulari Can Salvi, una nena que jugava "a mares i pares", per aconseguir que el nen que fins feia un moment feia de gat, deixés de remenar la cuineta que ella tenia, li diu: "Tú no! Que los gatitos no juegan con la cocinita." (Can Salvi 5-11-08)

Escenes d'aquestes en les que "juguen amb el joc" no són molt habituals, ja que moltes vegades es recórrer a l'amenaça de deixar de jugar o enfadar-se amb el companys, però són una mostra molt valuosa de la capacitat dels infants de resoldre les petites diferències sense haver de recórrer a sortir del món imaginari creat.

*La Nuria ha volgut jugar a pirates i ha lligat a la Clara a una espatllera. La Nuria anava explicant què havíem de fer i nosaltres després ho fèiem. Quan la Clara ha dit que ella no volia estar lligada i que es deslligaria, la Nuria li ha dit que no podria, ja que l'havíem lligat molt fort amb una bufanda a l'espatllera. Llavors la Clara ha dit que ella la trencaria i s'escaparia. Arribats a aquest punt, la Nuria en lloc de seguir-li el joc ha dit que si li trencava la bufanda (era seva) la seva mare s'enfadaria molt i li donaria un "puñetazo", i després d'això hem deixat de jugar. Can Salvi 21-1-09*

## **JOCS VERBALS**

Els jocs verbals van referència a tots aquells jocs en els quals el joc principal es basa en la parla. Cantar cançons, fer rodolins o dir endevinalles, fer riure o jugar amb els companys per mitjà de

bromes verbals, formaria part de la categoria de jocs verbals. Com també totes aquelles cançons que sorgien arrel de la voluntat dels infants de gravar quelcom a la gravadora de veu amb la que es realitzava el treball de camp.

Dins d'aquest grup no si han comptabilitzat aquelles cançons, més o menys tradicionals, lligades a una coreografia concreta, ja que s'han considerat com a jocs reglats.

Així doncs, aquí s'hi inclourien aquells jocs que, independentment de si eren reglats o tenien un origen espontani, tenien en la parla la base de l'entreteniment.

En el parvulari Pau Vila es van registrar 11 escenes, xifra que equival a vora el 7% del total de jocs realitzats. En cinc d'aquests episodis, els infants cantaven amb la intensió de que quedés registrat en la gravadora de veu; sovint començaven amb cançons inventades sense gaire sentit i continuaven amb lletres amb cançons tradicionals apreses a l'escola, o altres molt de moda, com podia ser l'himne del Barça.

*La Joana, la Lia i jo estem a sota la caseta de fusta. La Lia em pregunta perquè serveix la gravadora i l'Álvaro, que acaba d'arribar, diu que vol parlar. Agafa la gravadora i comença a dir tonteries. Llavors la Joana comença a cantar, i també s'hi apunta la Lia, l'Álvaro, l'Arnau i el Raul (tots de P5) i, la Martina i el Pablo de P4, que també es posen a sota la caseta. La Lia gairebé cada cop canta més fluixet, avergonyida, i la Joana, sense deixar de cantar, l'anima amb les mans a cantar sense vergonya. I quan ja s'està acabant la cançó, el Biel també vol entrar però aixafa a l'Álvaro que crida. Com que ja som masses decidim sortir. Pau Vila 23-2-07*

Sovint hi havia infants que jugaven sols o en parelles amb la sorra i quan giraven el cubell per fer una muntanya o un castell de sorra, abans de treure'l i mentre picaven amb la pala al cul del cubell, cantaven cançons com caga-tió o "cumpleaños feliz" sense que tingues cap relació amb el joc que estaven fent.

Altres vegades, mentre feien sorra fina o altres jocs com gronxar-se en el balancí, cantaven una cançó.

*La Cristiana, la Noelia, la Bet, l'Alícia i el Blai de P5. Formen un cercle molt tancat, i ara canten la cançó del Joan petit com balla. Tots ells, mentre fan sorra fina i la posen als dos cubells que hi ha al mig, van cantant la cançó d'en Joan Petit; balla amb la tita, amb la patata, amb el pitet, amb la llengua,... i cadascú, una mica, la canta al seu ritme. Pau Vila 1-3-06*

Pràcticament no es va enregistrar cap joc de paraules com rodolins, endevinalles o acudits. Tant sols una vegada unes amigues van començar un joc en el que una deia que anirien a un lloc “avui” i l'altra deia “demà”, i van jugar molta estona fins que una tercera nena va voler participar i la van fer fora.

En el parvulari de l'escola Sadako els jocs verbals eren força presents sobretot a l'hora de dinar i entre el grup dels “dofins” quan feien P5. Tant sols es van registrar 8 escenes que representen el 8% del total de jocs, degut a que el curs que aquest grup feien P5 l'observació de camp només es va realitzar durant 8 dies, i d'aquests ja se'n van registrar 4 escenes, xifra que indica que era un joc força recurrent entre aquests infants. I, val a dir, que en cap d'aquestes es va originar per l'interès de gravar quelcom a la gravadora de veu, objecte que pràcticament mai els hi va cridar gaire l'atenció.

Mentre dinaven s'inventaven històries per sorprendre i fer riure als companys.

*L'Arnau ens ha dit que el seu avi havia menjat balena i cocodril, i la Berta, la Laia i la Maria han començat a dir tot de coses estranyes que s'havien menjat com ara aranyes. Diuen coses molt estranyes per fer riure. Una mica més enllà, hi havia el Joan que feia ganyotes i es despentinava els cabells per fer riure als nens. Aquests reien molt mentre les mestres els hi deien que aquestes coses no es feien. Sadako 7-2-08*

I al pati sovint explicaven acudits i feien rodolins. I quan algú començava eren molts els que n'intentaven dir-ne o inventar-se d'altres que tenien més o menys èxit.

*Dídac: cent i cent? Dos-cents el teu pare porta sostens!*

*I quan el Joan diu que li ha caigut una dent.*

*Eloi: diga-li a la mestra que ha passat una mosca i t'ha caigut la dent. Sadako 17-6-09*

Al parvulari Can Salvi, en canvi, només es van registrar 3 escenes, al llarg de tot el curs. Dues d'elles van ser resultat de l'interès per la gravadora de veu i per poder enregistrar quelcom.

*Estava amb quatre nenes de P5, quan m'han preguntat per la gravadora. Jo els hi he explicat que gravava la veu, i com que volien saber si es podia sentir jo els hi he dit que només se sentia a l'ordinador. Algunes nenes han començat a fer algun crit a la gravadora i una de les nenes m'ha preguntat si també gravava cançons. Llavors han començat a cantar una a una i després d'haver cantat una cançó, sense gaires problemes s'anaven passant la gravadora seguint l'ordre del cercle que havien format. Les cançons que cantaven passaven de ser les més comercials, totes elles*

*castellanes, a les que els hi ensenyaven les mestres, totes elles en català i amb una lletra més educativa. Can Salvi 7-11- 2008*

L'altra escena la van protagonitzar uns grupet de nens i nenes de P4 al sentir les nenes de P5 cantar una cançó comercial molt coneguda per ells. En cap ocasió però, es va observar infants dient o inventant-se endevinalles o rodolins, com succeïa a l'escola Sadako.

Els jocs verbals estan estretament lligats a una habilitat important en l'ús del llenguatge i a una memorització – en el cas de les cançons – que van en augment a mesura que els infants són més grans. Aquestes capacitats, juntament amb una motivació directa o indirecta per part de l'entorn, poden ser punts claus per un major interès vers aquesta tipologia de joc.

## **JOCS REGLATS**

La tipologia de jocs reglats ja no formaria part dels jocs espontanis que s'han analitzat fins aquest moment, sinó que es tractaria d'un conjunt de jocs que tenen com a factor diferencial el fet que van lligats a unes normes establertes i heretades, les quals, teòricament, no estan subjectes a variacions. Dins d'aquesta tipologia de jocs hi trobaríem una sèrie d'activitats que es poden agrupar sota el concepte de jocs esportius, en el qual hi podríem trobar el futbol, el bàsquet i les curses.

Hi hauria un altre grup en el qual es podrien agrupar una sèrie de jocs anomenats "tradicionals", degut a que han sigut moltes les generacions d'infants que hi han jugat, a on hi trobaríem jocs com saltar a corda; jugar al pica-paret; jugar a cartes; a fet-i-amagar; o a atrapar. En aquest grup també s'hi inclourien aquells balls amb una coreografia específica, com pot ser "el corro de la patata", "a la hoja verde"; "el Joan petit quan balla"; o "el ball de la civada"; o els moviments específics per fer en els joc de picar de mans.

I, per últim, hi haurien els jocs reglats d'origen més recent, com "l'aranya peluda", "macarrón chistero", "peste alta", "zapatito blanco", "pedra-paper-tisores" o "el joc del telèfon", amb un important succés entre infants d'aquestes edats.

Abans de passar a fer el recompte d'episodis enregistrats, esmenar que en les observacions realitzades en el pati de les escoles hi havia jocs reglats que es repetien diàriament i, en part

degut a que no eren jocs espontanis, i a que eren presents cada dia, per un grup concret d'infants, no es van anotar amb la rigurositat necessària, per això, escenes com jugar a futbol en el pati del parvulari Pau Vila; o saltar a corda en el pati de l'escola petita del parvulari Sadako, no tenen el valor numèric que els correspondria, per la quantitat de vegades que es practicaven.

Aclarit aquest punt, en el parvulari Pau Vila es van registrar un total de 14 escenes de jocs reglats. En set es realitzaven jocs esportius; bàsicament el futbol, en el qual hi havia dos equips, amb un porter cadascú i amb l'objectiu de xutar la pilota cap a la porteria de l'adversari amb l'objectiu de fer gol. Acció que era celebrada per molts participants, amb abraçades i celebracions que imitaven a les dels jugadors professionals, fins i tot, per altres companys que en teoria eren de l'equip contrari.

De jocs reglats tradicionals enregistrats, hi havia un joc d'atrapar; un de picar de mans seguint una determinada coreografia; la representació del "ball de la civada":

*Amb unes nenes de P5, ballàvem en rotllana quan a la Mònica se li ha acudit fer el ball de la civada que fa una setmana van representar en la vetllada cultural de l'escola. La Júlia ha marxat corrents a avisar als nens amb qui també havien fet el ball. Quan ha tornat acompanyada de tres nens, s'han afegit a la rotllana (al Pol li han dit que es poses al costat de la seva novia, la Sira). Al principi el ball era molt ordenat però al cap d'una estona han començat a fer tonteries deixant-se caure per terra i donant-se empentes. Pau Vila 26-4-07*

Dues partides de jugar a cartes amb les cartes dels Pokemons, en les que hi havia dibuixat un ésser diferent amb poders diversos.

*En un racó del pati hi ha cinc nens i una nena de P4 formant una rotllana. El Cesc té un paquet de cartes del Pokemon a la mà i quan les deixa al terra, els altres es tiren a agafar-les.*

*Cesc: no! que no! Que no! Clara! Izan! (recuperar totes les cartes) Ara les deixaré aquí (al mig de la petita rotllana) i les podreu agafar totes. No! Ui!!!!!!! (les deixa). Les podeu agafar ja!*

*Tots intentem agafar alguna carta i quan ja no en queden tothom mira una mica quantes i quines ha agafat.*

*Cesc: totes al terra! deixeu totes al terra!*

*El Cesc recull totes les cartes i torna a fer el mateix que abans. Tots intenten estirar cap a ells el grapat i criden una mica enfadats i discuteixen qui té la més poderosa (cada carta té un valor però ells no se'n recorden i ho diuen a l'atzar)*

*Cesc: el qui té el Mario, el Roger i l'Adrià i jo són els més forts. ¡Yo tengo la más fuerte! ¡Yo tengo la más fuerte! Deixeu-les a terra.*

*S'estaven discutint quan el Xavi ve cridant que ha arribat el seu company Joel, tots es giren, i criden "Joel! Joel!" i contents van corrents cap a ell. Pau Vila 9-3-06*

I dues escenes de jugar a "zapatito blanco", joc en el qual els participants s'asseuen a terra i disposen els peus tot ajuntant les seves plantes dels peus, a la vegada que les puntes de les sabates toquen les dels seus companys. Una vegada preparats n'hi ha un que canta "zapatito blanco, zapatito azul, dime cuantos años tienes tú" mentre fa anar la mà assenyalant un per un cada peu. A qui senyali en el moment d'acabar la cançó és el que li toca dir quants anys té, a partir d'aquí el que para conta fins al número que li han dit i a qui toqui quan acabi de contar és al que li toca amagar un peu. Guanya el primer que amaga els dos peus.

En el parvulari de l'escola Sadako és el parvulari a on es van anotar més escenes de joc reglat; 22, xifra que correspon al 21% del total de jocs enregistrats. La quantitat de jocs esportius era molt reduïda, degut en part a que no tenien pilota per jugar, només es va registrar una escena de jugar a futbol i dues curses sense argument simbòlic.

*Els nens (no nenes) de P5 els he vist, alguns dies, jugant a la part enrajolada a xutar una pedra com si fos una pilota de futbol i feien un partit. Altres dies feien curses a veure qui era el més ràpid a donar la volta a l'edifici. Les curses acostumaven a ser de dos, i els altres animaven i celebraven la victòria. Sadako 3-3-08*

Pel que fa als jocs reglats tradicionals, es va registrar un total de 12 escenes en jocs de picar de mans; de fer la coreografia d'un ball tradicional; de saltar a corda; de jugar a cartes, amb les cartes dels Pokemons ; i també d'atrapar i d'amagar-se.

En els jocs classificats com a jocs reglats més moderns, dels quals s'han comptabilitzat 12 episodis s'hi inclouen jocs com "pedra-paper-tisora", "l'aranya peluda", en el qual el que parava es situava al mig d'un espai i els altres havien d'aconseguir travessar-lo sense que "l'aranya" que només es podia moure de dreta a esquerra, els atrapés. "La peste alta" que és un joc molt similar al d'atrapar, però que situant-se en un punt més alt del que atrapa, s'està fora de perill. El joc de llençar-se un colador, com si fos un "frisby", a l'alçada dels peus, amb la intensió de tocar al company i sigui aquest al que li toqui "parar". O el joc del "macarrón chistero" en el qual, els participants s'asseuen formant una rotllana i mentre canten una cançó piquen de mans com si

s'anessin passant un objecte i en el moment en que acaba la cançó, al que li acaben de picar la mà, ha de fer un petó a algú o treure's una peça de roba. Degut a aquestes condicions aquest joc se li ha atribuït la característica de "joc sexual".

Pel que fa al parvulari Can Salvi es van anotar 15 escenes de joc reglat, xifra que correspon al 12% del total de jocs registrats. A pesar de tenir alguna pilota eren molt pocs els infants que jugaven a jocs esportius i només una vegada es va registrar un "partit" de futbol, a on es veien dos equips més o menys clars, altres vegades xutaven la pilota sense haver delimitat cap porteria, joc que no s'ha considerat com a reglat.

De jocs reglats tradicionals se'n van enregistrar 8. Els que més èxit tenien eren, amb quatre episodis, els de ballar seguint una coreografia marcada com "el corro de la patata", "el Joan petit quan balla" i "A la hoja verde"; seguit pel joc de "pica-paret" amb tres escenes registrades; i el joc d'atrapar comunament conegut com el "pilla a pillar".

*Un grup de més de deu nenes de P5, han començat a cantar i a ballar la cançó "A la hoja verde", tot formant dues fileres entre les que passaven dues nenes agafades pel braç mentre les altres aplaudien.*

*"A la hoja verde,  
A la hoja de laurel  
¡De laurel!  
Ha pasado una señora  
¿Cuántas hijas tiene usted?  
¡Tiene usted!  
A la rubia no la quiero  
Por fea y llorona,  
A la morena si la quiero  
Por guapa y hermosa  
Parece una rosa  
Parece una clavel  
Parece la hija  
De doña Isabel" Can Salvi 28-4-09*

Com a jocs reglats més moderns es van anotar 9 escenes, en les que destaca el joc de "zapatico blanco" amb tres episodis. El "joc del telèfon":



*La Jennifer de P5 ha dit a les altres tres nenes que jugaríem al joc del telèfon, que ens diríem una cosa a l'orella i nosaltres li havíem de dir a la nostra companya. Les frases que ens dèiem a l'orella i que primer decidia la Jennifer han sigut: hello kitty; Minnie; neus guapa, Jennifer guapa, Carla guapa, Sonia guapa, Anna guapa. Can Salvi 12-5-09*

I esmentar també altres jocs menys coneguts com “el Castillo encantado” en el qual tots menys un feien d'estàtues i quan el que parava passava a prop li havien de fer pessigolles; o “la basura” en la que els participants es repartien tot de rols com els personatges o objectes que hi poden haver al voltant de la recollida d'escombraries, sense acabar de mai de començar a jugar.

*Es decideixen per jugar a “la basura” i comença l'adjudicació dels papers: “el camión”, “la basura”, el cotxe, la persona, el gat, etc. Com que cadascú diu la seva i ningú vol ser “la basura” la Nerea diu que ens asseiem per decidir qui és qui, tot cantant una cançó en castellà per fer a sorts. Quan tots tenim els rols adjudicats, la Nerea diu de jugar a un altre joc. Can Salvi 20-4-09*

Els jocs reglats són una tipologia que va en augment a mesura que els infants es fan més grans. I tot i que la preferència per aquests, com s'ha vist, variava entre els tres parvularis, sempre era més habitual entre els infants de l'últim curs, els quals comencen a sentir-se atrets, a la vegada que disposats a complir, amb les normes objectives i conegudes que regulen aquests jocs.

## 6.2. Jocs i gènere

En aquest apartat es tractaran els aspectes de gènere que tenen relació amb els jocs, és a dir, quines tipologies de joc interessin més als nens i quines a les nenes, i si aquestes preferències variïn o no en funció del centre educatiu.

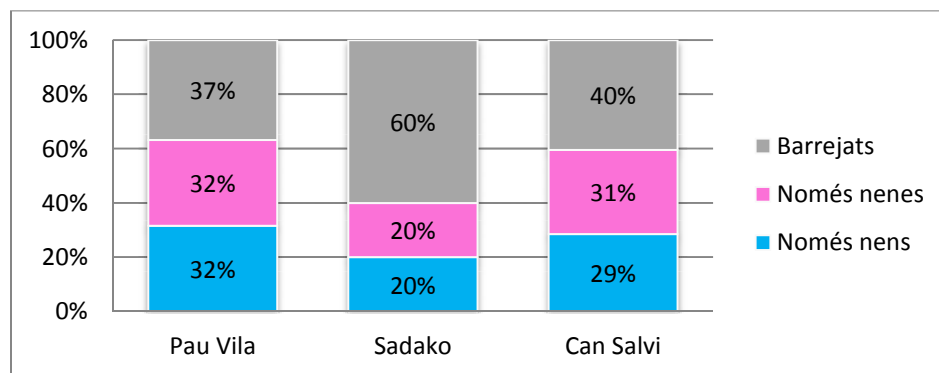
### JOCS SENSORIOMOTORS

Començant l'anàlisi pels jocs sensoriomotors i el seu ús a l'escola Pau Vila, s'observa com del total de 19 episodis registrats, en 7 jugaven nens i nenes indistintament, xifra que equival a vora el 37% del total de jocs sensoriomotors observats; i en els 12 restants, en la meitat hi van jugar només nens i en l'altra meitat només nenes, representant el 31'5% respectivament.

A l'escola Sadako, a pesar que els valors divergeixen, ja que de 10 escenes observades, en 6 jugaven nens i nenes conjuntament, nombre que correspon al 60%; en els jocs realitzats entre infants d'un o altre gènere, el valor va ser el mateix: 2 episodis protagonitzats per nens i altres 2 per nenes, xifra que equivalia al 20% respectivament.

A l'escola Can Salvi, com hem vist en l'anterior capítol, aquesta tipologia de joc era la més difosa entre els infants i si analitzem si en feien ús de forma equitativa, veiem que de les 42 escenes registrades, en 17 hi jugaven nens i nenes, xifra que correspon al 40'5% del total; en 13 hi van jugar només nenes (equival al 31%) i en 12 només nens (correspon al 28'5%).

**Gràfic 23:** Proporció de jocs sensoriomotors realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



Dins els grups de jocs qualificats com a sensoriomotors, hi havia uns que eren practicats més per nens i altres més per nenes. Mentre els nens els hi agradaven més els jocs competitius com realitzar curses o lluites, les nenes preferien jocs divertits sense necessitat de competir.

A l'escola Can Salvi a on es van registrar molts episodis, es veia molt clar que a les nenes els hi agrada molt jugar a gronxar-se amb el balancí – mentre que pràcticament mai s'hi gronxaven els nens – o organitzar trens que passejaven pel pati, en els quals s'hi afegia algun nen. En canvi, a aquests els nens els hi agradava molt córrer pel pati fent curses i fer lluites entre ells sense que s'estiguessin barallant.

En els altres dos parvularis, tot i ser una tipologia de joc menys utilitzada sí que es reproduïen aquestes preferències, sobretot el gust per els jocs competitius entre els nens; amb el llançament d'objectes per veure qui arribava més lluny; lluites amistoses per veure qui tenia més força; o curses diverses, ja fos a peu o amb bicicleta (a l'escola Pau Vila).

Un joc considerat com a sensoriomotor i que desenvolupaven de manera més o menys freqüent els nens dels tres parvularis, i que implicava a les nenes encara que aquestes no haguessin decidit participar eren aquelles situacions en les que mentre les nenes jugaven ben entretingudes amb altres companyes apareixia un o diversos nens i començaven a molestar-les.

*Amb un grup de nenes de P5, jugàvem "al corro de la patata" quan han arribat un grup d'uns tres nens que han començat a posar-se al mig de la rotllana per molestar-nos, tot donant cops a les nostres mans perquè ens deixéssim anar i, quan nosaltres marxàvem, ens perseguien. Can Salvi 13-1-09*

El joc consistia en no deixar desenvolupar l'activitat que estaven realitzant les nenes, per mitjà d'incursions en les que els hi desmuntaven allò que estaven o impediien l'execució normal del joc. Quan més es queixaven les nenes, més persistien els nens en fer la guitza i, només en els casos que les nenes no donaven importància al que feien els nens o directament els hi oferien formar part del joc que elles estaven realitzant; el joc de molestar s'acabava aviat.

Sovint els nens que desenvolupaven aquest joc eren infants que no acabaven de tenir un grup consolidat i/o que en aquell moment en el que les nenes jugaven molt entretingudes, ell o ells

no tenien cap altre joc en curs. Degut a que els nens del parvulari Can Salvi complien aquests requisits, eren els que més sovint practicaven aquest joc.

## **JOCS DE CONSTRUCCIÓ I DISPOSICIÓ**

Si es fa un recompte de les escenes en les que els alumnes de l'escola Pau Vila feien jocs corresponents a aquesta tipologia, en funció del gènere dels participants, els valors són de 14 episodis protagonitzats per infants d'un i altre sexe; i 10 episodis amb nenes com a úniques participants; i altres 10 amb només nens.

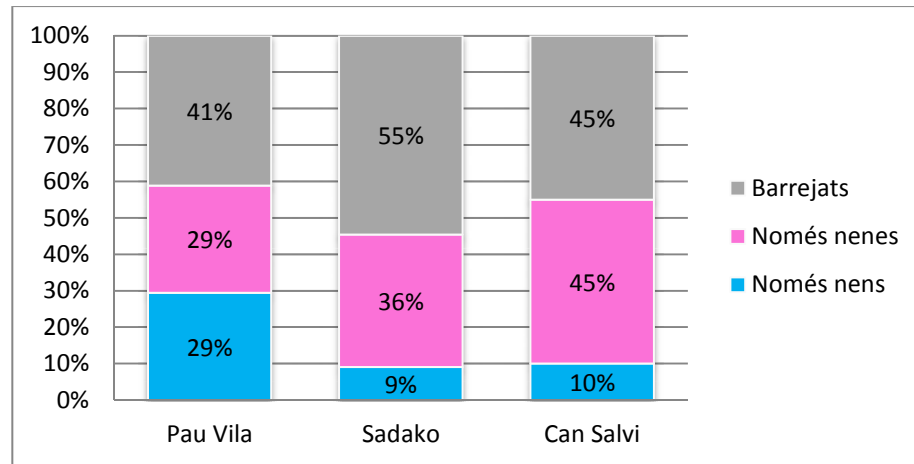
A pesar que aquests valors ens podrien fer pensar que els nens i les nenes, dins la tipologia de jocs realitzaven jocs semblants, la realitat és una altra. Mentre als nens els hi agradava molt fer perforacions a la terra, com forats de grans dimensions, túnels de gran resistència i circuits per fer circular cotxes o camions; les nenes, en canvi, preferien seleccionar i acumular sorra ben fina i sense imperfeccions, realitzar dibuixos a la sorra.

A part dels jocs de construcció, pel que fa als jocs de disposició, als nens els hi agradava jugar amb cartes de personatges com els "pokemons", o jocs de rols, mentre a les nenes els hi agradava recol·lectar flors i fulles per decorar les petites construccions que feien amb la sorra.

Tot i que quan jugaven junts nens i nenes aconseguien realitzar un joc interessant per les dues parts, ja que amb l'aportació d'uns i altres creaven un joc equilibrat des del punt de vista dels interessos, quan es separaven afloraven interessos i diversions força específics d'aquell gènere.

*A l'hora del pati hi havia un grup format per uns 7 nens (i cap nena) de diferents classe de P4, però sobretot de P5, que estaven drets al voltant d'un forat que havien fet. Ha vingut el Bilal a cridar-me per ensenyar-me que estaven fent. "Estem fent xocolata amb pipi!" m'ha dit tot content i he vist com un dels nens feia pipi a dins del forat. Altres nens s'anaven animant i n'hi ha hagut algun que em deia que ho fes jo també. Els nens de P4 s'ho miraven sorpresos i somrients, i cap d'ells ha anat a dir-ho a les mestres. Els que tenien pala ho remenaven i a vegades començaven a oferir xocolata als altres nens que sortien corrent i rient. Pau Vila 30-1-08*

**Gràfic 24:** Proporció de jocs de construcció i disposició realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



A diferència del parvulari Pau Vila, a l'escola Sadako i a la Can Salvi no hi havia aquesta paritat en el nombre de jocs de construcció realitzats per un i altre gènere, sinó que eren les nenes a realitzar més aquesta tipologia de jocs que els nens.

A l'escola Sadako, en grups d'un únic gènere, eren les nenes les que s'entretenien més amb la sorra. Feien sorra i parlaven molt sobre qüestions quotidianes, sense construir tantes històries fictícies com veurem que ho feien els nens, els quals també realitzaven molts jocs de cartes, però aquests si que intentaven seguir més fidelment les normes del joc, motiu pel qual han estat categoritzats com a jocs reglats.

*Amb un grup de nenes de P5 parlàvem dels arbres que tenen a casa; si un llimoner, un pomer, un plataner,... Tot això mentre jugàvem amb la sorra. L'Alba ens demanava que li poséssim sorra al cubell i mentre nosaltres tocàvem quina sorra estava més calenta per l'efecte del sol i l'ombra.*  
Sadako 12-6-09

A l'escola Can Salvi, com en els altres parvularis, les nenes s'entretenien molt jugant amb la sorra. Intentaven aconseguir una sorra força fina, sense arribar a ser tant acurades com les nenes de l'escola Pau Vila que no acceptaven la presència de petites pedretes. Podien jugar molta estona sense parlar gaire o gens, sobretot si no jugaven gaire sovint juntes o si eren de cursos inferiors. A vegades deien que estaven cuinant, però no desenvolupaven la història ni repartien rols.

*Des de que han posat sorra nova al pati, hi ha més infants que juguen amb la sorra i a fer sorra fina.  
Entre els més grans juguen moltes més les nenes que els nens. Can Salvi 28-4-09*

Els nens jugaven força dispersos, canviant sovint de joc i realitzant molts jocs sensoriomotors. Quan s'entretenien amb la sorra els hi agradava fer forats a terra o grans construccions, sense tampoc construir gaires històries al voltant d'aquesta.

En la següent escena, un grup de nenes no volien deixar jugar a un nen argumentant que ell no sabia fer sorra fina, com si aquest fos un joc de nenes.

*Estava amb un grup 4 nenes de P5 fent sorra fina quan ha arribat l'Andrés i s'ha assegut amb nosaltres:*

*Andrés: yo también quiero hacer.*

*Mariona: tú no sabes.*

*Laura: tú no sabes.*

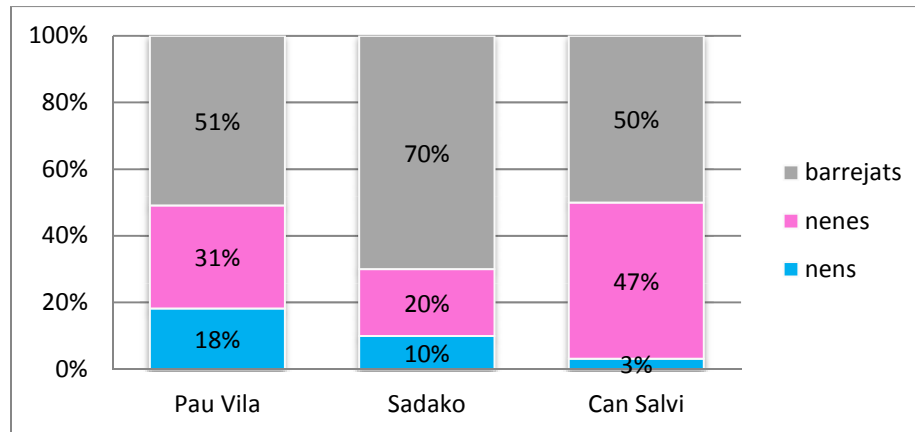
*Inés: sí que sabe. Aunque sea un chico lo sabe hacer. Yo juego a futbol.*

*Les altres se l'han escoltat hi han estat d'acord en que l'Andrés també fes sorra fina. Ell en un primer moment ha dit que no, que ell només mirava però de seguida ha començat a fer-ne. Can Salvi 20-4-09*

## **JOCS SIMBÒLICS**

En les edats de parvulari, els jocs sociodramàtics, en general, interessen molt als infants independentment del gènere. Com es pot observar en el gràfic 25, en els tres parvularis la proporció de nens i nenes que jugaven junts en aquests jocs estava per sobre del 50%.

**Gràfic 25:** Proporció de jocs sociodramàtics realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



Com s’ha tractat en l’apartat de la tipologia de jocs simbòlics, aquests engloben diversos jocs i, si bé és veritat que en general interessen a tots els infants, també s’ha observat com hi ha jocs que tenen més èxit entre les nenes que entre els nens, i viceversa.

En els tres parvularis en la pràctica del joc de “mares i pares”, si s’analitzen les escenes en les que només jugaven infants d’un mateix sexe, pràcticament sempre es tractava de nenes. Al Pau Vila eren 9 escenes amb únicament nenes com a participants, respecte una amb un nen; a l’escola Sadako només es va observar dos episodis en el que només jugaven infants d’un únic sexe, i eren nenes; i a Can Salvi, van ser quatre escenes amb participants del mateix gènere i en totes elles hi jugaven nenes. En les situacions en les que només jugaven nenes no deien que jugaven “a mares i a pares” sinó que parlaven de jugar “a mares”.

Com ja s’ha comentat en un altre moment, el rol del pare no era el més sol·licitat. Si hi jugaven nens, sovint era algú d’aquests a assumir el paper, però en altres casos preferien fer de bebè, de germà o animal de companyia abans de fer de pare.

En alguna ocasió les nenes exercien algun paper masculí com el del pare, però era molt poc habitual en els jocs sociodramàtics, i encara menys que algun nen ocupés el paper d’una mare.

A part de jugar “a mares i pares”, jugar a oficis de mestres, perruqueres o models eren jocs practicats bàsicament per nenes. En canvi, les poques vegades que els nens realitzaven ells sols algun joc sociodramàtic, acostumava a ser quelcom que feia referència a la construcció.

*Uns nens de P5 han fet un forat molt gran a la sorra.*

*Jo: oala! Quin forat!*

*Joan: estem fent una casa molt gran.*

*Enric: sí, per tots.*

*Joan: fem una casa molt gran per cabre-hi tots. Fem una casa com el meu pare que fa cases i té totxos. Pau Vila 22-02-06*

En diverses ocasions, a part de jugar “a mares i pares”, com, sobretot els infants més grans dels parvularis, els hi agradava parlar dels “novios” – qüestió que ja s’ha tractat en l’apartat d’Amistat i gènere – i en algunes ocasions jugaven a escenificar escenes romàntiques com, per exemple, un casament. És el cas de la següent escena en la que en un grup de nens i nenes de P5, a on hi ha un nen i una nena que són “novios” i tots els seus amics ho saben, el comportament d’un dels altres nens de regalar flors a la nena en qüestió, fa aixecar les sospites dels companys que avisen al “novio” oficial de l’actitud del nou pretendent i, altres se’ls acudeix d’organitzar un casament com el que ja havien fet en una altra ocasió.

*Ha arribat el Jordi amb un cubell ple de sorra i flors al damunt.*

*Jordi (mirant a la Mireia): té, per tu.*

*La Mireia li ha dit que la sorra no la volia, només les flors, i les han anat traient.*

*Samar (amb cantarella): Pau mira! Les flors d’amor!*

*El Jordi em demana ajuda per fer un ram i entre els dos el fem.*

*David (cridant): avui és el casament de la Mireia i el Pau!*

*El Jordi que ja ha acabat el ram li dona a la Mireia, i el Pol i el Nil diuen “el casament! El casament!” i comencen a cantar la música nupcial.*

*Pau (enfadat): li tenia que donar jo! Li tenia que donar jo! Ara et cases amb el Jordi. Hombre! Perquè ho hauria d’haver donat jo, eh!*

*De cop apareix un grup de l’altra classe cantant l’himne del Barça i ells també s’apunten.*

*Al cap d’una mica tornen i el Pau s’estira al banc posant el cap a sobre les cuixes de la Mireia. El Jordi al veure-ho també ho fa, mentre diu “i veng a dormir!” però la Mireia no el deixa i el fa fora a pesar de la insistència d’aquest que diu “tengo sueño”. Un cop se l’ha tret de sobre, el Pau i la Mireia comencen com a fer-se pessigolles i al final el Pau li intenta tocar la vulva.*

*Mireia (al Pau): anem a buscar flors.*

*Pau: no, no. Les vaig a buscar jo. Tu queda’t aquí.*

*S’aixeca, em demana si l’ajudo i anem a les vores del pati a arrancar-ne de les plantes que hi ha, estirant-les a través de la reixa. També ve el Nil, el Jordi i la Samar a collir-ne.*



*Nil: puc jugar Pau?*

*Pau: sí. Això és el casament que ja ha passat, però el Jordi vol i la Marina.*

*Nil: jo sóc el gos.*

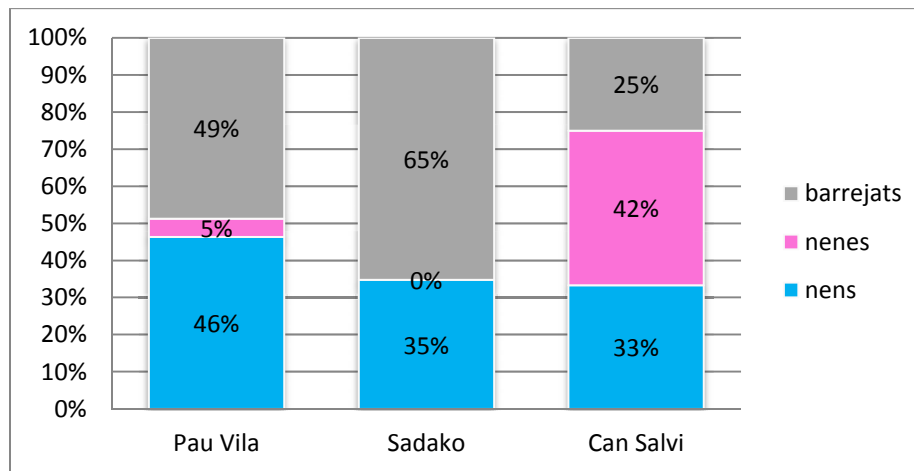
*Pau: jo sóc el pare i la Mireia la mare.*

*Jordi: jo el germà gran.*

*Quan acabem de collir les flors, anem al banc a on hi ha l'Alba i la Mireia. L'Alba fa veure que és un bebè, i el Pau li dona les flors a la Mireia. Pau Vila 27-2-07*

En els jocs de fantasia i ficció, com es pot observar en el gràfic 26 les escenes acostumaven a ser protagonitzades i dirigides pels nens, exceptuant el cas del parvulari Can Salvi a on s'ha vist que aquest no tenen un pes gaire important a l'hora de crear jocs simbòlics, però que a pesar d'això, fins i tot aquí, s'observa un valor pràcticament similar al nombre d'escenes encapçalades per les nenes.

**Gràfic 26:** Proporció de jocs de fantasia i ficció realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



Mentre en els jocs sociodramàtics, eren moltes les escenes en les que les nenes eren majoria i portaven la veu cantant, en els jocs de fantasia i ficció succeïa el contrari, ja que acostumaven a ser els nens els que tenien més idees sobre jocs fantasiosos. Però, mentre en aquests gràfics es veu la diferència entre jocs a on els integrants només eren nens o només eren nenes, aquesta tendència no es veu reflectida a dins les escenes de joc amb integrants de diferent sexe perquè s'ha considerat a tots com a integrants independentment del seu pes dins d'aquests grups.

A l'hora de representar personatges de fantasia o ficció, semblava que hi havia una major flexibilitat a l'hora de representar rols de l'altre sexe, respecte als jocs sociodramàtics.

*Tres nens de P5 estaven jugant a representar personatges d'uns dibuixos animats. L'Anna i la Laia han preguntat si podien jugar i el pau els hi ha dit qui podien ser. L'Anna ha dit que volia tenir una pala i l'Oriol li ha explicat que la pala era una espasa i només la tenien els nois, llavors l'Anna ha dit que ella també podia ser un noi encara que fos una nena. A l'Oriol li ha semblat bé, i encara que en un inici, l'Eric ha dit clarament que no, després hi ha estat d'acord.*

*Al cap d'una mica, la Laia que semblava que es coneixia molt bé els dibuixos ha dit que volia ser el personatge d'un nen i l'Eric ha tornat a estar en contra de que una nena fes el paper d'un nen, aquest cop de forma més contundent perquè era el seu personatge. Al final, ho han sigut els dos per una estona. Sadako 16-6-09*

Un motiu d'aquesta flexibilitat pot ser degut a que el fet de representar personatges irreals, no són considerats com rols que s'hagin de representar de forma tant estricta. Com es demostra també en la següent escena a on per una banda hi ha un nen que decideix adjudicar-se un rol de noia amb "superpoders" – la "Supergirl" –, a la vegada que la representa netejant la casa, remarcant el paper de "mestressa de casa". I per altra banda, la resta de nens estan d'acord en compartir noia encara que aquesta només ho hauria de ser del Superman.

*El Daniel li preguntava al Guillem quin personatge era i li presentava les virtuts de ser un rei. El Guillem però ha dit que ell era la Supergirl una noia amb poders i la novia del Superman.*

*La Supergirl ha començat a enretirar la sorra que hi havia a la caseta i ha dit que estava netejant.*

*Al cap de poc, el Daniel (des de fora la caseta) ha començat a cridar a la Supergirl.*

*Daniel (cridant): Donde está la Supergirl?! Estoy buscando a mi novia!*

*Víctor: no, (es la novia) del Superman.*

*Daniel: no, (es la novia) del Superdash.*

*Marc: és la novia del Superman i no del Superdash.*

*Víctor: ja està! Val, que la Supergirl és la novia de tots?!*

*Tots hi han estat d'acord. Pau Vila 26-4-07*

Un altre cas a on, malgrat estar interpretant un rol fictici es reiteren estereotips lligats a un determinat gènere com pot ser netejar o cuinar.

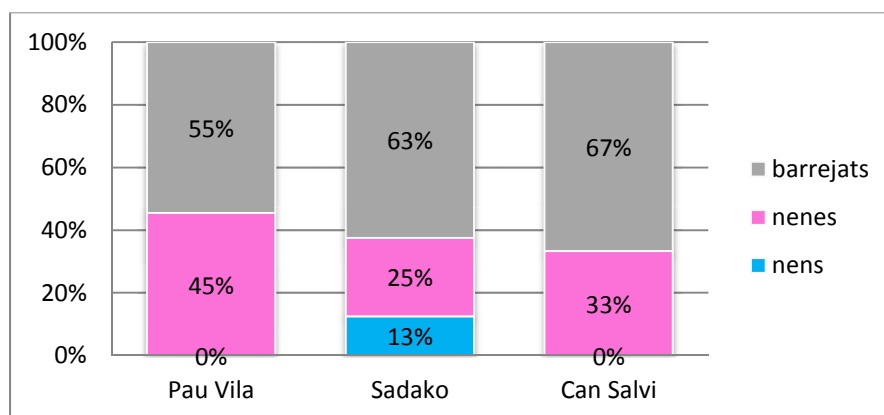
*Mentre el Ferran, el Miquel i jo, lluitàvem dins la caseta, la Salma de P5, disfressada de caputxeta vermella, s'ha posat al mig i ens ha dit "Us cuinaré a tots!" i ha marxat a buscar sorra per preparar el menjar. Pau Vila 16-2-07*

Així doncs, a pesar d'observar com en els jocs simbòlics els nens i les nenes sovint juguen en grups barrejats, les diferències en els jocs i en els rols que els hi agrada representar són marcades i encara que apareixen mostres de flexibilitat en les formes de representació, els estereotips són latents.

## JOCS VERBALS

En els jocs verbals succeeix un fet semblant al dels jocs sociodramàtics en referència a la diferència de gènere. Mentre aparentment, és una tipologia de joc en la qual hi participen tant nens com nenes, ja que hi ha molts grups mixtes que practiquen aquests jocs, analitzant més concretament s'observa com eren les nenes les que acostumaven a iniciar el joc i a portar la veu cantant, a l'hora de dirigir-lo i decidir quina seria la pròxima cançó.

**Gràfic 27:** Proporció de jocs verbals realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



Ressaltar també com sovint, alguns nens del parvulari Can Salvi i del Pau Vila, cantaven coses sense sentit, mentre les nenes acostumaven a intentar cantar les cançons sense equivocar-se en la lletra.

*Estava amb la Iria i la Sara de P5, quan han vingut nens de la seva classe. El Joel ha agafat la gravadora i la Iria li ha dit que cantés alguna cosa, però aquest, a diferència del que ha fet abans, ara envoltat per altres nens (no nenes), ha començat a dir tonteries i els altres també. Deien “culo”, “chocho”, “chocho grande”, “chocho precioso”, “caca”, “tetas”, i tots reien. Les dues nenes també reien però pràcticament no deien res. Mentre s’havia fet aquesta rotllana, arribaven altres nens que es tiraven a sobre dels altres, que es queixaven perquè els feien mal. Can Salvi 1-12-2008*

En el cas concret dels rodolins, endevinalles i acudits, activitat practicada principalment pels infants de l’escola Sadako, la divisió no era tant marcada i, tant podia ser iniciada per nenes com per nens.

## **JOCS REGLATS**

Els jocs reglats presenten una diferència important pel que fa a la diferència de gènere i a la diferència de jocs que engloba aquesta tipologia. És a dir, els participants en jocs reglats esportius, no acostumen a ser el mateixos que els que juguen a jocs reglats menys competitius.

Mentre al parvulari de l’escola Pau Vila un dels jocs reglats més comú era jugar a futbol i pràcticament només hi jugaven nenes, en el gràfic 28 dona la impressió que comparat amb els altres parvularis, a on no tenien tant de pes els jocs esportius, els nens del Pau Vila hi juguessin molt més.

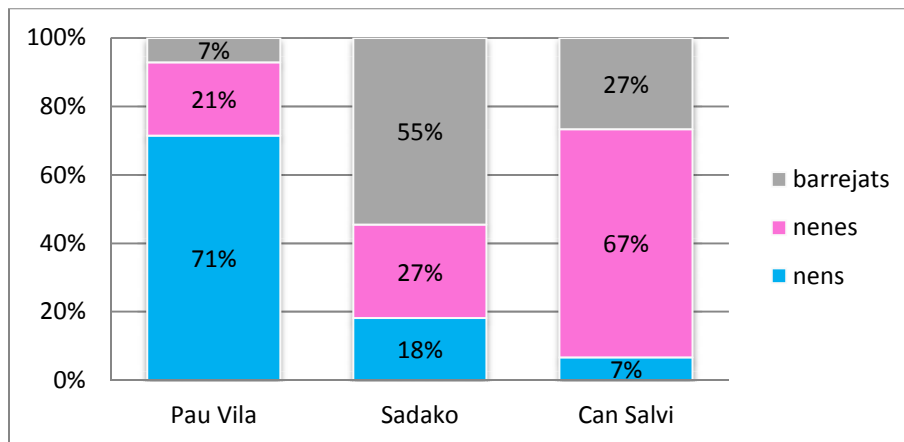
Si s’observa el comportament de nens i nenes en jocs reglats més tradicionals i poc competitius, com saltar a corda o picar de mans, la presència de nenes era majoritària, per no dir exclusiva. En canvi, en els jocs tradicionals competitius i que requereixen moviment, com el “pilla-pilla”, el fet-i-amagar; o més moderns com “l’aranya peluda” o el “pedra-paper-tisora”, interessava tant a nens com a nenes.

En canvi, un joc amb molt d’èxit entre els nens, i no entre les nenes, era jugar amb les cartes i, concretament, amb les cartes dels “pokemons”, en les que hi havia éssers fantàstics i cada un tenia un valor diferent, i pels quals s’havia de competir.

Pel que fa als jocs reglats més moderns que tenien molt d’èxit entre les nenes hi havia el “zapatito blanco”, o la realització de coreografies de ball.

D'aquesta manera els valors del gràfic 28 no ens serveixen tant per visualitzar quin gènere juga més a jocs reglats, si no si els jocs reglats practicats en cada parvulari, tenien més succés entre els nens o entre les nenes.

**Gràfic 28:** Proporció de jocs reglats realitzats a cada parvulari pel que fa al gènere dels seus participants.



Els jocs en els que únicament jugaven infants d'un determinat sexe, fet que en general podia ser resultat d'un desinterès, per part dels individus del sexe oposat, vers aquella activitat. Però també, podia ser conseqüència dels estereotips que s'havien anat creant al seu voltant i, que els propis infants en funció dels seus interessos, defensaven, tant fossin nens:

*Nens de diferents classes estaven jugant a futbol i el Bruno de P5 m'ha preguntat si volia jugar i jo li he dit que sí.*

*Bruno: L'Anna també juga! L'Anna també juga! A l'Anna també deixeu-li que jugui.*

*Carlos: ¡No! Porque las señoras no juegan. ¡Las niñas no pueden!*

*Bruno: Pues Si.*

*Carlos: Juegan en el campo? Solo miran.*

*Bruno: Pues No.*

*Carlos: Sí.*

*Bruno (al Pol): "Oí que les nenes no només miren? También "jugan".*

*Pol: En el partido bailan (imita les animadores de bàsquet fent veure que s'agafa la faldilla)*

*Carlos: Cuando acaba el partido.*

*Bruno: Yo tengo un juego y cuando se acaba el partido la niñas con las tetas al aire bailan.*

*El Bruno les comença a imitar i tots riuen. La conversa s'ha quedat aquí, i jo he seguit jugant. Pau Vila 7-5-07*

Com nenes:

*Estic jugant a futbol quan ve la Marta de P4 i em demana que vagi a jugar amb ella i unes altres nenes. quan li dic que no puc perquè estic jugant a futbol em diu "les nenes no juguen a futbol". Pau Vila 3-4-06*

A part d'aquestes diferències en la pràctica de diferents jocs, hi havia jocs reglats que s'han catalogat dins del grup de "jocs sexuals" degut a la variant que introduïen els propis infants o que el joc ja portava de forma implícita. Un joc amb aquesta darrera característica i, ja citat amb anterioritat era el "macarrón chistero"; joc practicat, sobretot entre les nenes de l'escola Sadako, en el qual els participants havien de fer un petó o treure's una peça de roba a l'últim a qui havien tocat en el moment en el que s'acabava la cançó.

Un altre joc, aquest observat al parvulari Pau Vila era la variant del joc reglat del conegut "pilla-pilla", en la qual hi havia dos equips, un format per nenes i un per nens, en el que els nens jugaven a "tocar la vulva" a les nenes, i aquestes ho havien d'impedir.

*Quatre nens i tres nenes de P5 corrien pel pati. Les nenes m'han explicat que els nens els hi volien tocar la vulva. Els nens intentaven atrapar a les nenes i quan les agafaven els hi intentaven tocar la vulva mig baixant-li els pantalons, i elles mig es deixaven i mig no. Quan una s'aconseguia alliberar corria cap a alliberar les altres, i en algun moment eren elles que intentaven tocar la "tita" als nens.*

*Al final cansats de tant corre han deixat de jugar a aquest joc, però en cap moment ningú s'ha enfadat ni ha anat a dir res a cap mestra. Pau Vila 14-2-07*

En general, es pot concloure que els diferents jocs reglats practicats pels infants dels tres parvularis, compartien el gènere dels seus participants. És a dir, independentment del nombre d'escenes que en un parvulari s'havia jugat a un determinat joc, el sexe dels infants que hi jugaven, acostumava a ser el mateix en les tres escoles; a futbol habitualment hi jugaven nens i a jocs de picar de mans, nenes.

# Capítol 7: Formulació, posada a prova i revisió de les hipòtesis

*La Mireia (P4) té un plat ple de sorra que abans tenia la Carolina (P4).*

*Carolina: Mireia, dóna'm el plat, tonta! (i li pren)*

*Mireia: Li vaig a dir! (comença a caminar cap a on hi ha les mestres)*

*Carolina: No, no! (l'abraça molt fort i li dóna. Tornen a jugar juntes).*

## 7.1. Hipòtesis formulades

Al llarg de les successives etapes de treball de camp i d'anàlisi bibliogràfic s'han generat vint-i-dues hipòtesis que he agrupat en cinc temàtiques: la interacció entre els infants; l'amistat; els jocs; les estratègies per evitar determinades normes o aconseguir satisfer determinats desigs i; discussions i conflictes.

Algunes de les hipòtesis són generalitzacions empíriques, com les relatives a la protecció del joc, la divisió per gènere, les relacions d'amistat, etc. Altres estableixen una relació entre diverses variables.

### LA INTERACCIÓ ENTRE ELS INFANTS

1. Quan més innovador i espectacular és el joc que creen un grup d'infants, més ganes de jugar-hi genera als companys.
2. Per evitar que el desenvolupament del joc s'espantlli no poden acceptar la inserció d'infants que el podrien desestabilitzar i han d'idear formes que els desanimin a intentar-ho. Només en els casos que vegin un gran interès i que l'individu no farà perillar el joc, li deixaran formar-ne part.
3. Com defensa, entre altres autors, Johan Meire, la separació en funció de gènere dels grups d'infants s'agudita a mesura que es fan més grans, ja que amb l'edat els interessos pels jocs dels

nens i nenes varien. Els nens, a diferència de les nenes, s'interessen per jocs a on predomina més l'activitat física. Però presenta importants variacions en funció de les característiques personals dels individus que conformen el grup.

4. A menor nivell socioeconòmic, la separació en funció del gènere és més acusada i els infants reproduïxen en el joc activitats laborals i socials molt diferenciades per gènere.

## **L'AMISTAT**

5. Els infants de parvulari comencen a distingir els infants que a part de companys són amics, ja que amb aquests últims comparteixen interès pels mateixos jocs i s'entenen a l'hora d'arribar a acords.

6. L'entorn dels infants fa que ben aviat quan un nen i una nena juguen sovint junts es comenci a parlar de nuvis i que ells mateixos juguin a ser-ho.

## **ELS JOCS**

7. El joc simbòlic neix amb la separació dels infants del món adult, ja que aquesta tipologia de joc permet capgirar la reproducció d'una realitat adulta en la que els infants no poden prendre decisions, per permetre que siguin ells mateixos els que prenen les decisions.

8. El joc simbòlic reflecteix la realitat que viuen els infants; la realitat familiar, el tipus de feina que desenvolupen els pares, les activitats lúdiques que realitzen,... i la representació en primera persona o a través d'objectes, fet que permet entendre la funció de cada rol, a la vegada que poden rebel·lar-se a determinats personatges de qui estan subordinats (pares, mestres,...).

9. La manca de joc simbòlic en edat preescolar la podem atribuir a una poca potenciació, tant des de l'àmbit escolar com familiar, ja que el joc simbòlic no deixa de ser una forma d'imaginació i, com a tal, s'ha de potenciar perquè es pugui desenvolupar.

10. Els infants fills de famílies més benestants juguen a jocs més fantasiosos que no reflecteixen tant les realitats quotidianes.



11. Els infants fills de famílies amb més dificultats econòmiques, per contra, juguen a jocs que reflecteixen realitats properes, sense molt espai per a la fantasia.

12. Els jocs reglats, com pica-paret, “zapatito-blanco”, futbol, “pilla-pilla” tenen molt d'èxit en infants de preescolar de famílies de nivell socioeconòmic mitjà-baix com alternativa al joc simbòlic. En canvi, aquesta és una tipologia de joc que en infants de classe mitjana-alta la trobem en edats més tardanes.

13. L'arquitectura de l'espai a on es desenvolupa el joc i els elements que hi són presents determinen el joc i en delimiten la passió amb la que els infants el porten a cap.

### **ESTRATÈGIES PER EVITAR DETERMINADES NORMES O SATISFER DETERMINATS DESIGS**

14. Els infants no acaben d'entendre la lògica d'haver de recollir si més tard tornaran a jugar amb les joguines, per aquesta raó intenten defugir d'una tasca que no els hi agrada.

15. Les estratègies per no haver de recollir són diverses i varien en funció de l'èxit d'aquestes.

16. Portar joguines de casa a l'escola crida l'atenció dels companys, ja que no són les habituals a l'escola, generant situacions de conflicte per la seva possessió, per aquest motiu hi ha la norma que ho prohibeix. Els infants no compleixen amb la norma perquè saben que si ensenyen la joguina als seus amics captaran la seva atenció, però a la vegada, al trobar-se en situacions en que han de compartir l'objecte amb algú que no voldrien i no poden recórrer a l'ajuda de les mestres, prenen consciència de que haurien de respectar la norma.

17. En funció de la dimensió dels conflictes que es generen en relació a les joguines que els infants porten de casa a l'escola, les mestres són més o menys estrictes en el compliment de la prohibició de portar joguines a l'escola.

## **DISCUSSIONS I CONFLICTES EN LA CULTURA DELS INFANTS**

18. La manera de relacionar-se dels infants està, en part, determinada per l'escola i el nivell socioeconòmic d'aquesta, i això es reflecteix també en la forma de resoldre discussions o conflictes.

19. Els infants de nivell socioeconòmic més elevat, els hi és més difícil compartir i acceptar fracassos i frustracions personals. A vegades això comporta que no en tinguin prou amb que els companys els demanin perdó per algun incident i esperin que les mestres els renyin.

20. Les mestres o monitors de les escoles de classe mitjana-alta intervenen ràpidament en situacions conflictives sense deixar que siguin els propis infants a solucionar-les perquè consideren que fa perillar la relació d'amistat entre companys.

21. Els infants de classe mitjana-alta tenen major dificultat per solucionar situacions tenses. No superar per si sols els conflictes amb companys i amics, fa que la relació no es consolidi tant com en aquells grups d'infants que s'enfronten i superen situacions de discòrdia de forma més o menys habitual.

22. Quan major és la llibertat que es dóna als infants a l'hora de resoldre els conflictes aquests més habilitats adquireixen i més fàcilment els saben solucionar.

## 7.2. Posada a prova i revisió de les hipòtesis

En aquest capítol es revisaran les vint-i-dues hipòtesis exposades en l'apartat 7.1. per comprovar si per mitjà del treball de camp realitzat en els tres parvularis, es poden recolzar, posar en dubte, modificar o considerar inacceptables els diferents enunciats. Tenint en compte que només s'ha fet observació en tres parvularis diferents, no se'n podrà fer una contrastació suficient; en tot cas podrem veure si les dades obtingudes poden fer descartar o modificar una hipòtesi, o per contra, poden donar força per seguir pensant que aquest supòsit en una altra investigació més amplia es pugui corroborar.

Per altra banda, degut a que les observacions estan centrades en l'estudi de les relacions dels infants dins del temps de pati del parvulari, les hipòtesis que fan referència a aspectes de l'entorn familiar queden fora de l'àmbit d'estudi i per tant poc es pot dir respecte aquestes, encara que el tipus d'escola proporcioni alguna informació indirecte sobre les característiques de les famílies.

### LA INTERACCIÓ ENTRE ELS INFANTS

#### 1. Quan més innovador i espectacular és el joc que creen un grup d'infants, més ganes de jugar-hi genera als companys.

En el parvulari Pau Vila els infants dels últims cursos acostumaven a realitzar jocs amb la sorra molt espectaculars, tot realitzant túnels i grans construccions amb la sorra, o organitzant cercaviles pel pati que cridava l'atenció de companys d'altres grups i d'edats inferiors, que s'apropaven per participar-hi o, simplement, per contemplar-los.

En el parvulari de l'escola Sadako realitzaven jocs de fantasia i ficció molt elaborats però difícilment cridaven l'atenció dels companys que no sentien la història que estaven desenvolupant, ja que des de lluny no semblava que estiguessin realitzant cap joc especialment innovador. En canvi, quan a P5 aquest mateix grup va començar a organitzar concerts tot cuidant molt l'escenografia, eren forces els companys que hi volien participar o, si més no, veure com jugaven.

I en el parvulari Can Salvi, quan jugaven a córrer amunt i avall pel pati tot formant un tren, eren uns quants els que s'hi apuntaven, però sempre acostumaven a ser de la mateixa classe o sinó del mateix curs. Un exemple d'aquesta escola, a on els jocs no acostumaven a ser molt elaborats, demostra com aquella activitat que van realitzar un petit grup de nenes de P5 intentant plantar un cirerer al pati, va cridar l'atenció de molts altres companys (veure pàgina 280)

En el decurs de les observacions realitzades en els tres parvularis, s'ha observat com aquells grups que desenvolupaven uns jocs visiblement complexos com són edificacions de notable envergadura i dificultat o la realització de concerts amb coreografies innovadores, atreïen l'atenció d'altres companys, cosa que no succeïa durant la realització de jocs menys espectaculars o més recurrents, i que faria pensar que en una altra investigació aquest supòsit es podria recolzar amb més dades.

2. Per evitar que el desenvolupament del joc s'espalli no poden acceptar la inserció d'infants que el podrien desestabilitzar i han d'idear formes que els desanimin a intentar-ho. Només en els casos que vegin un gran interès i que l'individu no farà perillar el joc, li deixaran formar-ne part.

En el capítol 4.3. "Accés al joc", es detallen les estratègies utilitzades pels infants per aconseguir i/o evitar l'accés al joc. Els infants que realitzaven jocs innovadors i espectaculars veïen com sovint altres companys s'hi volien adherir i, habitualment els hi negaven l'accés en aquells jocs en els quals aquest ingrés pogués desestabilitzar l'equilibri creat fins llavors.

En els tres parvularis s'ha observat com mentre en els jocs com ara cercaviles, concerts o els "trens" que corrien pel pati, ja anava bé que hi haguessin molts participants perquè això els dotava de més autenticitat i diversió; en els jocs amb històries més elaborades, l'accés de nous participants podia desestabilitzar fàcilment el joc i, per aquest motiu, els participants negaven l'accés a qualsevol, a no ser que el coneguessin molt bé o que per mitjà de la seva insistència consideressin que podria aportar beneficis al desenvolupament de l'activitat. Motiu pel qual es podria considerar que aquest supòsit, en una altra investigació, es podria corroborar.

3. Com defensa, entre altres autors, Johan Meire, la separació en funció de gènere dels grups d'infants s'aguditza a mesura que es fan més grans, ja que amb l'edat els interessos pels jocs dels

nens i nenes varien. Els nens, a diferència de les nenes, s'interessen per jocs a on predomina més l'activitat física. Però presenta importants variacions en funció de les característiques personals dels individus que conformen el grup.

En els anàlisis de xarxes realitzats en el capítol 4. s'exposa les diferents tendències pel que fa la formació de subgrups i, en com aquests reflecteixen una separació en funció del gènere, de cada grup classe en els 18 gràfics realitzats. I es conclou que a pesar de que a l'escola Pau Vila i ha una tendència dels grups amb més nenes a tenir una major separació vers als nens, en les altres dues escoles no s'observa aquesta relació, però sí que en funció de cada grup hi ha una divisió de gènere més o menys accentuada, que sembla augmentar en el temps.

També s'observa com amb l'arribada de nous companys o de la creació de nous grups classe, la línia que aquell grup seguia pel que fa a la divisió de gènere varia; motiu pel qual es demostraria com en funció dels seus integrants els grups evolucionen diversament.

Pel que fa a les diferències en l'interès vers determinats jocs per part dels nens i les nenes, en l'apartat 6.2. dedicat a "Jocs i gènere" s'ha exposat com, en funció del sexe dels participants, els interessos vers els jocs canviaven. En els jocs reglats; les nenes es decantaven per realitzar jocs com el "zapatito blanco", mentre els nens més per jocs com el futbol. I en els jocs simbòlics, les nenes tenien més preferències vers jugar "a mares" i els nens representaven més rols de la construcció. Així doncs, es podria dir que a paritat de tipologies de joc, els nens es decantaven per uns jocs que requerien més moviment, respecte a les nenes i, a la vegada també s'interessaven per uns jocs amb temàtiques diverses, fet que faria pensar que en una altra investigació, aquest supòsit es reforçaria.

4. A menor nivell socioeconòmic, la separació en funció del gènere és més acusada i els infants reproduïxen en el joc activitats laborals i socials molt diferenciades per gènere.

Per analitzar la primera part de l'enunciat a on es diu que a menor nivell socioeconòmic, la separació en funció del gènere és més acusada, es recórrer a la informació recollida en el capítol 5.2. Jocs i gènere, a on es detalla la percentual de jocs en el qual els nens i les nenes juguen junts. Aquestes dades ens indiquen que en el parvulari a on assisteixen infants procedents de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà alt, en totes les tipologies de joc, menys en la de jocs

verbals (en la qual en el parvulari Can Salvi només s'havien observat 3 escenes però en dues havien jugat nens i nenes barrejats, fet que feia que la percentual de jocs barrejats fos del 67%, tres punts per sobre de l'escola Sadako), la diferència de percentatges era d'entre 28 i 15 punts, sempre igual o superior al 55% de jocs en els que havien participat nens i nenes barrejats. Xifres que ens indicarien que en el parvulari Pau Vila i Can Salvi, la separació en el joc en funció del gènere és més acusada respecte a les observacions fetes a l'Escola Sadako.

Pel que fa a l'enunciat que diu que "els infants amb un menor nivell socioeconòmic reproduïen en el joc activitats laborals i socials molt diferenciades per gènere", les dades recollides ens indiquen que mentre al parvulari Pau Vila i al Can Salvi realitzaven jocs sociodramàtics (jocs a on es representen activitats i rols de la vida quotidiana) amb un percentatge, respecte qualsevol altra tipologia de joc, entre el 33% i el 25% respectivament, comparat amb el 19% amb que es juga al parvulari Sadako, ens estaria indicant que en els parvularis amb un nivell socioeconòmic mitjà o mitjà baix, els infants se senten més atrets per reproduir activitats quotidianes, tot reproduint rols en el joc de "mares i pares" o oficis, que estaven força marcats en funció del sexe dels participants.

Mentre pel que fa a jugar "a mares i pares" en els tres parvularis hi jugaven nens i nenes, amb un major interès per part d'aquestes. Pel que fa als oficis, a l'escola Sadako els hi agradava molt jugar a botigues, activitat realitzada indistintament per infants dels dos sexes; al Pau Vila, a les nenes els hi agradava molt jugar "a mestres", mentre que els nens tenien una tendència important a representar rols de la construcció; i al Can Salvi, a les nenes els hi agradava jugar "a mestres", "perruqueries", "pastisseries" o "desfilades de moda", sense que mai s'observés cap nen participar-hi directament.

Exposats aquests arguments es podria pensar que en una altra investigació, aquest supòsit es podria corroborar.

## **L'AMISTAT**

*5. Els infants de parvulari comencen a distingir els infants que a part de companys són amics, ja que amb aquests últims comparteixen interès pels mateixos jocs i s'entenen a l'hora d'arribar a acords.*

Al llarg del treball de camp realitzat van ser molt habituals, per no dir diàries, les escenes en que apareixia l'ofertament de l'intercanvi d'un objecte per amistat, o l'amenaça de marcar la fi d'aquesta si el comportament de l'amic no era el desitjat.

Aquest fet demostra com els infants d'aquestes edats ja són conscients dels avantatges que comporta tenir un amic i, com val la pena sacrificar la possessió d'un determinat objecte o el propi pensament, en benefici de seguir conservant aquella relació. Una relació que aquests infants saben que, entre moltes altres coses, pot facilitar l'accés a un joc en curs; pot comportar recolzament moral i/o físic davant situacions doloroses com una caiguda o un tracte poc correcte per part d'un company; o que permet que accions, com cantar una cançó que hauria de sortejar de forma atzarosa un estri o un determinat rol entre un o més licitadors, decanti la balança a favor del més "amic".

Si el valor de l'amistat, entre aquests infants no fos prou potent, aquestes amenaces o sacrificis que acabem d'anomenar no tindrien valor i, per tant, no en farien ús.

Pel que fa al motiu que uneix uns determinats infants amb uns altres, en aquestes edats es basaria principalment, en les afinitats a l'hora de realitzar un determinat joc; en la compatibilitat de caràcters a l'hora d'arribar a decisions de comú acord; i en la "convivència" pràcticament diària a la qual se sometent.

Mentre a P3, els infants s'acostumen a relacionar amb aquells companys que per motius diversos coneixen més, ja sigui perquè eren companys a la llar d'infants, perquè els pares tenen relació, o perquè són companys de taula; a P4 i P5 ja tenen un ventall més gran de coneixences i han jugat amb companys diversos i, aquest fet, fa que acostumin a buscar aquells companys amb qui coincideixen en preferències de joc i en formes de desenvolupar-lo, ja que això fa que es diverteixin més amb aquell/s company/s que amb d'altres, i per tant, el/s considerin més amic/s que a d'altres. I en aquestes edats, comencen a ser habituals, com s'ha pogut observar en el capítol 4.1 d'Anàlisi de xarxes, grups d'infants d'uns tres, quatre o cinc membres, amb un elevat nombre d'interaccions entre ells.

És per tots aquests motius que aquest supòsit segueix vigent.

6. L'entorn dels infants fa que ben aviat quan un nen i una nena juguen sovint junts es comenci a parlar de nuvis i que ells mateixos juguin a ser-ho.

En l'apartat d'Amistat i gènere. "Ser novios" inclòs en el capítol 5.3. es tractava la qüestió de les parelles de nens i nenes que parlaven dels seus "novios" i, en algunes ocasions es reportaven de manera especial per mitjà de paraules i/o gestos afectuosos.

En les tres escoles era un tema més o menys recurrent, però en el parvulari del CEIP Pau Vila va ser en el que es van observar comportaments que anaven més enllà del simple comentari d'aquest "és el meu novio/a".

*Al tornar a classe, l'Adrià de P5 li ha començat a preguntar a la Cèlia, de la seva classe, amb qui es casaria. Ella i l'Ian estaven parlant i l'Ian ha dit que amb ell. L'Adrià enfadat ha dit que ell no ho decidia, que ho decidia la Cèlia i li ha preguntat diverses vegades, fins que aquesta ha dit que es casaria amb l'Ian. Quan ho ha dit, l'Ian estava lluny i la Cèlia l'ha cridat dient "Ian, cariño" mentre ha anat cap a ell i s'han posat a parlar. Des d'on érem, l'Adrià i jo no sentíem el que deia, però ell els mirava fixament. Abans de marxar a dinar a casa, l'Adrià ha anat a on havia la Cèlia i li ha tornat a preguntar amb qui es casaria, no se que ha respost, però l'Adrià ha marxat ensopit a casa. Pau Vila 17-12-07*

A pesar de que en algunes ocasions tenien més d'un novio o novia, en els tres parvularis, aquest sempre era algú de la mateixa classe i del grup d'amics amb el que sempre jugaven. Només es va donar un cas d'un nen i una nena que no anaven junts a la mateixa classe i que es parlés d'ells com a novios; era el cas de dos bessons del parvulari Can Salvi, una nena de P5A i la germà de P5B, que una companya d'aquest, que desconeixia que fossin germans, pel simple fet de veure que sempre jugaven junts, es referia a ells com si fossin "novios" (veure escena a la pàgina 199).

Aquest fet donaria suport a la idea que veure un nen i una nena jugant junts de forma habitual, fa pensar que comparteixen aquest vincle afectiu encara que no sigui així. Però, pel que fa a l'altra part de la hipòtesi en la que es diu "ells mateixos juguin a ser-ho", és a dir, que juguin a ser novios, després de realitzar un anàlisi exhaustiu de tots els episodis observats en els que sorgia aquesta temàtica i, de la manera com ells viuen i conceben la idea de "ser novios" no seria correcte parlar que juguin a ser "novios", ja que no es tracta d'un joc, com sí que ho seria "l'organització d'un casament en el qual cada participant adopta un determinat rol", sinó que la parella en qüestió decideix establir una relació sentimental, adaptada a les seves exigències, que



dura en el temps, com una relació d'amistat i, que no té perquè acabar-se quan finalitza l'estona de joc compartit.

La influència de l'entorn, en aquest estudi és un supòsit incommensurable i per tant, perquè l'enunciat pugui ser contrastat en futures investigacions ha de patir la següent modificació:

*Ben aviat quan un nen i una nena juquen sovint junts es comença a parlar de nuvis i sovint ells mateixos s'hi consideren.*

## **ELS JOCS**

*7. El joc simbòlic neix amb la separació dels infants del món adult, ja que aquesta tipologia de joc permet capgirar la reproducció d'una realitat adulta en la que els infants no poden prendre decisions, per permetre que siguin ells mateixos els que prenen les decisions.*

El joc simbòlic és una tipologia de joc que com s'ha detallat en el capítol 6.1. Tipologies de joc, i concretament, en l'apartat destinat als jocs simbòlics, es divideix en dos grups: els jocs de fantasia i ficció, i els jocs sociodramàtic; que serien aquells en els que els infants representen escenes i rols de la seva vida quotidiana i, per tant, seria aquesta tipologia la que permet capgirar la realitat adulta i fer que els propis infants prenguin decisions respecte a situacions quotidianes.

Al llarg del treball de camp realitzat els infants han demostrat com, a través del joc simbòlic poden reproduir rols diversos que en la vida real no poden representar, tot assumint personatges que tenen poder de decisió que en la vida real molt poques vegades tenen al seu abast, però també s'ha mostrat com els infants prenen decisions en tots els jocs no reglats en els quals participen.

Així doncs, pel que fa a la primera frase de la hipòtesis que diu "el joc simbòlic neix amb la separació dels infants del món adult", el considerariem un enunciat incommensurable degut a que no es disposa de dades per contrastar aquest enunciat. Mentre que respecte a la segona part de la frase, es mostra com en els tres parvularis el joc sociodramàtic és una de les tipologies de joc més emprades, sinó la principal, degut al ventall de personatges reals i de diversitat de decisions i comportaments que poden representar. Aquesta última afirmació no seria específica

d'aquesta tipologia de joc sinó de tots aquells no reglats, si bé aquí té una especial rellevància per la representació de rols reals.

Així doncs, de cara a futures validacions l'enunciat de la hipòtesis hauria de ser el següent:

*El joc sociodramàtic és una tipologia de joc que permet capgirar la reproducció d'una realitat adulta en la que els infants no poden prendre decisions.*

*8. El joc simbòlic reflecteix la realitat que viuen els infants; la realitat familiar, el tipus de feina que desenvolupen els pares, les activitats lúdiques que realitzen,... i la representació en primera persona o a través d'objectes, fet que permet entendre la funció de cada rol, a la vegada que poden rebel·lar-se a determinats personatges de qui estan subordinats (pares, mestres,...).*

Com en la hipòtesis número 7, en aquest enunciat també s'ha de canviar "joc simbòlic" que engloba jocs sociodramàtics i jocs de fantasia i ficció, per parlar només de "joc sociodramàtic", ja que és aquesta la tipologia que tracta els jocs que fan referència a la representació de les realitats quotidianes, com bé s'indica a la definició feta a l'apartat de jocs simbòlics del capítol 6.1.

Al llarg de la tesi, s'han exposat diversos exemples a on es reflectia l'interès dels infants per representar rols de mestra, mare o bebès, tot caricaturant tot tipus de comportaments, com el que s'exposa a continuació:

*Un grup de cinc nens i nenes de P4 estan asseguts al pati. L'Àlex i la Natàlia estan asseguts davant, donant l'esquena al Juan i a la Raquel, i darrera de tot el Sergi. Estaven situats com si estiguessin dintre d'un cotxe. I sento que el Juan i la Raquel diuen:*

*a) Falta mucho?!!*

*I l'Àlex i la Natàlia responen:*

*b) Un poco!*

*El diàleg es repeteix unes quantes vegades:*

*c) Falta mucho?!!*

*d) Un poco!*

*e) Falta mucho?!!!*

f) *Un pocooooo!!!!!!!*

*Cada vegada que diuen “un poco!”, els de davant, els que fan de pares, i en concret l'Àlex, ho diuen pujant el to, fins que al final crida enrabiad “un pocooooooooo!!!”. Pau Vila 17-1-07*

O rols de fills o alumnes que es rebel·laven a les condicions dels “adults”:

*Amb l'Ilham i la Cristina de P4 juguem a mestres. La Cristina fa de professora i l'Ilham, una nena que sempre es comporta molt correctament a classe, fa d'alumna dolenta que no fa cas a la mestra i acaba castigada. Pau Vila 26-10-07*

Aquests exemples mostren com representant rols dels quals depenen en la vida real, per una banda, poden entendre el motiu per el qual un adult reacciona d'una determinada manera quan l'infant no es comporta correctament, sent ells qui prenen les decisions i, a la vegada, poder-se rebel·lar amb qui representa la figura adulta, cosa que normalment no gosen fer amb l'adult real.

Així doncs, canviant el terme de joc simbòlic per joc sociodramàtic, es podria pensar que en una altra investigació aquest supòsit es podria corroborar reestructurant l'enunciat de la següent manera:

*El joc sociodramàtic reflecteix la realitat que viuen els infants; la realitat familiar, el tipus de feina que desenvolupen els pares, les activitats lúdiques que realitzen,... i la representació en primera persona o a través d'objectes, fet que permet entendre la funció de cada rol, a la vegada que poden rebel·lar-se a determinats personatges de qui estan subordinats (pares, mestres,...).*

*9. La mancança de joc simbòlic en edat preescolar la podem atribuir a una poca potenciació, tant des de l'àmbit escolar com familiar ja que el joc simbòlic no deixa de ser una forma d'imaginació i, com a tal, s'ha de potenciar perquè es pugui desenvolupar.*

El matrimoni Singer (1992) afirmen que la imaginació requereix d'un espai, un temps, uns objectes i, sobretot, d'una persona que recolzi amb respecte i diversió el joc imaginatiu dels infants. Sense aquests requisits consideren molt difícil que una persona pugui fer ús de la seva imaginació.

Degut a que no es poden analitzar la influència que exerceixen les persones de l'àmbit familiar en la imaginació dels infants, conseqüència de quedar fora de l'àmbit d'estudi, només es pot tenir en compte el pes que hagi pogut exercir l'entorn escolar.

Les xifres de joc simbòlic observat són del 52% al parvulari Pau Vila, del 41% al Sadako i del 34% a Can Salvi, però no es disposen d'informació suficient per considerar que aquesta diferència en el temps que els infants dediquen als jocs simbòlics es degut a una falta de potenciació.

Però sí que s'han trobat evidències que poden demostrar que almenys, el joc de fantasia i ficció – una de les dues tipologies de joc que pertany a jocs simbòlics, juntament amb els jocs sociodramàtics – és menys present en els jocs entre els alumnes de Can Salvi, a on hi assisteixen infants de nivell socioeconòmic mitjà baix. En aquest parvulari, tant sols es van observar 12 escenes de joc de fantasia i ficció, xifra que correspon al 9% del total de jocs registrats en aquell pati, en comparació amb el 19% al Pau Vila i el 22% de la Sadako. De les dotze escenes registrades, en dues van aparèixer dues companyes diferents que negaven els arguments fantàstics o ficticis dels participants argumentant que no existien i, per tant, el joc no tenia sentit. Aquestes intervencions amb tanta dosi de realisme esvaïen la màgia creada al voltant del joc i el promotor acabava marxant.

El fet que justament en el pati a on s'hagin escoltat aquestes posicions en contra dels arguments fantàstics i/o ficticis, hagi sigut en el parvulari a on s'han observat menys episodis d'aquest tipus de joc simbòlic no té prou valor com per contrastar la hipòtesis número 9, però sí que és interessant ressaltar aquesta coincidència en el parvulari Can Salvi.

*10. Els infants fills de famílies més benestants juguen a jocs més fantasiosos que no reflecteixen tant les realitats quotidianes.*

Analitzant la quantitat de jocs de fantasia i ficció – entesos com els jocs a on es representen rols reals o imaginaris, extrets segons Vygotsky (1995), si més no inicialment, de les experiències de l'infant, però que no formen part del seu dia a dia – recollits en cada centre, i la percentual a la qual corresponen respecte a tots els altres jocs realitzats, s'observa que al parvulari Can Salvi de Sant Andreu de la Barca, la xifra corresponia al 9%, mentre al Pau Vila equivalia al 19% i a la Sadako al 22%. Justament en aquests dos últims parvularis, era a on hi havia un nivell socioeconòmic mitjà en el Pau Vila, per la variabilitat d'origen de les famílies i, un mitjà alt en

l'escola concertada Sadako; en comparació amb el nivell mitjà baix de les famílies dels alumnes del CEIP Can Salvi.

Aquestes dades es podrien atribuir a que els infants perceben la tranquil·litat que atorga l'estabilitat econòmica en les seves famílies i això es reflectiria en un joc més fantasiós, però degut a l'entorn familiar queda fora de l'àmbit d'estudi aquest supòsit no es podrà contrastar.

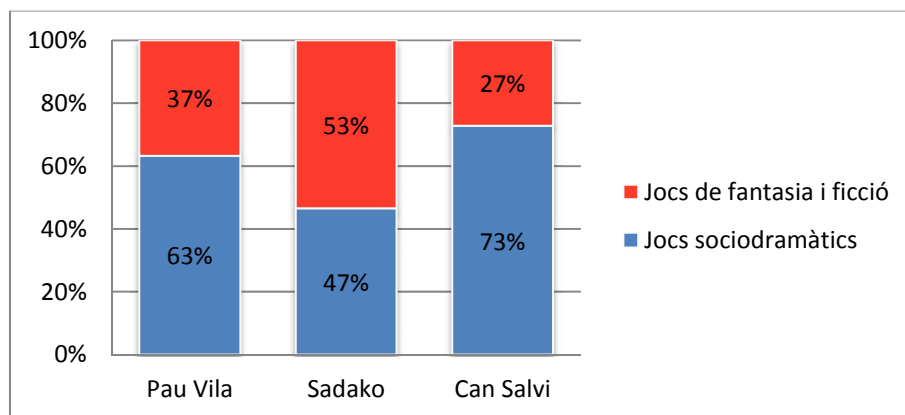
La contraposició de dades sobre l'ús del joc de fantasia i ficció entre els alumnes del parvulari Sadako i els de Can Salvi, farien pensar que l'enunciat d'aquesta hipòtesis es podria corroborar en una altra investigació.

11. Els infants fills de famílies amb més dificultats econòmiques, per contra, juquen a jocs que reflecteixen realitats properes, sense molt espai per a la fantasia.

Aquest fet podria ser degut a que els infants viuen amb més preocupació el dia a dia, però com ja s'ha apuntant anteriorment, aquesta suposició no es podrà contrastar degut a que queda fora de l'àmbit d'estudi.

En els parvularis Can Salvi i Pau Vila a on hi ha famílies que es poden trobar amb realitats socioeconòmiques difícils o, si més no, no especialment avantatjoses, la presència dels jocs sociodramàtics, com es pot observar en el gràfic 29, era al voltant de dos terços respecte als jocs de fantasia i ficció, quan en el parvulari Sadako, aquesta última tipologia superava el 50%.

**Gràfic 29:** Percentatge de l'ús de les dues tipologies de joc simbòlic.



Aquestes xifres donen valor a aquesta hipòtesis, ja que justament a on són més presents els jocs de fantasia i ficció és en l'escola a on assisteixen famílies amb un major nivell socioeconòmic, mentre que als altres dos parvularis té més pes els jocs sociodramàtics en els quals es representen rols i activitats del dia a dia dels infants. Resultats que s'haurien de recolzar amb investigacions respecte a les famílies.

12. Els jocs reglats, com pica-paret, "zapatito-blanco", futbol, "pilla-pilla" tenen molt d'èxit en infants de preescolar de famílies de nivell socioeconòmic mitjà-baix com alternativa al joc simbòlic. En canvi, aquesta és una tipologia de joc que en infants de classe mitjana-alta la trobem en edats més tardanes.

Si es recuperen les xifres de les percentuals sobre les diferents tipologies de joc es pot observar com el parvulari a on es jugava més sovint a jocs reglats era el de l'escola Sadako (21%), seguit de lluny pel parvulari Can Salvi (12%) i el Pau Vila (8%).

A més, en el cas de Can Salvi, centre a on assisteixen infants procedents de famílies de nivell socioeconòmic mitjà baix, no seria el joc reglat la tipologia de joc que podria ser l'alternativa al joc simbòlic – certament, amb xifres lleugerament inferiors als altres parvularis (entre 18 i 7 punts), – sinó que ho podria ser la tipologia de jocs sensoriomotors, ja que representa el 36% dels jocs realitzats a Can Salvi, entre 24 i 26 punts per sobre de les altres dues escoles.

Aquestes dades, juntament amb les conclusions extretes en l'estudi dirigit per Imma Marín a on afirmen que "la classe alta practica més esports reglats que les altres classes socials, que practiquen més activitats de córrer que aquests" (MARÍN 2009: 62), arravatarien l'enunciat que diu que els jocs reglats són més presents entre els infants de famílies de nivell socioeconòmic mitjà-baix, ja que són proporcionalment més presents en el parvulari Sadako que en els de Can Salvi i Pau Vila. A més a més, hem observat com l'ús dels jocs reglats no té perquè anar en detriment dels jocs simbòlics i sí dels sensoriomotors. Per tots aquests motius considerariem la hipòtesis número 12 com falsada.

13. L'arquitectura de l'espai a on es desenvolupa el joc i els elements que hi són presents determinen el joc i en delimiten la passió amb la que els infants el porten a cap.

Els patis de les tres escoles observades, no gaudien d'uns espais i d'unes estructures gaire notables pel que fa al disseny i a la diversitat d'usos per part dels infants.

Les estructures creades expressament pel joc dels infants (només dues al Pau Vila i una a Can Salvi), eren escasses i sempre amb infants que hi jugaven, sobretot la que tenia forma de casa enlairada del parvulari Pau Vila i, concretament, en el reduït espai que quedava entre el terra i la plataforma de la casa. Altres punts a on sovint hi havia infants era el banc, quan no s'hi asseien les mestres, que el podien convertir, per exemple en un vaixell, o el sota d'aquest en un bon amagatall o en espai acollidor per representar qualsevol simbòlic.

A l'escola Sadako, el punt predilecte per molts infants, sobretot per realitzar jocs de fantasia i ficció era la glicina, un arbust enfiladís que ocupava un lateral del pati de l'escola petita, a on sempre s'hi podien enfilar. I al parvulari Can Salvi, sempre hi havia pretendents per amagar-se darrera d'un banc a on quedaven una mica fora de la vista de les mestres.

A part dels punts esmentats, eren molts els infants que buscaven petits racons o, a falta d'estructures de grans dimensions, amb els estris dels que disposaven creaven petits espais que ambientaven i embellien el joc simbòlic.

La majoria de jocs simbòlics registrats en els quals els infants hi jugaven més entregats es donaven en espais amb alguna estructura fixe o provisional que embellia el joc, cosa que indica com el disseny de l'espai del joc, entre altres factors, determina la passió per un determinat joc. És per aquest motiu que es pot pensar que aquest supòsit es podria corroborar en una altra investigació.

## **ESTRATÈGIES PER EVITAR DETERMINADES NORMES O SATISFER DETERMINATS DESIGS**

14. Els infants no acaben d'entendre la lògica d'haver de recollir si més tard tornaran a jugar amb les joguines, per aquesta raó intenten defugir d'una tasca que no els hi agrada.

Durant el treball de camp realitzat, encara que no majoritaris, van ser diversos els comentaris que feien els infants en contra de la imposició d'haver de recollir: "no volem!"; "avui no recollim!"; "no anem a recollir!"; "no recollim!"; "no recollim perquè no hi estem d'acord!" . Sense que en cap moment, s'escoltés cap comentari d'incomprensió vers el motiu pel qual

havien de realitzar aquella tasca, fet que podria demostrar que el que més enuig provocava als infants no era tant, el fet d'haver de recollir, com el d'haver de finalitzar l'activitat.

Una altra demostració d'aquesta idea seria el fet que, durant l'observació en el parvulari Sadako el curs 2007-08, que es feia en l'edifici de l'escola petita, només eren els de P5 els que havien de recollir les joguines, mentre els de P4 havien d'anar a fer files i, a pesar d'això, de forma habitual, els monitors havien de cridar l'atenció a diversos infants d'aquest curs, perquè deixessin de jugar i anessin a fer files.

Justament en el parvulari Can Salvi, no hi va haver cap verbalització en contra d'haver de recollir però tampoc es realitzaven jocs en els que els participants estiguessin especialment captivats.

Aquest exemple mostraria com, almenys en les observacions en el pati d'aquests parvularis el que molestava més als infants era haver de deixar de jugar i, a més a més, haver de recollir. Ja que les situacions en les que les mestres proposaven una activitat molt interessant als infants per quan acabessin de recollir, eren majoria els que recollien ràpidament. Així doncs, la hipòtesis número 14 quedaria descartada.

#### 15. Les estratègies per no haver de recollir són diverses i varien en funció de l'èxit d'aquestes.

En l'apartat "Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs" del capítol 5.7. es va exposar un recull de les diverses estratègies que els infants feien servir per no haver de recollir, entre elles destacar: seguir jugant fent veure que no havien sentit l'avís; passejar pel pati avisant als altres companys que havien de recollir sense fer-ho ells mateixos; fugir del lloc en el qual s'estava jugant, sobretot si s'estava envoltat de joguines, ja fos anar corrent a fer les files per entrar a classe; o corre cap un altre punt del pati a on no hi haguessin joguines.

Un exemple de com els infants adapten les estratègies al succés que aquestes tenen a l'hora de defugir una determinada activitat, en aquest cas haver de recollir les joguines, també exposat en l'esmentat apartat, és el cas d'una classe de P5 de l'escola Pau Vila, que corrien a fer la fila per entrar a classe quan sentien el primer avís de recollir, estratègia que els hi va funcionar fins que van ser molts els que l'executaven, ja que llavors la mestra se'n va adonar i els feia desfer la fila i anar a recollir, sense deixar-los espai per dialogar. Aquest fet, va provocar un canvi en el



comportament d'alguns infants d'aquest grup, els quals van optar per convertir aquesta obligació en un joc, i jugaven a veure qui era capaç de portar més joguines en un sol viatge.

Aquest exemple demostra clarament com els infants fan ús de diverses estratègies per evitar recollir en funció de l'èxit d'aquestes, fet que fa pensar que aquest supòsit es podria corroborar en una altra investigació.

16. Portar joguines de casa a l'escola crida l'atenció dels companys, ja que no són les habituals a l'escola, generant situacions de conflicte per la seva possessió, per aquest motiu hi ha la norma que ho prohibeix. Els infants no compleixen amb la norma perquè saben que si ensenyen la joguina als seus amics captaran la seva atenció, però a la vegada, al trobar-se en situacions en que han de compartir l'objecte amb algú que no voldrien i no poden recórrer a l'ajuda de les mestres, prenen consciència de que haurien de respectar la norma.

En els tres parvularis existia la prohibició de portar joguines de casa a l'escola, i en tots tres hi havia infants que en duïen. Les joguines que acostumaven a portar al pati, eren de mida petita per poder-les guardar a la butxaca, sense que les mestres les veiessin.

Segurament, les de mida més gran o les que les mestres se n'havien assabentat amb anterioritat, ja les havien confiscat, però al pati es donava la situació idònia perquè els infants ensenyessin la seva joguina i hi juguessin sols o amb els seus amics, sorgint però situacions, com les exposades en l'apartat "Estratègies per evitar determinades normes o satisfer determinats desigs" del capítol 5.7. en les que els infants es veïen obligats a compartir les joguines sense poder recórrer a l'ajuda de les mestres, fet que com diu la hipòtesis reforçava la consciència de que era millor no portar joguines a l'escola si no s'estava disposat a compartir-la amb qualsevol. Això fa pensar que aquest supòsit segueix vàlid de cara a futures contrastacions.

17. En funció de la dimensió dels conflictes que es generen en relació a les joguines que els infants porten de casa a l'escola, les mestres són més o menys estrictes en el compliment de la prohibició de portar joguines a l'escola.

Les disputes sorgides per la possessió d'una joguina o objecte particular, que no es podia dur a l'escola sovint se solucionaven per mitjà de pactes implícits entre el propietari i el que hi volia jugar. Pràcticament, no es va registrar cap escena en el que alguna mestra digués a algú que no es podien portar joguines de casa i eren els propis companys a "renyar" al que n'havia dut fent comentaris de l'estil: "molt malament! No es poden portar juguets de casa!".

Com que en els tres parvularis les mestres feien "la vista grossa" en les joguines que els infants duïen de casa, i la dimensió dels conflictes que s'originaven per aquest motiu eren poc destacables, no es pot comparar si aquestes eren les causes que feien que les mestres fossin més tolerants respecte a aquesta temàtica i, per tant es tractaria d'una hipòtesis incommensurable per falta d'elements contrastables.

## **DISCUSSIONS I CONFLICTES EN LA CULTURA DELS INFANTS**

18. La manera de relacionar-se dels infants està, en part, determinada per l'escola i el nivell socioeconòmic d'aquesta, i això es reflecteix també en la forma de resoldre discussions o conflictes.

Els infants aprenen i integren les diferents formes de comportament del grup social i l'entorn en el qual pertanyen i, dins d'aquest ampli procés d'enculturació hi ha l'aprenentatge de diverses formes de relacionar-se.

En el gràfic número 15, situat a la pàgina 233, es representen les diverses formes de resolució de les discussions en els tres parvularis a on s'ha realitzat treball de camp, es pot observar com en cada centre es presenten tendències majoritàries vers una o altra tipologia resolutòria, fet que demostraria com l'entorn de cada parvulari influeix, però degut a que no sabem quins factors determinen aquestes relacions, no es pot considerar com un supòsit contrastat.

19. Els infants de nivell socioeconòmic més elevat, els hi és més difícil compartir i acceptar fracassos i frustracions personals. A vegades això comporta que no en tinguin prou amb que els companys els demanin perdó per algun incident i esperin que les mestres els renyin.

Probablement, aquesta dificultat a l'hora de compartir i acceptar fracassos i frustracions personals és conseqüència de viure en un entorn a on es potencia l'individualisme i l'èxit personal, però contrastar-ho queda fora de l'àmbit d'estudi d'aquesta investigació.

En el capítol 5.6. dedicat a "Discussions i conflictes", s'exposa els càlculs realitzats per concloure que, en el parvulari de l'Escola Sadako, a on hi assistien infants de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà-alt, la proporció de discussions diàries era gairebé del doble (1,5), de les que es van registrar al parvulari Pau Vila (0,81) i del de Can Salvi (0,84). Aquest major índex de conflictivitat ens indicaria que entre els alumnes de l'escola Sadako, la relació és més difícil.

El fet que, mentre en els altres parvularis no s'hagi registrat cap escena en la que a partir d'un incident i la conseqüent disculpa del company o amic, hagi derivat en una important discussió en la que independentment de la disculpa prèvia, buscaven el càstig per part de la mestra i, en canvi, en el parvulari Sadako se n'hagin registrar tres; juntament amb l'existència d'un major nombre de conflictes d'alta intensitat a la Sadako (un 23% del total de disputes) comparat amb un 10'5% al Pau Vila i, un 6% a Can Salvi, amb l'afegit de que en el primer s'havien donat tres casos de disputes d'elevada intensitat entre amics íntims; tots aquests factors demostrarien com, en general, als alumnes de l'Escola Sadako els hi és més difícil acceptar fracassos i frustracions personals, però no s'hauria observat que tinguessin més dificultat per compartir.

Per tant, el supòsit que diu que els infants de nivell socioeconòmic més elevat, els hi és més difícil acceptar fracassos i frustracions personals i que a vegades això comporta que no en tinguin prou amb que els companys els demanin perdó per algun incident i esperin que les mestres els renyin, es podria mantenir provisionalment sempre amb la reserva de que el nivell socioeconòmic de les famílies s'infereix de les despeses de l'escolarització.

*20. Les mestres o monitors de les escoles de classe mitjana-alta intervenen ràpidament en situacions conflictives sense deixar que siguin els propis infants a solucionar-les perquè consideren que fa perillar la relació d'amistat entre companys.*

Entre les diverses modalitats de resolucions de discussions i conflictes exposades en el capítol 5.6, es va fer un recompte del nombre de disputes resoltes per mitjà de la intervenció de les mestres. Mentre al parvulari Pau Vila només un 9% es van resoldre amb la intervenció de les

mestres; a la Sadako representava el 25,5% del total de discussions registrades; i a Can Salvi el 22%.

La diferència a destacar entre aquests dos parvularis és que mentre a Can Salvi, de les 7 disputes només una hi va intervenir una mestra de forma espontània, sense que els infants li demanessin ajuda i, en les altres sis en les que hi va haver demanada per part dels infants, només dues vegades, els mestres van desplaçar per ajudar-los.

En el parvulari Sadako, en canvi, de les 12 escenes registrades, en 5 va intervenir la mestra o la monitora de forma espontània. I en el cas de les 7 escenes en les que la intervenció era requerida per part dels infants, descomptant els dos episodis situats al menjador, en el que era la mestra la que acudia als alumnes que dinaven asseguts, davant qualsevol necessitat; en tres dels cinc episodis restants, la monitora es desplaçava al lloc del conflicte per parlar amb els implicats i, si consideraven necessari, renyar als infants involucrats, reforçant el fet que aquests acudissin a la seva ajuda per penalitzar a un company.

El conjunt d'aquestes dades demostrarien com les mestres i/o monitores del parvulari Sadako, consideren que els infants no són capaços de resoldre per si sols els conflictes i/o que aquestes disputes fan perillar la relació d'amistat entre les persones involucrades. Però degut a que només s'ha realitzat observació en aquest centre educatiu amb aquestes característiques socioeconòmiques, no es pot contrastar aquest enunciat fins no dur a terme una investigació en més centres.

*21. Els infants de classe mitjana-alta tenen major dificultat per solucionar situacions tenses. No superar per si sols els conflictes amb companys i amics, fa que la relació no es consolidi tant com en aquells grups d'infants que s'enfronten i superen situacions de discòrdia de forma més o menys habitual.*

Al llarg del treball de camp realitzat entre els alumnes de l'escola Sadako i, com s'exposa en el capítol 5.6, tenen una major dificultat per arribar a acords fet que deriva un major nombre de situacions tenses.

L'elevat nombre de disputes, en un i altre edifici d'aquest centre educatiu, i el no descens amb el pas de P4 a P5, degut a que amb el temps que passen junts hauria d'afavorir una relació de

major entesa entre els companys degut a que es coneixen més entre ells i que el grup d'amics és més específic – com s'ha observat en el parvulari Pau Vila en el qual s'ha realitzat un estudi longitudinal, a on els infants de més edat, preferien resoldre les disputes per ells mateixos que recórrer a l'ajuda de les mestres, – podria demostrar que les relacions entre companys no es consoliden al ritme d'altres escoles, i un dels motius podria ser no saber superar per si sols situacions de desacord.

Així doncs, per fer d'aquesta hipòtesis un supòsit vàlid per contrastar-ho en una altra investigació, s'hauria de canviar part de l'enunciat ja que el problema dels infants de classe mitjana-alta no neix en la dificultat de resoldre situacions tenses, sinó en una major dificultat d'arribar a acords. Per tant, la hipòtesis 21 hauria de dir:

*Els infants de classe mitjana-alta tenen major dificultat per arribar a acords. No superar per si sols les disputes amb companys i amics, fa que la relació no es consolidi tant com en aquells grups d'infants que s'enfronten i superen situacions de discòrdia de forma més o menys habitual.*

*22. Quan major és la llibertat que es dóna als infants a l'hora de resoldre els conflictes aquests més habilitats adquireixen i més fàcilment els saben solucionar.*

Tant en el parvulari Pau Vila com en el de Can Salvi, les mestres intentaven intervenir el menys possible en les discussions dels infants, i els hi donaven arguments a favor del diàleg entre ells i la importància de l'amistat que els unia, quan algun infant els hi explicava alguna disputa amb un o diversos companys.

Sobretot en el parvulari Pau Vila, però també en el parvulari Can Salvi, mentre els infants de P3, anaven sovint a buscar el recolzament de les mestres, a P4 i P5, intentaven solucionar ells sols els problemes o amenaçar en avisar a les mestres, anant-hi molt poques vegades, probablement perquè saben que la resposta d'aquestes era poc interventora, per mitjà de frases, com “digues-li que no tiri sorra”; “digues-li que tots heu de ser amics”; “digues-li que això no es diu”; i potser també perquè ara donaven més valor al consol dels amics.

*El Víctor i jo hem vist a la Sílvia, també de P4, que plorava molt i li hem preguntat que li passava, ens ha dit que no la deixaven jugar i, que a més, un nen de P3 li havia donat un cop a la cara. El Víctor, veient ho trista que estava la Sílvia, amb to imperatiu, li ha dit al Quim que deixés jugar a la Sílvia. En un primer moment, el Quim ha fet com si res, però després ha tornat i ha dit que sí que podia jugar. La Sílvia no deixava de plorar, i quan la Fàtima i la Marta, la seva millor amiga, l'han vist plorar d'aquella manera se l'han quedat mirant molta estona sense dir-li res. La Fàtima li ha preguntat a la Sílvia què li passava, i mentre ella començava a explicar que un nen de P3 li havia pegat, els altres l'acariciaven i li preguntaven si ho havia dit a les mestres. Ella ha dit que no i la Fàtima, al principi ha dit d'anar amb les mestres, però la Marta abraçant a la Sílvia l'ha fet seure a prop nostre i l'han estat consolant fins que s'ha tranquil·litzat. Pau Vila 16-4-07*

Aquest conjunt de comportaments fan pensar que en una altra investigació aquest supòsit es podria corroborar.

# Conclusions

L'estudi realitzat entre els infants de parvulari de tres centres educatius diferents i exposat en aquesta tesi doctoral ha volgut ser una finestra oberta al món dels infants per demostrar com la seva cultura compta amb una sèrie de tradicions i costums que es transmeten per mitjà de l'aprenentatge i que sorgeixen amb la necessitat dels seus membres de formar part d'un col·lectiu amb el qual compartir interessos, passions, dubtes i preocupacions, com qualsevol altre grup cultural.

Els infants són persones que, a diferència dels adults, tenen menys coneixements i experiències degut a un menor nombre de temps viscut, i això fa que se'ls consideri poc vàlids per crear, innovar i compartir els seus sabers. Haver aconseguit exposar com els infants viuen intensament les relacions amb els seus companys; els aprenentatges vitals que constantment adquireixen, ja siguin de convivència i respecte, com d'exclusió i aïllament; els ensenyaments en el camp d'habilitats psicomotrius, amb manipulació de materials diversos o sense, i en l'ús de la imaginació; és clau per canviar els prejudicis vers la infància com una etapa de la vida en la que el joc s'entén únicament com un entreteniment, i les relacions entre iguals es perceben com a vincles superficials.

A l'inici d'aquesta tesi, s'ha observat com els estudis sobre una visió profunda dels infants com a grup social van en augment. Autors de diverses disciplines, com la sociologia (Lahire (2006), Corsaro [1997]), la pedagogia (Mouritsen (1992)) o l'antropologia (Mead [1935], Spindler [1987]), fent observació entre els infants, presenten resultats que demostren com els comportaments d'aquests estan estretament lligats a l'entorn en el qual es desenvolupen.

A partir d'aquest estat de la qüestió la investigació ha tingut com a objectiu aprofundir en el coneixement i comprensió de les manifestacions de la cultura dels infants durant el joc lliure entre els infants dels tres parvularis observats, analitzar quines variacions sorgeixen, i explorar possibles explicacions, en particular amb el fet de pertànyer a nivells socioeconòmics diferents.

Les observacions realitzades en els parvularis del CEIP Can Salvi de Sant Andreu de la Barca, amb alumnes procedents de famílies d'un nivell socioeconòmic classificat com a mitjà baix; del

parvulari concertat de l'Escola Sadako; amb infants de famílies de nivell mitjà alt; i del CEIP Pau Vila del Papiol, amb alumnes procedents de famílies d'un nivell socioeconòmic intermedi respecte als altres dos; han presentat punts en comú i diferències diverses en funció de la temàtica analitzada.

La diversitat de relacions que s'establien dins dels diversos grups classe analitzats, en funció de la variable del nombre, el gènere i les habilitats relacionals dels seus membres, juntament amb les preferències per unes determinades tipologies de joc, creaven grups més o menys cohesionats i/o diversificats pel que fa al gènere, sense que s'observés una pauta generalitzable entre tots els grups classe de les tres escoles observades.

Les converses que establien els infants i el grau de complexitat d'aquestes eren considerablement més destacables en l'escola concertada de Barcelona i en el CEIP Pau Vila que en el CEIP Can Salvi. Pel que fa a l'amistat entre els alumnes dels tres parvularis prevalia la idea que els amics ajuden i donen protecció, i en el cas del CEIP Can Salvi també eren destacables els episodis en els que es feia exaltació de l'amistat.

És important ressaltar les xifres que indiquen un elevat índex de discussions entre els alumnes del parvulari de l'escola concertada Sadako, gairebé el doble respecte als altres dos centres públics. Diferència que es fa més destacable si se li afegeix la quantitat registrada de disputes d'elevada intensitat: un 23% de totes les discussions en el parvulari Sadako, en front del 10'5% del Pau Vila i el 6% del Can Salvi, i la percentual de disputes entre amics íntims, a on els alumnes de l'escola Sadako tornen a despuntar amb un 28% que contrasta amb el 12'5% del Pau Vila i el 4% de Can Salvi.

Pel que fa al motiu principal pel qual sorgien les discussions, al CEIP Can Salvi era per aconseguir l'accés al joc, mentre que tant a Sadako com a Pau Vila era degut al comportament inadequat d'un company, seguit per qui decidia el desenvolupament del joc i per la possessió d'un objecte, aquest últim també destacable a Can Salvi. Les disputes sorgides arrel d'un accident fortuït entre dos companys, al parvulari de l'escola Sadako representa l'11% de les raons per les quals sorgia un conflicte, els quals acostumaven a derivar en un conflicte d'elevada intensitat, mentre a Can Salvi van representar el 4%, i no se'n va enregistrar cap al parvulari Pau Vila.

L'elevat índex de discussions entre els infants del parvulari de l'Escola Sadako, en comparació amb els altres dos parvularis, juntament amb el nombre de disputes sorgides com a



conseqüència d'un incident casual i l'elevada proporció de les que derivaven en conflicte d'elevada intensitat, ens podria fer hipotetitzar que els infants d'aquest centre tindrien una major dificultat a l'hora de tolerar la frustració.

La xifra de discussions sense cap agressió era força similar en els tres centres; el que presentava variacions eren les formes d'agressió. Mentre els parvularis Sadako i Pau Vila presentaven una baixa proporció d'agressions verbals (al voltant del 4%), i valors força destacables d'agressions físiques (entorn al 24%); al parvulari Can Salvi, en canvi, eren les agressions verbals les que presentaven valors més elevats (23%), respecte a les agressions físiques (11%). Aquest fet pot ser atribuïble a que en aquest últim parvulari eren les nenes les que protagonitzaven més situacions conflictives, i les observacions realitzades ens indiquen una tendència en la qual els nens agredien més físicament, mentre les nenes optaven més per agressions verbals.

Les formes de resolució de les discussions emprades de forma espontània i en funció de l'èxit que tenien les diverses estratègies emprades, presentaven forces similituds en els tres centres. Destacar la diferència en les disputes resoltes gràcies a la intervenció de les mestres, força més habituals en el parvulari de l'escola Sadako (26%) i en el de Can Salvi (23%) – respecte al Pau Vila (9%) – amb la diferència de que en el de Can Salvi la intervenció era, majoritàriament, requerida pels infants i, a la Sadako en més d'un 40% d'aquests casos les monitores intervenien de forma espontània. Ressaltar també, la freqüència amb la que alumnes de Can Salvi involucrats en una discussió optaven per deixar de jugar, de la mateixa manera que, en aquest parvulari, en cap ocasió es va registrar alguna escena en la qual la disputa es resolgués amb riures.

En la creació d'estratègies diverses, per part dels infants, per evitar determinades normes adultes o satisfer determinats desigs era comú en els tres centres evitar haver de recollir les joguines quan les mestres ho deien, i portar joguines de casa per ensenyar-les als companys, malgrat incomplir la norma que ho prohibia. Però la diversitat i cooperació en l'aplicació d'estratègies era tant extensa com la quantitat de normes que les mestres els hi imposaven. De la mateixa manera que en moments concrets, els mateixos alumnes (del parvulari Pau Vila i Sadako) contraris a determinades normatives, treballaven per defensar-les en aquelles situacions que sabien que en podrien treure un benefici personal o del seu grup d'amics. Així doncs, si bé és cert que l'entorn, l'espai i la línia educativa del centre influeixen en els infants i en les seves relacions, l'aplicació i creació d'aquestes estratègies demostren la capacitat dels infants

per idear mesures que els permetin modificar i adaptar l'entorn i els adults per fer-lo el més adequat possible als seus desitjos i a les seves voluntats.

Pel que fa als jocs, partint de la idea d'Huizinga [1938] i Meire (2007), entre d'altres, aquests es podrien considerar com el mitjà que permet gaudir dels moviments amb el propi cos o amb materials diversos; reproduir comportaments observats, tot adaptant-los a les pròpies voluntats; o idear mons imaginaris, que transporten el o els protagonistes en una altra dimensió, en la qual la implicació és voluntària, tot acceptant les condicions i normatives establertes.

En funció de la temàtica del joc i de la contextualització que feien els infants, aquest corresponia a una determinada tipologia. I en l'observació realitzada en els tres centres s'ha constatat com els parvularis Pau Vila i Sadako compartien uns percentatges d'ús pel que fa als jocs sensoriomotors, de construcció, de fantasia i ficció, i verbals; en canvi, els jocs sociodramàtics eren molt més destacables entre els alumnes del parvulari públic Pau Vila, mentre que els jocs reglats eren força més presents en el parvulari concertat Sadako. Al CEIP Can Salvi, en comparació amb els altres dos parvularis, es van registrar un nombre molt destacat de jocs sensoriomotors, uns nivells molt baixos de jocs de fantasia i ficció, i uns valors mitjans en jocs sociodramàtics i jocs reglats. En aquest parvulari els episodis de jocs verbals representaven únicament el 2% de la totalitat de jocs realitzats; dada que, juntament amb el baix nombre de diàlegs establerts durant el joc al pati, ens indicaria una escassetat de converses entre els infants d'aquest parvulari, en comparació amb els altres dos.

Les similituds entre Sadako i Pau Vila seguien sent presents en l'embelliment que fan els seus alumnes del joc simbòlic, molt destacable pel que fa a la representació dels rols, el vestuari, l'ús de companys com a extres, l'escenari i la capacitat dels infants de "jugar amb el joc". Aquest enginy que els permetia enriquir la imaginació creada de forma col·lectiva, sense posar-li límits i assolint uns nivells de bellesa extrema, és una mostra de les potencialitats de la imaginació dels infants, que, segons defensa el matrimoni Singer (1995), necessita disposar d'espai, de temps no estructurat, de material i d'acceptació per part dels adults per poder-se desenvolupar plenament.

En canvi, quan s'analitza com es veu reflectit el factor gènere a l'hora de realitzar les diverses tipologies de joc, en el parvulari concertat Sadako el nombre de jocs en el que hi participen conjuntament nens i nenes és sempre superior als dels altres dos parvularis; els quals, en

pràcticament totes les tipologies de joc, presenten uns índexs percentuals pel que fa a la separació de gènere molt similars. Aquests valors podrien reforçar la hipòtesis defensada per Whiting i Edwards (1988) i per Aytz i Corsaro (2003), segons els quals la segregació de gènere entre els infants és més acusada en les societats amb uns majors índex de desigualtats de gènere, en reflectir una tendència observada en els respectius entorns socials en els que la separació del gènere és més o menys acusada.

En resum, s'han observat diferències destacables en la tipologia dels jocs que practicaven els infants d'un i altre centre educatiu: els alumnes del parvulari de l'escola concertada Sadako generaven uns jocs de fantasia i ficció que traslluïen una complexitat i capacitat imaginativa sense límits, mentre els infants del parvulari Can Salvi optaven pels jocs sensoriomotors, en els quals en grups o individualment es divertien corrent de formes diverses.

L'especificitat del CEIP Pau Vila, resultat de la gran representativitat dels diversos nivells socioeconòmics que coexisteixen en el municipi, fa que els comportaments dels grups classe presentin més variacions que en altres centres, sorgint grups classe que realitzaven jocs molt creatius i imaginatius, i altres que realitzaven jocs menys elaborats – hipotèticament, en funció de les realitats familiars majoritàries en cada grup classe. Però presentant com a característica general una òptima capacitat resolutòria dels conflictes, que es reflecteix en una forta cohesió dels grups d'amics, i una destacada passió en la realització dels jocs, que contrasta amb l'observada diàriament entre diversos infants del parvulari Can Salvi, els quals esperaven asseguts al costat de les porta d'entrada que les mestres diguessin que s'havia acabat el temps d'esbarjo, perquè l'espai destinat al joc lliure se'ls feia massa llarg.

És interessant, també, contrastar fets que aparentment poden semblar poc rellevants com la forma en la que els grups d'amics jugaven conjuntament a fer sorra fina. Mentre en els parvularis públics els infants ajuntaven la sorra que cadascú havia fet al mig de la rotllana, amb la qual podien realitzar grans pastissos o omplir cubells fins dalt de tot; els alumnes de l'escola concertada també asseguts formant una rotllana, cadascú realitzava la seva sorra fina i "omplia" el seu cubell, amb poc més de dos dits de sorra, tant sols aquells que havien treballat intensament.

Una característica com aquesta, juntament amb el major nombre de discussions que sorgien diàriament; l'índex destacable de discussions d'elevada intensitat; l'elevada proporció de

discussions entre amics íntims, i de disputes resoltes per mitjà de la intervenció de les mestres; a més de les cinc escenes registrades (quan en els altres centres només s'havia observat una en el Pau Vila) en les que un infant no en tenia prou amb les disculpes del company i arribava a mentir per aconseguir que els mestres el castiguessin; podrien indicar una major dificultat dels infants del parvulari de l'escola concertada Sadako, procedents de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà alt, d'acceptar la frustració; una menor capacitat de resoldre per si sols les desavinences amb els companys; i una menor empatia vers als companys, que traslluirien una sobrevaloració del benestar personal. Aquest és un enunciat que degut al seu interès hauria de ser investigat en el futur.

Aquestes comportaments observats entre els infants de l'Escola Sadako contrasten amb les observacions fetes entre els infants dels parvularis Can Salvi i Pau Vila que davant d'una situació de desacord, força menys freqüent que en el parvulari concertat, treballaven conjuntament pel benestar del grup i, si s'esqueia, sobretot a Can Salvi, expressaven verbalment el seu enuig.

Una limitació la constituïria la realització de l'estudi en únicament tres centre educatius, tot i haver estat seleccionats amb la intenció que fossin representatius de diversos nivells socioeconòmics, no es pot tenir cap certesa de que el patró observat es repeteixi en altres parvularis. La manca d'investigacions realitzades en els entorns familiars fa que l'estudi d'aquest àmbit es consideri com una possibilitat per a una investigació postdoctoral, ja que possiblement permetria esvair dubtes com ara la vinculació entre un nivell socioeconòmic més elevat de les famílies i una major potenciació de la imaginació, un major índex d'intolerància a la frustració, i una major intervenció per part dels adults en la resolució dels conflictes. O en nivells socioeconòmics menys benestants una menor potenciació dels jocs més tranquils i elaborats; i de l'ús de la imaginació i de la comunicació verbal en general.

D'altra banda, aquest estudi ha prioritzat realitzar un aprofundiment exhaustiu de les relacions i comportaments del conjunt d'infants dels tres parvularis analitzats; des d'una vessant que ha intentat ser el més fidedigna possible a la que pot viure un infant quan es troba amb els seus iguals, i recollint, classificant i analitzant aquestes dades amb l'objectiu principal de demostrar la fortalesa i complexitat d'una cultura – desvalorada per uns i idealitzada per altres –, i com aquesta és capaç d'adaptar-se a les realitats diverses que viuen els seus protagonistes, els infants, per seguir fent de transmissora dels coneixements i les habilitats en un món pensat i creat pels adults.

# Bibliografia

## Bibliografia citada

- Alasjärvi, U. (1980 [1978]) *El joc dramàtic. Guix, elements d'acció educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 30, extra monogràfic, Abril 1980.
- Alcock, S. (2006). *A socio-cultural interpretation of young children's playful and humorous communication*. Palmerston North, New Zealand: Massey University. Tesis Doctoral, no publicada.
- Ariés, P. (1987 [1960]) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Aydt, H.; Corsaro, W. A. (2003) Differences in Children's Construction of Gender Across Culture. *American Behavioral Scientist*, 46 (10), 1306-1325.
- Ballestín, B. (2007) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. Tesis Doctoral.
- Baylina, M.; Ortiz, A.; Prats, M. (2006) Children and Playgrounds in Mediterranean Cities. *Children's Geographies*, 4(2), 173-183.
- Benthall, J. (1992) The ethnography of children. *Anthropology Today*, 8 (2), 1.
- Bertran, M. (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bluebond-Langner, M.; Korbin, J. (eds.) (2007) Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist*, 109 (2) 241-246.
- Bourdieu, P. (1991[1980]) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (2001 [1970]) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- Corsaro, W. A. (2003a [1997]) *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Corsaro, W. A. (2003b) *We're friends, right?* Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Du Bois-Reymond, M., Sünker, H. & Krüger, H. (2001) *Childhood in Europe*. New York: Peter Lang Publishing.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Escola Can Salvi Sant Andreu de la Barca [en xarxa] <<http://www.xtec.cat/centres/a8063758/>> pàgina web [consulta, 24 Juliol del 2012]
- Escola Sadako [en xarxa] <[http://www.escolasadako.com/web\\_Escola\\_Sadako/INICI.html](http://www.escolasadako.com/web_Escola_Sadako/INICI.html)> pàgina web [consulta, 24 Juliol del 2012]
- Flecha, R (1992) Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad. X Congreso nacional pedagogía *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca 1992, 169-181.
- Goffman, E. (2001) *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. J.; Domínguez, M.; Baizán, P. (2010) *Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España*. Fundación Alternativas.
- Grugeon, E. (1995) Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En: P. Woods y M. Hammersley (compls.) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós-M.E.C., 23-48.
- Hännikäinen, M. (2001) Playful actions as a sign of togetherness in day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 125-134.

- Hardman, C. (2001) Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, 8 (4), 501-517.
- Hirschfeld, L. A. (2002) Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Huizinga, J. (1972 [1938]) *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Institut d'Estadística de Catalunya, IDESCAT, ed. (s. d.) *Banc d'estadístiques de municipis i comarques*. [En xarxa] <<http://www.idescat.cat/territ/BasicTerr?TC=9>> Actualització continua.
- Jans, M. (2004) Children as citizens. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Jociles, M. (2007) Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- La Fontaine, J. S. (1998) Person and individual: some anthropological reflections. En: M. Carrithers *et al.* (eds) *The category of the person*. Cambridge University Press, 123-140.
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Le Vine, R. (2007) Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109 (2), 247-260.
- Linqvist, G. (2003) Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15 (2-3), 245-251.
- Löfdahl, A. (2006) Grounds for values and attitudes. Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of early childhood research*, 4(1), 77-88.
- Marín, I. (dir.) et al. (2010) *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Informes Breus.
- Marín, I.; Penón, S.; Martínez, M. (2008) *El placer de jugar. Aprende y diviértete jugando con tus hijos*. Barcelona: Ediciones Ceac.

- Mead, M. (1987 [1971]) *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (1990 [1928]) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones.
- Mead, M. (2006 [1935]) *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós Surcos 32.
- Meire, J. (2007) Qualitative Research on Children's Play. A review of recent literature. In: Jambor, T.; Van Gils, J. (eds.) (2007) *Several Perspectives on Children's Play: Scientific Reflections for Practitioners*. Antwerp & Apeldoorn: Garant Publishers, 27-78.
- Mergen, B. (1975) The discovery of children's play. *American Quarterly*, 27 (4), 399-420.
- Molina, J.L. (ed.) (2006) *Talleres de autoformación con programas informáticos de análisis de redes sociales*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Bellaterra.
- Molins, C. (1998) *Aproximació a l'estudi del joc com aprenentatge sociocultural*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social. Tesina, no publicada.
- Montgomery, H. (2009) *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mouritsen, F. (1992) *Cultura d'infant*. Barcelona: Rosa Sensat. Diputació de Barcelona.
- Naval, E. (2008) *Projecte de direcció CEIP Pau Vila 2008-2012*. El Papiol, informe no publicat.
- Qvortrup, J. (2001a) Childhood as a social phenomenon revisited. In: Du Bois-Reymond, M.; Sünker, H.; Krüger, H. (eds) (2001) *Childhood in Europe*. New York: Peter Lang, 215-241.
- Rabello, L. (2004) Otherness in me, otherness in others. Children's and youth's constructions of self and other. *Childhood*, 11(4), 469-493.
- Robinson Finnan, C. (1982) The ethnography of children's spontaneous play. En: Spindler, G. (ed.) (1982) *Doing the ethnography of school in the United States*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruiz, A.; Abad, J. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona: Graó



- Russell, B. (2003) *La conquista de la felicidad*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Sánchez, J.; Martínez, V.; Goudena, P. (2001) Conflict Management in Pre-schoolers: a cross-cultural perspective. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 153-160.
- Schwartzman, H. B. (2001) Children and Anthropology: A Century of Studies. En: *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 15-37.
- Sherman, L. (1995) An Ecological Study of Glee in Small Groups of Preschool Children. *Child Development*, 46 (1), 52-44.
- Singer, D.; Singer, J. (1995) *Nel regno del possibile. Gioco infantile, creatività e sviluppo dell'immaginazione*. Firenze: Giunti.
- Sirota, R. (2001) The Birthday: A modern childhood socialization ritual. In: Du Bois-Reymond, M.; Sünker, H.; Krüger, H. (eds) (2001) *Childhood in Europe*. New York: Peter Lang, 117-138.
- Spindler, G. D. (1987) La transmisión de la cultura. En: Velasco Maillo, H. M.; García Castaño, F.J.; Díaz de Rada, A. (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta.
- Stern, R. (2006) *The Child's right to participation. Reality or Rhetoric?* Uppsala: Uppsala of University.
- Surrallés Calonge, A. (1999) La raó, l'emoció i la dinàmica d'Occident. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 13-14, 173-184.
- Thorne, B. (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Velasco Maillo, H. M.; García Castaño, F.J.; Díaz de Rada, A. (1993) Introducción: educación y escuela como procesos socio culturales. En: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta, 315-324.
- Whiting, B.B.; Edwards, C.P. (1988) *Children of Different Worlds. The formation of Social Behavior*. Cambridge / London: Harvard University Press.
- Whiting, B.B.; Whiting, W.M. (1979) [1975] *Children of Six Cultures. A psycho-cultural Analysis*. Cambridge / London: Harvard University Press.

## Bibliografia referida

Ackerley, J. (2003), 'Gender differences in the folklore play of children in primary school playgrounds'. *Play and Folklore*, 44, 2-15.

Apte, M. (1985). *Humour and laughter: An anthropological approach*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.

Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51-74.

Bergen, D. (2003). Humour, play and child development. En: Klein, A. (Ed.), *Humour in children's lives: A guidebook for practitioners*, Westport, CT: Praeger, 17-32.

Bernstein, B. (1971) *Class, Code and Control: Volume 1 - Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

Bianchi, S. M.; Cohen, P. N.; Raley, S.; Nomaguchi, K. (2004) Inequality in Parental Investments in Child-Rearing: Expenditures, Time, and Health. En: Neckerman, K. M. (Ed.) *Social Inequality*. New York: Russell Sage Foundation, 189-219.

Bishop, J.C.; Curtis, M. (2001), Introduction. En: Bishop, J.C.; Curtis, M. (eds.) *Play today in the primary school ground. Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press, 1-19.

Blatchford *et al.* (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505.

Bloch, M. (1998) *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Boulder: Westview Press.

Bourdieu, P. (1966) L'école conservatrice. *Revue française de sociologie*, 7: 225-347.

- Bourdieu, P. (1985) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bruner, J.S. (1975) The ontogenesis of speech acts. *Journal of Chil Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J.S.; Jolly, A.; Sylva, K. (eds) (1976). *Play*. Harmondsworth: Penguin.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. Laboratorio de Alternativas, Documento de Trabajo nº 83.
- Campbell, E.Q. (1969) Adolescent Socialization. En: Goslin, D.A. (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rang McNally and Co, 821-860.
- Caputo, V. (1995) Anthropology's Silent "Others": a Consideration of Some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children's Cultures. En: Talai, V.A.; Wulff, H. (eds.) *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective*. New York: Routledge, 19-42.
- Chalasan, S. (2007) The changing relationship between parents' education and their time with children. *International Journal of Time Use Research*, 4(1), 93-117.
- Children's Play Council (2006) *Neighbourhood Play Toolkit*. CD-ROM. London: National Children's Bureau.
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology; A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Colwell, M.; Lindsey, E. (2005) Preschool Children's Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner: Connections to Peer Competence. *Sex Roles*, 52 (7-8), 497-509.
- Davies, B. (1982) *Life in the Classroom and Playground: the accounts of primary school children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Delanty, G. (2000) *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Delooz, P. (1970) La jeunesse occidentale: un état de la question. *Revue nouvelle*. Bruxelles, 26 (5-6), 454-463.

- Derosier, M.E.; Kupersmidt, J.B. (1991) Costa Rican children's perceptions of their social networks. *Developmental Psychology*, 27(4), 203–215.
- Egan, K.; Nadaner, D. (eds.) (1988) *Imagination and education*. New York: Teachers College Press.
- Elias, N. (2011 [1939]) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Factor, J. (2004) Tree stumps, manhole covers and rubbish-tins: The invisible play-lines of a primary school playground. *Childhood*, 11 (2), 142-154.
- Falk, P. (1994) *The Consuming Body*. London: Sage.
- Ferrarotti, F. (1981) Youth in search of a new social identity. *UNESCO publication chapter*, 305-320
- Fine, A.; Sandstrom, K.L. (1988) *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London: Sage. Qualitative Research Methods, Volume 15.
- Fine, G.A. (1987) *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frost, J.L. (1992) *Play and Playscapes*. New York: Delmar Publisher Inc.
- Garvey, C. (1977) *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geertz, C. (1975) *The interpretation of culture*. London: Hutchinson
- Goldman, L. R. (1998) *Child's play: Myth, mimesis and make-believe*. New York: Berg.
- Groos, K. (1898) *The Play of Animals*. New York: Appleton.
- Harris, J. R. (1998) *The Nurture Assumption: Why Children Turn out the Way They Do*. New York: Free Press.
- Hartup, W. (1983) Peer relations. En: Mussen, P.H. (Series Ed.); Hetherington, E.M. (Vol. Ed.) (1983) *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley, 103-196.

- Hoyuelos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Isaacs, S. (1976) *Aspetti psicologici dello sviluppo del bambino*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- James, A. (1990) "Cub Scout, you're out"; *games of identity in childhood*. Paper presented to Department of Anthropology. University of Manchester.
- James, A.; Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Falmer Press.
- Klein, A. (ed.) (2003) *Humour in children's lives: A guidebook for practitioners*. Westport, CT: Praeger.
- Lancy, D. (2007) Accounting for variability in Mother-Child play. *American Anthropologist*, 109, 273-284.
- Leibowitz, A. (1974) Home investments in children. *Journal of Political Economy*, 82(2), 111-131.
- Lerena, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Akal, 133-162.
- LeVine, R. (2003) *Childhood socialization Comparative studies of parenting, learning and educational change*. Hong Kong: Comparative education research centre.
- Lévi-Strauss, C. (1979 [1950]) Introducción a la obra de Marcl Mauss. En: Mauss, M. (1979 [1950]) *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Lieberman, J. N. (1966) Playfulness: An attempt to conceptualise a quality of play and of the player. *Psychological Reports*, 19, 1278-1301.
- Lindqvist, G. (2003) The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 69-78.
- Maccoby, E. E. (1990) Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Matthews, H.; Limb, M.; Tayli M. (2000) The "street as thirdspace". In: Holloway, S.L., Valentine, G. (eds) (2000) *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London/New York: Routledge, 63-79.

- Mauriras-Bousquet, M. (1991) Un oasis de dicha. En: *El correo de la Unesco*, 5, 13-17.
- McGhee, P. E. (1971) Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42, 123-138.
- Opie, I. Opie, P. (1959) *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: University Press
- Piaget, J. (1962) *Play, dreams and imitations in childhood*. New York: W.W. Norton.
- Piaget, J. (1971) *Structuralism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polk, K.; Pink, W. (1971) Youth culture and the school: a replication. *British journal of sociology*. London, 22 (2), 160-171.
- Quinn, N. (2005) Universals of Child Rearing. *Anthropological Theory* 5, 475–514.
- Qvortrup, J. (2001b) School Work, Paid Work and the Changing Obligations of Childhood. En: Mizen, P.; Pole, C.; Bolton, A. (eds) *Hidden Hands: International perspective on Children's work and labour*. London: RoutledgeFalmer, 91-107.
- Rasmussen, K. (2004) Places for children – children's places. *Childhood*, 11 (2), 155-173.
- Renold, E. (2005) *Girls, Boys and Junior sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Sawyer, K. R. (1997) *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, T. (1981) The Acquisition of Culture. *Ethos* 9 (1), 4-1.
- Shweder, R. A. et al. The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities. En: Damon, W.; Lerner, R.M. (eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Singly, F. De (1993) *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: PUF.
- Slade, P. (1978) *Expresión dramàtica infantil*. Madrid: Santillana.

- Sticht, T.; Armstrong, W. (1994) *Adult literacy in the United States: A compendium of quantitative data and interpretive comments*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- Strauss, J.; Thomas, D. (1995) Human resources: Empirical modeling of household and family decisions. En: Behrman, J.; Srinivasan, T. (eds.) (1995) *Handbook of development economics*. Vol. 3A. Amsterdam: North-Holland, 1883-2023.
- Tejerina, I. (1994) *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI
- Thomson, S. (2005), 'Territorialising' the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies* 3, 67-78.
- Toren, C. (1993) Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. *Man* 28, 461-478.
- Van der Kooij, R. (2004) Play in retro- and perspective, manuscrit presentat en el 23<sup>è</sup> *ICCP World Play Conference, Play and Education*, Cracow, 15-17 Setembre 2004.
- Vygotskij, L. S. (1995 [1930]) *Fantasi och kreativitet i barndomen [Imagination and creativity in childhood]*. Göteborg: Daidalos.
- Wridt, Pamela J. (2004), An historical analysis of young people's use of public space, parks and playgrounds in New York City. *Children, Youth and Environments* 14 (1): 86-104.