

TESI DOCTORAL

**De les expectatives a les relacions: infants, maternitat *i atenció*
a la infància en una Barcelona diversa**

Autora:

Marta Bertran Tarrés

Directora:

Dra. Sílvia Carrasco Pons

A handwritten signature in black ink, reading "Sílvia Carrasco Pons". The signature is written in a cursive style with a period at the end.

Departament d'Antropologia Social i Cultural

Facultat de Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

2009

**4. “A L’ESCOLA SOM ESPECIALISTES EN ELS INFANTS PERO
LES MARES I PARES SON ESPECIALISTES EN ELS SEUS
FILLS¹”**

Legitimitats, apropiacions i models de socialització

¹ Aquesta frase que encapçala aquest capítol no és meua sinó de la Montse Anton, que és a qui la vaig sentir dir per primer cop en el marc d'un seminari compartit, i que des d'aleshores la utilitzo per sintètica i exemplificadora.

Preàmbul

“Els nens van un darrera de l'altre agafats a una corda amb nusos. Anem a veure els pessebres pel carrer. Passem per davant d'una botiga on hi ha un senyor vellet dret davant la porta, mirant-nos, i un dels nens diu: “Camero! Camero!”. L'Imma li diu que “no; no és un camarero”, i nosaltres riem (les persones grans). Però quan fem el mateix camí de tornada dels pessebres, ens adonem que a un racó de l'aparador d'aquesta botiga hi ha un suport amb pots de vidre plens de caramels. “Camero” no era *camarero* sinó *caramelo*. I llavors ens fem un fart de riure, per la nostra poca imaginació i vista d'infant.” Ciutat Vella, Desembre 2002, grup de 12 a 24 m.

En aquest capítol s'exposarà els discursos i les pràctiques de criança de famílies (preferentment mares) i educadores en relació als infants fins els tres anys. He dividit el capítol en tres apartats:

- el primer, on descriuré i analitzaré els discursos sobre/i les pràctiques de criança concretant en tres variables: la resolució de necessitats bàsiques, l'aprenentatge i la sociabilitat. Contrastaré discursos i pràctiques de les mares i les educadores per a esboçar
- resolucions de la qüestió de l'autonomia del nadó i dels adults.
- el segon, serà una presentació de les relacions entre agents de les dues institucions: les educadores amb els infants, les famílies i les educadores, i en menor grau, les famílies entre elles.
- el tercer, resumirà les conclusions en referència a les continuïtats i discontinuïtats entre els pautes educatives de les famílies i les de l'escola focalitzant en dos dels conceptes que emergeixen de forma important: l'autonomia i la participació.

4a. LES “MARES-MESTRES” I LES “MESTRES-ESPECIALISTES”. INTERPRETACIONS A LES DEMANDES DELS INFANTS

En aquesta part de l'etnografia posaré en contrast les diferents respostes que els principals adults (mares, i en algun cas pares, i educadores) realitzen de les actuacions dels infants. El meu objectiu és realitzar una indagació seguint la idea exposada per Everingham (1997) entorn l'establiment de relacions entre adults i nadons com a interpretacions de les accions dels infants en les que es posa en joc el concepte d'autonomia d'ambdós (i que ja he exposat durant el marc teòric).

L'estructura dels apartats parteixen de la classificació de les variables que incideixen sobre les condicions d'integració que s'utilitzaren en una recerca en la que vaig col·laborar². En aquella ocasió l'objectiu fou l'aprenentatge, la sociabilitat i la participació com a variables indicadores de la integració. Aquí em focalitzo en l'aprenentatge, la sociabilitat i les atencions als infants en resposta a necessitats de caire biològic, que configuren formes de prioritització per a la integració social des de les perspectives dels adults (el capítol sis, tot i que no té aquest títol, es focalitza en l'acció i la participació dels infants i per tant provo d'aproximar-me a la integració dels infants des de ells). L'objectiu d'aquest apartat és mostrar les diferents interpretacions que realitzen mares i pares i educadores, en referència als aprenentatges, la sociabilitat i les necessitats dels infants i les continuïtats o no existents a partir de les etnoteories segons els marc independent/individualistic- interdependent/sociocèntric.

4a.1. Necessitats d'arrel biològica: el descans, l'alimentació, la higiene i salut

La incorporació de la descripció i anàlisi d'activitats com el descans, l'alimentació, la higiene i la salut son la base de la majoria d'estudis entorn models parentals (a les societats occidentals), que fa referència al nom de pràctiques de criança als primers anys

² El projecte en qüestió és *Projectes d'integració, estratègies educatives i relacions interculturals a les escoles de Barcelona (2001-2004)*, realitzat amb finançament compartit per la Fundació Bofill i l'IMEB. La investigadora principal era la Dra. Sílvia Carrasco.

de vida, acompanyat de les estructuracions rituals i simbòliques que donen sentit cultural a les pràctiques seleccionades com a òptimes. El que exposaré aquí és informació obtinguda en l'observació realitzada als grups de mares del programa Ja Tenim Un Fill, que és on les mares plantegen espontàniament els temes que les amoïnen durant el primer any de vida.

Tot i que les mares mostren un gran ventall d'inquietuds, les més comunes i generalitzades es poden resumir en tres punts: l'alimentació, el descans i la salut de l'Infant. Les tres qüestions fan referència a l'atenció de necessitats més bàsiques dels nadons i infants, de les que depèn no només el seu benestar sinó també la seva supervivència (i en els esquemes de configuració cultural de Kardiner, i altres s'exposen com a necessitats primàries, essencials). En canvi, si ens atenem a les teories ecológicoculturals de tall evolutiu de LeVine, Super i Harkness, Greenfield, i altres, aquestes pràctiques son adaptacions a l'entorn i les necessitats varien si ho fan els entorns. A diferència d'altres entorns culturals d'altres zones geogràfiques del món, a *occident* s'han creat mecanismes per a donar resposta a les necessitats bàsiques que garanteixen la supervivència dels nadons. En canvi el que veurem en les pàgines que segueixen és que aquesta garantia no comporta sentir seguretat, i posarem de relleu que aquestes "necessitats bàsiques" son relativitzables.

A mesura que el nadó es va fent gran va disminuint la intensitat de preocupació per aquestes qüestions, essent substituïdes per la projecció social (com són el temperament i caràcter de l'infant), el ritme d'aprenentatge, i l'inici de creació d'una xarxa social (les dues primeres desenvolupades en el següent apartat, el de les expectatives, i el tercer en el de les relacions). No podem afirmar però, que aquestes darreres no existeixen des del principi, com també exposarem.

L'elecció en un món flexible

En un primer moment de la redacció havia decidit subdividir aquest apartat en petits subcapítols titulats: alimentació, període descans/vetlla, salut i higiene. Però quan ja gairebé ho tenia redactat, vaig adonar-me que en realitat aquesta classificació responia a les categories culturals èmic de la societat en la que visc i pertanyo que distingeix cadascuna d'aquestes seguint un model funcional més que relacional. I clar, aquesta distinció no m'aportava res, sinó que podia permetre'm la comprensió del model parental

però no la de l'etnoteoria subjacent, perquè segmentava, a priori, les lògiques de les mares i pares, i les relacions que s'establien entre ells, el nadó i els entorns. Per tant he decidit exposar les opcions existents sense aquest ordre, perquè, primer, totes elles estan interrelacionades, i segon, el que interessa exposar és quin marc d'intencionalitats i realitats viuen els infants.

Malgrat tot hi ha una de les qüestions que sí podria conformar opcions distintes de maneres de relacionar-se, de diversificar o no agents, etc. que és l'elecció del tipus d'alimentació del nadó acabat de néixer (i només en referència a aquesta primera etapa).

L'OMS estableix que la millor alimentació pels infants acabats de néixer és la lactància materna³ i és la que es prescriu com a òptima fins als sis mesos de vida. Aquest és el sistema que la humanitat ha utilitzat majoritàriament fins el moment (Maher, 1995). Quan un infant neix l'alletament matern ha estat el tipus d'alimentació "normal" del nadó en totes les cultures del món fins que s'han inventat les llets maternitzades i el biberó. Sempre han existit alternatives culturals quan per algun motiu l'alletament matern no ha estat possible, que poden anar des que una altra dona que no sigui la mare allesti el nadó, utilitzar llets d'animal rebaixades⁴,... En canvi, actualment les opcions s'han diversificat arrel dels interessos econòmics de les grans indústries alimentàries, i l'ús de les llets maternitzades ha esdevingut majoritari en algunes societats. En la societat catalana l'ús de les llets maternitzades s'ha estès com a pràctica alimentària principal durant decennis. Aquesta situació ha començat a esmenar-se i la lactància materna ha tornat a incrementar (segons el Departament de Salut de la Generalitat⁵) però la generació de dones en edat de procrear no ha après els coneixements de les seves mares ni de les dones que ha tingut al voltant. Els pediatres recomanen la lactància materna fins els sis mesos. En canvi, l'any 2005 als 3 mesos segueixen donant el pit el 62 % de les mares, mentre que als 6 mesos només el 31,3 %, tenint en compte que el percentatge de prevaliment es del 40 % en les mares autòctones i del 60 % en les immigrants.

³ Podeu consultar la pàgina web de la OMS: <http://www.who.int/topics/breastfeeding/en/>

⁴ També hi ha cultures que prescriuen alguna modificació alimentària ritual (com exposen, per exemple, Deloache i Gottlieb, 2000), però la base sempre és l'alletament matern.

⁵ Veure els informes que es disposen a la pàgina web: <http://www20.gencat.cat/portal/site/SalaPremsa/menuitem.342fe4355e0205d607d7ed42b0c0e1a0/?vgnextoid=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f60f88c0b054901>

La qüestió és que, en principi, les mares poden escollir entre diferents tipus d'alimentació, que suposa característiques diferents en referència als agents socialitzadors, les interpretacions que es realitzen de les demandes dels infants i per tant les respostes que es donen a la interpretació d'aquestes demandes.

Motivacions en l'elecció de l'alimentació inicial del nadó

A. El que és millor pels nadons

- "La millor alimentació pels nadons és la llet materna"

Les dones en general manifesten preferir l'alletament matern, i de fet no eren masses (dins del programa JTF) les que havien optat per la llet maternitzada: un 30 % del total de les mares dels JTF observats el curs 2001-2002 decideixen no alletar els seus fills. Cal dir que hi ha diferents conductes per barris i que entre les assistents al programa a Nou Barris aquesta xifra és més elevada que a Ciutat Vella. Curiosament la totalitat de les dones immigrades (comunitàries o no) van alletar els seus nadons⁶.

Les argumentacions donades per les mares se centren sobretot en que la llet materna aporta certa immunització al nadó i algunes dones també fan referència a la relació de contacte que s'estableix amb ell. És a dir, la raó principal que es dona és fitosanitària. Després, les mares poden donar altres tipus d'arguments, com per exemple que és més pràctic, que l'aliment està a la temperatura adient, que si la "natura" ho ha establert deu ser el més apropiada, ...

Així, doncs, existeix un consens, mèdic i familiar, en que l'alletament matern esdevé la millor alimentació.

- "Si el millor pels nadons és que tingui un pare que pugui fer de pare, la llet maternitzada ajuda més"

Algunes dones tenen decidit que no alletaran el seu fill i que utilitzaran les llets maternitzades abans del naixement del seu nadó argumentant que és una manera d'igualar les opcions de cura i relació del pare i la mare amb el fill. Més enllà d'una alternativa adequada en situacions de dificultat d'alletament, s'ha construït socialment com

0VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=3af448ba697b5110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD

⁶ Cal tenir present que les dones assistents al JTF constitueixen un univers de dones que poden i volen assistir.

una manera igualitària d'exercir el maternatge pel pare i la mare indistintament, donant l'oportunitat als homes tradicionalment *no-nutridors* i alliberant les mares d'aquesta "obligació natural". No conec cap estudi que expliqui si això resulta essent així, però potser caldria fer-ho. Les opcions estan dividides, donat que des del començament, des del mateix moment en què neix un nadó pot optar-se per un o altre tipus d'alimentació. Si per les raons que siguin una dona opta per les llets maternitzades des del principi, les clíniques i hospitals poden intervenir medicament en el procés fisiològic de la producció de llet. Cal esmentar, però, que els pediatres recomanen l'alletament matern durant els sis primers mesos. Els discursos i recomanacions mèdiques han variat en els darrers 30-40 anys, de manera que en els darrers anys s'està vivint una revitalització de la defensa de la llet materna durant els sis primers mesos de vida.

- "El millor pel nadó és no haver de passar tants canvis"

Dins de les mares que opten per la llet maternitzada n'hi ha algunes que fonamenten la seva decisió a l'haver-se d'incorporar tant aviat al lloc de treball dóna molt poc marge de temps per realitzar tantes adaptacions. Diuen que adaptar-se a l'alletament matern per, al cap de tres mesos, canviar de sistema és preferible començar des del primer moment amb l'alimentació a través de les llets maternitzades. Més enllà de les qüestions exposades, les dones defensores de l'alletament matern també argumenten que alletar és una manera de vincular-se al nadó amb un contacte més proper que és positiu pels nadons i les mares.

B. El que és millor per la mare

- Per necessitat

Hi ha mares que no han prioritzat el pit als seus fills sinó que introdueixen, des del primer dia, el biberó. Algunes d'elles argumenten que el pit no era recomanable (per exemple si la mare ha de prendre algun tipus de medicament) o impossible (en cas de naixement prematur). Una mare autòctona molt jove (de quinze anys) justificà la preferència del biberó per què tenia uns pits massa grans que ja suposaven molt pes per la seva esquena, i per raons estètiques.

- Per comoditat i estètica

Altres mares addueixen raons de comoditat i estètica que s'entrecreuen. Des de qüestions com la impossibilitat de mobilitat donant el pit, perquè senten vergonya de fer-ho en públic

i aleshores es veuen restringides a la llar, per la constància i exclusivitat d'haver d'estar amb el nadó, o per que creuen que donar el pit suposa un deteriorament i envelliment físic. En aquest sentit hi havia més mares de Nou Barris que de Ciutat Vella que havien descartat l'alletament matern i que utilitzaven aquesta argumentació.

De prioritats i posicionaments en una societat de pautes flexibles

Presentats alguns dels arguments per a les eleccions que realitzen les dones a l'inici de la criança del seu nadó, exposarem tres models representats en tres dones diferents que han fet eleccions diferenciades i que es basen sobretot en la lectura de les necessitats dels seus fills i el tipus de solucions que hi troben.

A. La mare corpòria-nodridora: L'Alba

A priori podem pensar que escollir donar el pit o alimentar a través del biberó situa l'experiència que tindrà el nadó amb el seu entorn, amb la seva mare i amb els diferents agents. La lactància materna necessita de "l'alimentació a demanda"⁷. En els programes observats quan es parla d'aquest concepte es fa referència a la disponibilitat del pit de la mare continu en societats africanes, per exemple, on els infants son transportats a l'esquena de la mare. La idea que es transmet és la total disponibilitat del pit. Les mares que alleten, doncs, son dones que, en principi, més enllà dels raonaments exposats prèviament, poden autoconcebir-se en aquesta funció nodridora constant⁸.

Això és el que acaben creient en gran mesura les mares que alleten. Les mares diuen que alletar és molt més que donar de menjar però en canvi en les interpretacions que fan de les demandes dels seus nadons hi ha una sobredimensió de la gana. Aquesta és una situació habitual als JTF observats: que un nadó somica i la mare li dona el pit immediatament. L'educadora del programa pregunta "perquè li dones el pit?" i les mares

⁷ Veure la web de l'OMS.

⁸ De fet aquesta és una manera de representar el model de "bona mare" ja presentat, que construeix les dones amb la necessitat de desenvolupar característiques de "receptivitat, contenció, nutrició" (Burín 1987, citat a González de Chavez 1999 pag. 35). En aquest cas la nutrició i receptivitat és present. La contenció no hi està inclosa, per tant pot ser una decisió a prendre. En el cas de les mares immigrades de zones on l'alletament matern està estès aquestes decisions i reflexions no es realitzen d'aquesta manera sinó que estan "naturalitzades".

sempre contesten que és per gana. Si es pregunta quanta estona fa que ha menjat, etc. sempre es disposa d'una resposta adequada per justificar la gana dels nadons...

Al començament pot semblar que els nadons que alleten tenen molta més gana o més continuada que els que s'alimenten amb biberó. Les mares sempre troben explicacions per justificar perquè cal donar el pit. "Està empiocat i demana una mica més", "no s'ho ha acabat tot en la mamada d'abans" i generalment les respostes sempre giren al voltant de l'alimentació. En realitat les mares que alleten realitzen una maniobra estratègica sense adonar-se'n (però que no fan les que no alleten): comproven que quan l'infant es queixa es calma immediatament si li donen el pit. I les mares interpreten que quan el nadó es queixa és que té gana, i que per tant està demanant el pit.

En el següent exemple del diari de camp en programa JTF de Ciutat Vella es produeix aquest reconeixement. La Santi està explicant com ho fa actualment per adormir el seu fill, i reflexiona sobre el passat:

(DC, 2002) "La Santi explica que ara se n'adona que abans interpretava qualsevol plor del seu fill com a gana i que de seguida li donava el pit. Ara entén que moltes vegades segurament tenia son, o fred, o volia que l'agafés (o només volia companyia, ha afegit l'educadora) i ella no ho havia sabut interpretar. Altres mares han assentit que a elles els havia passat el mateix"

Aquesta distinció és important, perquè les mares estableixen aquesta relació causal gana-pit com a eix interpretatiu sense construir com a prioritizants altres aspectes de la vida de l'infant. En una conversa (i de fet sortia sovint en els grups de mares) les mares saben i reconeixen que el pit és la font d'aliment, però que també es pot utilitzar de consol quan plora, pot ajudar a adormir l'infant, o el nadó pot tenir ganes de succionar, o simplement d'estar amb la mare (o el pit), per sentir plaer. Les mares exposen totes aquestes dimensions que pot tenir donar el pit. Però quan es troben en la situació concreta d'haver de respondre la demanda del seu fill, l'explicació indefectiblement és la gana (encara que la solució a totes aquestes altres demandes també pot ser el pit).

Per tant es constata que hi ha una sobredimensió de la gana com a necessitat entre les mares que donen el pit i això condueix a que tinguin una tendència a sobreexposar l'infant al pit on l'alimentació, la nutrició, es construeix com a factor vital prioritari. Això significa que a més, saber el que diuen les teories (i que raonen, etc.) no significa que incideixin i es puguin aplicar quan afecta personalment. Hi ha una distància entre el que se sap

(teòricament) i el que s'aplica, i succeeix, sobretot en les mares autòctones⁹.

Però aquesta conducta va acompanyada d'un comportament semblant en altres qüestions. Agafarem com a exemple l'Alba. L'Alba és una mare de 24 anys nascuda a Torrebaró que ja ha sortit en aquestes pàgines amb anterioritat. L'Alba va acceptar la maternitat tot i que en principi, no va ser buscada. Això va consolidar la relació de parella que inicià la convivència a partir d'aquest fet. El seu company és d'origen cubà, es dedica a la música, i quan es van conèixer feia un any que havia arribat del seu país. La família del seu company viu al barri, igual que la de l'Alba. Exposaré el comportament de l'Alba a través del diari de camp en l'espai *Ja Tenim un Fill*, on a més, s'hi reflexa el contrast d'opinió amb la seva cosina, Lídia. Quan jo les conec els seus fills tenen cinc i sis mesos. L'Alba és força protagonista al grup de mares perquè gairebé sempre té el seu fill en braços i generalment exposa que és així per que sinó plora. Comencem, és l'any 2001:

“La Lídia, la cosina de l'Alba li diu que si el seu fill plora tant és per ella; que si ella no l'agafés cada cop que plora una mica, el nen s'acostumaria i ja no ploraria. L'Alba es justifica dient que en l'ambient que viu tampoc pot fer altra cosa: que si el nen està tan enganxat és perquè ningú es vol quedar amb el nen, perquè sinó plora. I de seguida que plora la criden, i li donen perquè si plora no en volen saber res. El seu marit cubà tampoc vol que plori. Diu que l'altre dia van anar a sopar els seus sogres a casa, i el nen es va adormir. El seu company no volia que recollissin la taula perquè si feien una mica de soroll el nen es podria despertar. Diu que la sogra els va dir que què era això, que si era l'hora de recollir taula es recollia, i si el nen es despertava, ja es tornaria a adormir. I així ho van fer.”

Ningú vol que l'infant plori. Quan el nen no està amb l'Alba plora. Si el nen plora la solució és l'Alba. L'Alba exposava un raonament tautològic i intenta exculpar-se del seu comportament com si fos l'única opció. Però la realitat és que l'Alba ha desenvolupat un paper de mare absoluta, amb característiques de *mare patògena* en termes de Sàez (1999)¹⁰. La solució a qualsevol demanda de l'infant és ella. Al grup de mares això contrasta amb la d'altres perquè realment el seu fill sempre està amb ella, i difícilment està

⁹ Qüestió que també s'ha confirmat amb la decisió de tenir un fill: saber com es concep un fill no assegura actuar en conseqüència.

¹⁰ Vull aclarir que ni les mares que escullen la lactància materna son o acaben essent mares patògenes, ni les mares patògenes son només les que escullen la lactància materna. Però sí que, com exposaré, les característiques de la lactància materna aplicades a la nostra societat ajuden a generar amb més facilitat aquest rol, que en canvi no s'aprecia en les mares que provenen de països on la lactància materna és una pauta estesa.

tranquil estirat a l'estora jugant sol, que és valorat per les altres mares com a dependència.

En aquesta seqüència es contrasta les formes d'enfrontar la situació entre la parella i la sogra. Per l'Alba i el seu company que el nen plori s'interpreta i es viu com un problema; els costa adormir-lo i per això s'evita que es desperti. Pels sogres de l'Alba les lògiques funcionen d'una altra manera. Si l'infant es desperta ja s'adormirà, si plora ja es calmarà. És a dir, per l'àvia del nadó existeix una frontera que marca fins on ha de canviar la seva vida d'adulta i què s'espera que faci el nadó (s'espera que si es desperta s'adormi sense problema). En termes d'Everingham (1997) la sogra de l'Alba estableix un límit clar entre l'autonomia pròpia i la de l'infant i fins a on es pot negociar, així com quin tipus de necessitats són necessàriament cobribles. En el cas de l'Alba i el seu company en canvi la sol·lució a tot està en els adults identificant qualsevol suposada demanda de l'infant com una necessitat sense establir uns límits d'autonomia de cadascun dels subjectes de la relació.

Un parell de setmanes després l'Alba reflexiona sobre el tema:

“L'Alba ha dit que vol començar a treballar després de Nadal i que ella sí que vol que el nen es desenganxi però que és ell qui la reclama. L'educadora li ha dit que potser ella tampoc ho té clar. La Lúcia –la seva cosina- ha tomat a insistir que té a veure molt amb ella, que si ella volgués el nen estaria més desenganxat. La Lúcia explica que a ella també li costava fer-lo adormir; que el seu fill també plorava, i que li sabia greu, però que ho fa perquè creu que ha de ser així. “

L'Alba realitza una interpretació de la seva maternitat sempre en funció del que necessita el nen, de la interpretació que ella realitza del que necessita el nen. Ella interpreta que el nen la necessita a ella. I ella necessita el nen? L'Alba no començarà a treballar després de Nadal. Ni a l'any següent. Argumentarà que no es impescindible a nivell econòmic i que ara és millor pel seu fill que estigui amb ell. L'Alba rarament exposa què vol ella, només quan ja és en situació de queixa. La Lúcia, cosina de l'Alba, considera que l'Alba no té les coses clares en referència al seu fill. Hi ha una diferència primordial entre l'Alba i la Lúcia: l'Alba alleta el seu fill (a demanda) i la Lidia no ho ha fet mai. En tot cas en els comentaris de la Lúcia es contrasta el tipus de posicionament de cadascuna, tenint en compte que les dues desitgen el millor pel seu fill.

“L'Alba ha agafat el nen al moment de que somiqués i se l'ha posat al pit (ara el nen té

gairebé set mesos). L'educadora li ha preguntat si li tocava menjar. L'Alba en resposta ha preguntat si li havia de donar xumet, que el nen no el volia. La Lídia ha dit que si el nen no el volia era perquè ella no volia que el volgués, que era ella qui havia de voler. L'educadora li ha preguntat perquè li volia donar el xumet, i ella ha dit que li aniria bé, per exemple, a l'hora d'anar dormir, perquè no s'adormís amb el pit o en braços (diu que si l'adorm en braços, als tres minuts ja està dormint). L'Alba diu que el seu fill no vol el xumet, fa arcades, com si li fes fàstic. La Lídia diu que mentre li doni el pit no li agradarà el xumet, i l'educadora ha respòs que, de fet, els nens que prenen pit no el necessiten. "

Entre l'Alba i la Lídia hi ha, també, una diferència clara sobre el concepte d'infant que tenen. La Lídia el construeix com un ésser emmotllable, que entén, que pot aprendre i on pensa que pot existir una regulació dels comportament a dues bandes. L'Alba prioritza una concepció de l'infant ple de necessitats, on cada moviment d'ell es interpretat com una demanda, insatisfacció o necessitat que sobretot ella, ha de, pot i sap com cobrir.

L'actitud de l'Alba, les preguntes que es fa, son molt semblants a les que es produïen al *JTF* de Ciutat Vella entre les mares de classe mitja. Però en el context de l'Alba l'alletament matern és molt minoritari. En la seva actitud hi ha, d'una banda, la decisió de fer les coses d'una determinada manera (que més que presentar com a decisió pròpia ho presenta com el que necessita el nen o vol el nen), però alhora mostra una gran inseguretats davant l'evidència que la realitat de les altres mares i fills és diferent, i emeten judicis i opinions sobre ella. L'educadora, en les intervencions que realitza mostra que cada opció comporta actituds diferents, però les mares no sempre ho veuen així.

La *mare patògena* va més enllà. Seguim amb el diari de camp i les seqüeles postpart de "l'efecte niu".

"L'Alba renta tota la roba del nen a mà. Diu que no la vol posar a la rentadora perquè desprèn electricitat estàtica. La Lídia contesta que l'electricitat estàtica no es dolenta, que existeix i ja està; continua explicant que ella no barreja la seva roba amb la del nen, fent-li una rentadora per ell sol i utilitzant un sabó suau especial per a nadons. L'educadora ha dit que la rentadora no feia cap mal. L'Alba ha dit que ho fa a mà amb un sabó de roba delicada (sabó de coco líquid) que li han dit que ja anava bé si era neutre."

Una qüestió comuna a les mares autòctones i que ja s'inicia amb l'embaràs i que popularment s'anomena com "efecte niu" és la preparació especial de l'entorn al que s'interpreta com a adequat a l'infant. Durant l'embaràs és construir un espai per l'infant

(l'habitació, canviar la casa) però també canviar d'hàbits. Moltes mares ja durant l'embaràs diuen que s'alimenten més sa i apliquen les dietes que elles creuen que es corresponen a això (i no és només deixar de veure alcohol perquè els metges diuen que és contraproductiu, sinó menjar més productes frescos, menys productes manipulats, l'increment de presència de iogurts i fruites, etc. que és un fet força comú segons expliquen les mares). I junt a això també es canvien altres coses com els hàbits i conceptes de neteja. Moltes mares expliquen que deixen d'utilitzar certs productes químics, i el cas de la rentadora va per aquest camí. En general he observat que les mares construeixen un concepte de puresa del nadó que intenten conservar en major o menor mesura, i eviten la "contaminació". Seria un concepte de puresa semblant a les jerarquies de puresa de l'Índia, per exemple, on cadascú jerarquitzava la puresa/contaminació en funció de certs paràmetres personals. La puresa s'entén a nivell físic, però també experiencial, com diu l'Aisha, una mare d'origen argentí:

"Los bebés son las personas más sencillas y puras porque después nosotros los llenamos"

L'Aisha es refereix més a la idea dels infants com a *tabula rasa*, compartit com a etnoteoria en altres llocs (veure, per exemple, Hendry 1986 en la societat japonesa); i també a la idea de la "bondat" natural primigènica de l'esser humà que al món occidental s'instaura durant la Il·lustració¹¹.

El cas de la conversa entre l'Alba i la Lidia és clar, perquè les dues situen l'infant en una categoria diferent, però l'argumentació varia. Per una el que és "contaminador" és la rentadora (constructe material, allunyat de la natura) per l'altre s'entén que és la "brutícia dels adults?", és a dir, éssers amb més influència cultural (i també més allunyats de la natura). L'Alba i la Lúcia no són les úniques que separen la roba, ni que la renten amb sabons especials, o que la renten totalment a part. Les altres mares, dels dos *JTF* també realitzen comportaments semblants. Podria pensar-se que és producte de màrqueting però rentar a mà no té res a veure amb això, separar la roba, etc. per tant ens dona informació sobre la conceptualització del nadó en una jerarquia de puresa (o "naturalització") que es va perdent progressivament, i que algunes mares, com veurem, intenten preservar més

¹¹ Veure Rousseau i la seva obra *El Emilio*, per exemple. El comentari de l'Aisha també pot interpretar-se en el sentit roussonià de la "contaminació" que suposa la cultura,...

que altres. Però també té a veure amb el que es considera saludable i no, tot i que no s'exposa amb claredat. Seguim del paràgraf anterior:

“L'Alba ha dit que tampoc posaria la roba a una assecadora. Afegeix que no fa servir el microones per res que tingui a veure amb el nen. No li escalfa la llet, ni tampoc se l'escalfa ella, mentre li doni el pit. La Lídia creu que no passa res, que ella ho fa tot amb el microones [...] L'Alba li fa treure's el mòbil de la butxaca al seu home quan vol agafar el nen, i no vol que el deixi a prop del nen. La roba també creu que és millor estendre-la al sol. La Lídia, irònicament, ha dit que els cotxets també son dolents perquè els nens estan a una alçada massa propera al terra i respiren més fums, mentre que nosaltres tenim el cap més alt. Però que si haguéssim de tenir en compte totes aquestes coses no podríem fer res.”

L'Alba fa un rebuig de tots aquells elements més tecnològics, que d'altra banda s'han inventat, en teoria, per facilitar certes tasques domèstiques. Cal aclarir que l'Alba no té contacte amb moviments alternatius en referència al naixement i criança infantils, ni en te coneixement (moviments propers a pro-naixement a casa, anti-vacunes, pro-alletament perllongat, pro-medicina complementària, etc. on decisions com les de l'Alba poden tenir una justificació pròpia i coherent a aquests principis).

L'Alba no només està interpretant què és bo pel nen d'una determinada manera, sinó que s'erigeix com la persona que li pot donar aquest entorn apropiat inclòs, diferenciant-se també, del pare (que deixa el mòbil a prop del nen) o del que fan altres mares. S'està construint com a *bona mare*, alhora que aquest rol ocupa cada cop més i més temps, com ella reconeix (“al mediodia no me havia dado tiempo ni de tomarme el café con leche”). Dies després el tema és com adormir l'infant:

“L'Alba li ha preguntat a la Lídia com ho fa perquè el nen s'adormi sol. Les dues els han posat a dormir alhora. La Lídia ha posat en Xavier al cotxet, tapat i amb el peluix, bressolant el cotxet. S'ha adormit en menys de cinc minuts. L'educadora li ha dit a L'Alba que provés de posar el seu fill al cotxet. Ho ha fet i movia el cotxet rítmicament, però el nen seguia rengonyant, després ha passat al plor i al final a la llàgrima enrabiada. L'Alba l'ha agafat a coll i es balancejava dreta per adormir-lo. Ha trigat molt més que en Xavier. La Lídia explica que sempre ho fa així i, tapat, tanca una mica la porta per aïllar-lo del sorolls. Si es treu el xumet plora. Llavors ella puja, li torna a posar i marxa. I així, espaiant cada cop més les anades quan les demana. L'Alba diu que ella nota que el nen dorm molta més estona si ella està amb ell, per exemple, al llit. Si fan la migdiada junts, o es queden al sofà adormits tots dos, el nen pot dormir fins a tres hores, però que si no amb 20 minuts en té prou. La Lídia ha

dit que abans amb el seu nen també era així, però que des de que dorm sol, ara ja dorm dues i tres hores sol durant el dia.”

Si bé ambdues mares volen que el seu fill dormi entre dues i tres hores durant el dia, cadascuna ho fa d'una manera diferent. La diferència principal, però, és que la Lúdia exposa les situacions raonant que és el que ella vol pel nen tenint present el que necessita el nen. En canvi l'Alba ho explica com si sabés que vol el seu fill i ella només ho compleix. Un parell de mesos més tard:

“El Carlos (fill de l'Alba) ha estat pràcticament tota l'estona assegut sol jugant amb la panera dels tresors. Està molt maco i sembla molt més espavilat. L'Alba ha explicat com ho ha aconseguit. Va cansar-se que el nen tota l'estona la demanés per que l'agafés. Després de dinar el nen, que ella pràcticament no havia pogut ni vestir-se, i el nen no parava de demanar-la, el va deixar plorar i plorar; durant una hora no parava, però al final es va anar calmant i des d'aquell dia ha canviat d'actitud. Ella diu que l'única queixa que té ara és a l'hora de dormir. Encara mama per adormir-se, dorm amb la parella dins el mateix llit i per la nit encara està enganxat al pit. Diu que ho vol canviar, però no se la veu amb pressa.”

L'Alba reconeix un canvi d'actitud. La situació que descriu té un límit en que ella sembla estar a disposició total de l'infant, segons les interpretacions que ella realitza del que vol, i actua com si el que aquesta interpretació és la correcte. L'Alba concep i actua la relació amb el seu fill com una relació de dependència, que en realitat és mútua, tot i que ella només la presenta com a dependència del nadó cap a ella.

Un any després vaig entrevistar l'Alba. Estava embarassada del seu segon fill i jo li havia preguntat si el Carlos (el primer fill) aniria a l'escola bressol:

“A: Claro, pero yo es que la guardería...Sí, aunque me queje de que no hay plazas, y no sé qué y no sé cuantos, pero encuentro que un crío está mejor con su madre, ¿me entiendes? Y entonces tener un niño y a los 4 meses dejarlo en la guardería,... es que no le encuentro ningún sentido. [...] La gente me dice que para que se relacione... Yo le bajo al parque y te puedo asegurar que se relaciona con un montón de niños. Y ya te digo, ahora mismo me quiero informar de las actividades que hacen en la guardería para hacerlas yo y él sólo, no sé, juegos y eso.”

L'Alba prioritza per sobre de qualsevol altre, la relació existent entre ella i el seu fill. Creu que el benestar del seu fill està directament relacionat amb l'estretament del vincle mare-fill definible per la quantitat de temps que passa amb ell i pel control i supervisió que ella

realitza en tots els àmbits de la seva vida (Huston i Aronson, 2005). Tampoc considera que el seu fill necessiti massa els altres infants; tot i que sí valora les activitats per sí mateixes (l'objectiu didàctic, és a dir, un objectiu funcional i instrumental, proper a les descripcions de cultures parentals amb objectius independents). L'exemple de l'Alba, que és un comportament dut a l'extrem, i que podria ser un exemple de mare patògena, és semblant al de moltes altres mares que he conegut: la Maria, la Maxime, la Clàudia, la Marga, l'Eugènia. Veiem algun altre testimoni, aquest cop a Ciutat Vella:

(DC, 2002) "L'Eugènia explica que ara ha començat a deixar el nen amb altra gent i es troba millor. Abans creia que ningú era suficientment bo per a estar amb el seu fill, però que el primer cop que el va deixar va veure que no passava res, que el nen estava bé i ara se sent més tranquil·la i ella també està millor. La Clàudia també diu el mateix."

No totes les mares i nadons que fan servir la lactància materna ho fan de la mateixa manera. Hi havia alguna mare que donava el pit, però que també li donava el xumet al nadó. Una altra, que amb el seu segon fill va decidir que no volia que l'infant s'adormís amb el pit i no deixava que això succeís, sinó que intentava endevinar. Per tant hi ha mares que realitzen una selecció de les funcions de la lactància. L'Alba no tenia una intencionalitat clara de tenir fills ara, però aquesta tampoc és una característica que es presenti com a rellevant. Totes les mares esmentades en el paràgraf anterior van alletar sis mesos, i algunes molt més (un parell durant més de dos anys). Aquesta descripció recolza la realitzada per Everingham (1997, per exemple pàg. 123) en referència a que la lactància a demanda obliga a les mares a ser les principals responsables i coneixedores de les necessitats dels seus fills, o com a mínim com a interpretadores de les necessitats dels seus fills. Però des de fora no es recolza la perspectiva de la mare, ni per les educadores i infermeres ni per altres mares; l'Alba se sent sola i això l'apropa encara més al seu fill.

Les mares del perfil de l'Alba es construeixen com a mares totalment susceptibles a les actituds i respostes dels seus nadons, i com a coneixedores úniques i exclusives de les seves necessitats. És a dir, elles son les úniques traductores òptimes del món per als seus fills. L'univers de l'infant, alhora, es limita a la percepció de la seva mare. L'Alba sap què es bo pel seu fill, sap què necessita, però a més es presenta com l'única persona disposada/capacitada a respondre de la forma més òptima possible (està disposada a rentar a ma). Quan intenta marcar un límit, és a resultes de situacions que superen les

seves possibilitats, quan el rol de mare ofega qualsevol altre rol a desenvolupar (no pot dutxar-se, ni estar un moment sense el nen). Es marca un límit quan el caire de la relació es viu limitant per la mare. Les mares, en canvi no es pregunten ni qüestionen si és limitador per l'infant. L'Alba no només creu que l'infant en té prou amb ella, sinó que el millor per l'infant és ella. Percep que les altres persones no acaben de percebre la situació com ella, i viu contradiccions entre la seva experiència i la de les altres mares i els consells de les especialistes, però ella segueix pensant que ella és qui millor coneix i sap del seu fill i vol que segueixi essent així.

B. La mare-agenda: Pilar

Les mares que alimenten amb biberó poden resoldre situacions anteriorment presentades d'altres formes sense temor a perjudicar el sistema d'alimentació. Es pot utilitzar el xumet per adormir, per succionar, per sentir plaer (també poden xupar-se les seves pròpies mans), i per consolar-lo també se'l pot agafar, abraçar, bressolar. I aquestes tasques les pot realitzar la mare o altres persones. Quan s'utilitza el biberó si l'infant no té gana rebutja l'aliment, i la mare pot entendre que l'infant té una altra demanda. Les mares que utilitzen la lactància materna doncs, poden intentar aprofundir en la necessitat de l'infant o no, si el remei, el pit, ja resulta operatiu.

Si abans he presentat un model de mare extrem en la lactància materna ara exposaré el mateix per a mares que han optat pel biberó. Es tracta d'un tipus de mares que volen fer compatible el rol de mare amb molts d'altres (treballadora, amiga, parella, filla, amiga, aprenent, ...), i que per tant tenen una imatge més o menys construïda sobre el lloc, paper a desenvolupar i temps per ser mare. Serien com *mares/agendes*. Agafarem com a exemple la Pilar, a la que també he fet sortir amb anterioritat, i exposaré trossos del diari de camp.

La Pilar ha estat mare amb 32 anys. El seu marit i ella son professors d'angles. Tots dos son d'origen gallec i van instal·lar-se a Barcelona després d'acabar la carrera. No tenen una feina fixa, però exerceixen com a professors a instituts i llocs semblants. De la Pilar també hem exposat qüestions amb anterioritat i s'ha anat perfilant com una dona que no construeix la maternitat com una qüestió prioritària. En el que havíem vist fins el moment la Pilar desitja que l'Alvaro s'adapti totalment a la seva vida, és a dir, al que ella necessita.

L'Alvaro aquí té uns cinc mesos:

“El menjar de l'Alvaro ha estat, altra cop, tema de conversa. La Pilar ha vingut decidida a donar-li el menjar al nen quan ho demanés i no cada quatre hores (que és quan segons ella toca). Exposa que el seu problema és que l'Alvaro vomita molt després del menjar, i que segons a quina hora menja, ella creu que se li desmunten els horaris.”

La Pilar es refereix als seus horaris, els de la mare... segueix:

“La Pilar vol que a les 9 del vespre l'Alvaro estigui dormint. Ella diu que al seu marit li és igual. A les 12, quan el nen ha reclamat, li ha donat un biberó i se l'ha menjat tot. L'educadora i la Pilar han observat que no ha vomitat tant com altres cops. La Pilar ha confirmat que potser és això el que ha de fer, donar-li quan ho demani el nen”.

Aquesta qüestió de ritmes, és a dir, la idea de “ja li toca” és gairebé l'oposada a la de l'Alba, “el que el nen vol”. Si l'Alba havia adaptat tant el seu propi ritme al del nen fins el límit de no respectar les necessitats alimentàries que ella tenia, en la Pilar es mostra el cas contrari. Hi ha un ritme, uns horaris que s'han de seguir: perquè s'ha de menjar unes quantitats establertes, perquè el pediatra marca cada quan, igual que la quantitat d'hores que s'ha de dormir, i cada quan, etc. La Pilar està reconeixent que potser ha d'escollir el nen... seguim

“La Pilar diu que l'Alvaro ha de fer un biberó de 180 ml de farinetes al dia. Explica que li va posant una cullerada a cada biberó, perquè sinó no aguanta les quatre hores d'una presa a l'altre. Per la Pilar el problema és, sobretot, la nit. Voldria que el nen dormís més hores perquè es desperta a les 4 o les 5 de la matinada.”

La Pilar no vol haver-se de llevar per la nit, però a l'hora vol que a les 9 del vespre estigui dormint.

“La infermera li ha preguntat perquè li donava així. Li ha començat a exposar altres maneres de repartir les farinetes i li ha suggerit, també, que podia donar-li totes les farinetes a la nit, perquè la dormís sencera. Hi ha hagut un diàleg entorn les quantitats de llet, quantitats de farinetes i espessors i consistències del biberó. Finalment han quedat que en comptes del biberó de 180 o 200, que era el que fins ara li donava, tots els biberons serien de 210 ml en tots els àpats, i que les farinetes li donarà totes juntes per la nit en un biberó de 210.”

L'alimentació acaba essent un tema reiteratiu s'alleti o s'utilitzin llets maternitzades, o s'hagin començat a diversificar els aliments. Però posa sobre la taula, sobre tot, les actituds de les mares. Durant aquella setmana la Pilar va seguir la pauta exposada per la

infermera pediàtrica, i a la següent sessió:

“Ha arribat la Pilar, amb l'Alvaro. Només entrar, després de demanar disculpes per arribar tard, ha dit que ha estat a punt de trucar a la Carmeta per matar-la (si hagués tingut el telèfon ho hauria fet). Explica que porta tres nits sense dormir per fer cas a la Carmeta. Li ha donat el darrer biberó del dia amb totes les farinetes, però entre les 2 i les 4 de la matinada torna a demanar menjar. Explica com ha anat aquesta nit: va fer el berenar a les 7 de la tarda, el va banyar, i a les 9 és l'hora que sempre fa la darrera menjada. Però no li ha donat perquè només feia dues hores que havia berenat. L'ha posat a dormir, ha rengonyat, així que l'ha adormit en braços. Però a les 2 de la matinada s'ha despertat. S'ha queixat que ja està bé, que no dorm, que el nen es desperta sempre... Després ha entrat la infermera i la Pilar li ha dit. La infermera li ha fet contar les hores que feia que no menjava a les 2, i feia 7 hores. La infermera ha dit que era una mare privilegiada, que dormir 7 hores seguides per la nit és dormir molt, i que no havia de tenir cap queixa. Però la Pilar segueix dient que vol dormir seguit per la nit. Una altra mare li ha dit que s'aixequés el pare. Diu que ja ho fa, però que ella al mínim soroll es desvetlla.”

Aquesta mare mostra resistència a entendre que el seu fill i ella tenen interessos i necessitats que entren en confrontació. De fet assumeix algunes necessitats del nadó però n'obvia d'altres. La Pilar, que ha escollit ser mare, mostra resistència a acceptar el ritme del nadó, a acceptar les seves necessitats (per exemple, que potser no és possible que dormi més de set hores seguides per la nit). En el seu cas, com ja he esmentat i no vull repetir, ella imagina el temps diari repartit d'una determinada manera, a la que al seu fill s'hi dedica una proporció, però que necessita altres temps per a desenvolupar altres rols. En consonància, preveu les situacions amb respostes “que han de funcionar” i per tant el joc de l'adaptació mútua es viu amb inquietud:

“Avui parlaven del plor, perquè algunes mares deien que se senten angoixades quan els nens ploren i els agafen però segueixen plorant. És el cas de l'Alvaro i el Mauri que tenen gasos i els vespres sembla que són inconsolables. La mare de l'Alvaro (autòctona) diu que es posa nerviosa perquè es frustra de no poder-lo alleujar; la mare del Mauri (francesa) diu que al començament també li passava però que ara intenta mantenir-se tranquil·la i que ja ha acceptat que l'única cosa que pot fer és estar al seu costat”.

A la Pilar li costa entendre que no hi ha remei, que l'única cosa que pot fer és estar amb el seu fill. Ella és la persona que expressava més clarament, de les mares observades, que també té unes necessitats amb expressions com “necessito descansar”. L'actitud de la

Pilar no és ben bé la de resistència que descriu Everingham, perquè ella sí vol saber què li passa al seu fill i entén que té. Però es resisteix a que no hi hagi una sol·lució que l'accontenti a ell, però també a ella. Hi ha certa manca de flexibilitat davant les situacions, manca de resposta i adequació a la imprevisibilitat del seu nadó. Altres dones també presentaven plantejaments o actuacions semblants, com la Carla, l'Andrea, l'Helena, la Susana, la Raquel. Totes elles o autòctones o comunitàries.

Els dos models, malgrat les diferències exposades, comparteixen una qüestió i és que cap de les mares se sent totalment segura ni satisfeta del que fa.

C. Acomodació sense aculturació¹², per qui? La Sasha

L'elecció de la Sasha com a model no es basa tant en el model concret com a pakistanesa, sinó com a model d'un tipus de mares immigrades que estan realitzant eleccions constants en el seu model parental entre el que consideren oportú com a pràctica d'origen i els canvis que realitzen en l'adaptació en la nova societat en la que viuen. La Sasha és pakistanesa però declara que no ha emigrat fins aquí per relacionar-se només amb persones pakistaneses sinó també amb la gent d'aquí. De fet al programa *JTF* al que assistia també hi acudien intermitentment dues dones pakistaneses amb les que, en canvi, hi tenia poca relació. Un dia contestant el comentari que semblava que no es relacionava molt amb elles digué:

“No son del Punjab, son de una parte del Pakistan muy diferente. Son distintos, no hacemos las cosas igual.”

La Sasha és una dona d'origen pakistanès que ha estat mare als 28 anys. Es va casar amb el seu marit, a qui no coneixia abans, després d'una elecció mútua a través de fotografies a través de les respectives famílies. El Kalil, que feia anys que havia iniciat un procés migratori per Europa, anà al Pakistan a casar-se.

Quan la Sasha va començar a assistir al *JTF* el seu marit, el Kalil, treballava en un restaurant com a cambrer (al 2001 feia una jornada de 14 hores diàries i cobrava 80.000 pessetes) i vivien en un pis llogat de 30 metres quadrats. Ella volia treballar, però el seu marit no ho considerava adient i preferia que s'encarregués de la nena. Al 2003 quan li

¹² Reproduint el concepte creat per Greta Gibson.

vaig fer una entrevista, un temps després de finalitzar la seva assistència al *JTF* la situació havia canviat. Amb els diners que havien estalviat, durant aquest dos anys van poder llogar un local on van posar una botiga de tot a cent. Vivien a la part elevada de la botiga (estructura típica de Ciutat vella, dels edificis dels antics artesans que tenien la vivenda a la part superior de l'obrador), i recentment havien llogat un altre local a prop on hi havien instal·lat un altre negoci. La Sasha ara podia treballar despatxant (la Maria anava a l'escola bressol), i a l'altre botiga hi treballava un nebot del Kalil.

La Sasha realitza eleccions constants sobre qüestions de criança sense dubtar de quines actituds ha de canviar i quines coses vol conservar. Els talls de diari de camp fan referència a l'any 2001:

“Les educadores li diuen a la Sasha que posa massa roba a la nena: li posa dues capes de tot i a més, gruixut. Li diuen que no ha d'anar tant abrigada. La Maria duu khool al ulls i la Sasha ho justifica dient que és desinfectant. La infermera ho confirma.”

Una de les qüestions habituals de proposta de canvi que feien les educadores i altres mares del grup a la Sasha però també a altres mares, com la Samira, Nashia, Lucy, era que els seus nadons anaven massa tapats, massa abrigats. Sessió rere sessió la insistència en destapar els nens semblava no ser escoltada per aquestes mares que es resistien a realitzar aquest canvi. Les educadores feien esments a qüestions de mobilitat dels infants, ja que l'excés de roba impedeix que els nadons puguin moure's amb facilitat. Però les mares no responien a aquesta indicació.

“La Maria avui estava una mica tova, plorant i deixant anar llàgrimes tota l'estona. Si la Sasha deixava la seva filla a l'estora, començava a plorar progressivament: l'he observada una estona i ja de començament feia mala cara, però després passava a fer morrets, li sortien llàgrimes sense dir res, i finalment plorava a llàgrima viva. La Sasha se la mirava, estava al seu costat, però alhora parlava amb altres mares, i els plors de la Maria no tenien una resposta immediata. Això m'ha sobtat perquè la Maria encara pren el pit i les altres mares en la mateixa situació de seguida, a la mínima, agafen el nen i li donen el pit. Li he preguntat que què fa quan plora la nena. Ha dit que ara plora perquè està malalta i no es troba bé i ella no pot fer res, que l'agafa quan la nena veu que no està bé.”

La Sasha no semblava gens trasbalsada pels plors de la seva filla. Tampoc se li dirigeix especialment, ni lamenta excessivament la situació. Tampoc mostra angoixa. Ni converteix aquesta situació en un tema sobre com l'ha de tractar, què ha de fer, o quines

solucions pot trobar. De fet un dia que es parlava dels còlics la Sasha també va comentar que la Maria tenia mal de panxa, i que no es podia fer res, només estar amb ella. Les mares que generalment treien recurrentment el tema dels còlics dels infants es van sorprendre, perquè la Sasha mai n'havia fet cap comentari, com si no li amoïnés. Un altre dia es repeteix una situació semblant:

“La Sasha necessita anar al lavabo i m'ha deixat la Maria als braços que no ha deixat de plorar en tota l'estona. Se n'ha anat tranquil·la. Quan ha tornat l'educadora li ha dit que si li diem als nens que marxem, es queden més tranquils perquè així saben que tornem. Que els ho podem explicar. La Sasha ha posat una cara rara i ha dit que la Maria encara és molt petita per entendre això. (té cinc mesos)”

Aquest tipus de proposta les educadores també les fan a mares autòctones de tot tipus, però generalment no hi ha una resposta, sinó una actitud de descobrir una cosa que no se sabia i generalment, incorporar-la. La Sasha, en canvi, exposa la seva opinió d'estranyesa, i posteriorment, en situació semblant, no ho avisa pas a la nena. Aquesta conducta sí que es pot perfilar clarament en el model interdependent, en el que la verbalització al nadó no és un fet usual (associada a un concepte d'infant que no es vincula a la racionalitat, com exposen Greenfield i Coochburn, i altres).

“En Benjamín ha tirat una fusta que ha anat a parar al cap de la Sasha. El pare no s'ha immutat gaire però ha semblat que li anava a dir alguna cosa (segons el meu parer fluixeta) i la Sasha li ha dit que no li digués res, "es un niño, no entiende".

De fet la Sasha en les sessions contrastava enormement amb altres mares perquè no es dirigia gairebé verbalment a la seva filla. De fet en aquesta situació s'estava posant de manifest un contrast de conceptualitzacions vers els infants entre l'educadora i la mare, una amb idea de l'infant com a ésser racional que s'està desenvolupant, a una comprensió més relacional (podria interpretar, però potser és agosarat que el fet que la deixés als meus braços, i no al terra sobre l'estora que sí fan altres mares en situació semblant, va per aquest camí, seguint a Greenfield i Coochburn, etc).

En canvi en altres qüestions sí que realitza un canvi de perspectiva:

“La Sasha i la Carla han alletat ahora als nens. La Carla s'ha anat a seure repenjada als coixins contra la paret. La Sasha en canvi, discretament, s'ha retirat a les cadires que queden a l'entrada i s'ha posat d'esquena a tothom (hi havia el Matías i s'entén que ho ha fet per evitar que ell la vegi; mai abans ho havia fet). Li he preguntat si en el seu país donaven el pit

als infants. M'ha contestat que als nens fins els 2 anys i que les nenes fins els dos anys i mig. Li he preguntat si ella també ho faria i m'ha dit que no, però que el seu marit sí que volia que ho fes. No m'ha explicat el perquè no volia fer-ho, la resposta ha estat "perquè no".

La Sasha sap que aquí hi ha mares que també alleten més enllà dels sis mesos perquè en el grup és un tema que ha sortit alguns cops. Però en canvi decideix canviar totalment de pauta (potser perquè és el que li recomana el pediatra). D'altra banda és contrastable l'actitud de la Sasha davant el Matías amb els comentaris realitzats per altres mares a Torrebaró. Una de les raons que donaven moltes mares de Torrebaró per no alletar era que no podies moure't de casa perquè no volien alletar en llocs públics per pudor. La Sasha també mostra pudor però sap com esquivar-lo o com a mínim no li suposa un problema haver-lo d'esquivar.

"La Samira (d'origen argelí) i la Sasha han estat xerrant sobre l'Alcorà. La Sasha va tallar el cabell a la Maria als onze dies de nàixer, mentre que la Samira li va dir al seu marit que no ho volia fer. La Samira havia llegit l'Alcorà i li va ensenyar al seu marit que enlloc deia que fos una prescripció obligatòria; només si es volia. I com ella no volia no li va fer. La Samira ha criticat la manera com interpreten l'Alcorà els ortodoxes, però que Alà no ho diu. També han parlat del Ramadà, de si la Sasha el va seguir o no, perquè es veu que al donar el pit n'estava exculpada (no sé si 5 dies menys o com). La Sasha va dir que ja ho sabia però que ella el va complir tot."

Les qüestions religioses també afecten rituals durant la infància però veiem que també es realitzen eleccions segons el posicionament que es té sobre cada situació. Un dia la Sasha em va ensenyar fotografies. Era més jove tot i que estava casada i anava vestida a l'occidental, amb pantalons. En canvi en el grup de mares jo sempre l'havia vista vestida a l'estil del seu país (de fet de vegades inclòs ens havia dit que aquell dia duia un dels 40 sari del casament). Li vaig preguntar pel canvi, i em va contestar que quan va nàixer la seva filla va decidir que era millor. Explicà que el naixement de la seva filla va ser un moment important: el seu marit va deixar d'anomenar-la pel seu nom i l'anomenava "mare de Maria" (en panjabi, clar), com es fa en el seu país. La Sasha posa khood als ulls de la seva filla, li rapa els cabells quan creu que la seva tradició ho prescriu, posa a dormir la nena dins el llit (i no a sobre com fan ella i el seu marit), però en canvi deixa d'alletar la nena als sis mesos com acostumen a fer moltes mares aquí, durà la Maria a l'escola bressol quan tingui un any, es relacionarà més amb mares espanyoles que pakistaneses (i també alguna hindú malgrat les diferències polítiques que considera una barrera molt

important per relacionar-s'hi), parla a la seva filla en castellà (el seu marit li parla en panjabi), anomena a la seva filla Maria però a casa li diu Mària (que es com es pronuncia en panjabi), assisteix al *Ja Tenim un Fill* amb regularitat.

Mai vaig sentir la Sasha a fer comentaris sobre la psicomotricitat de la seva filla. Tampoc a les altres mares pakistaneses o magribins assistents. Sí a alguna mare llatinoamericana.

La Sasha està escollint contínuament en funció de diferents factors. D'una banda l'econòmic i legal: per ella era primordial tenir certa estabilitat per tenir un fill, i en principi quan la Maria tenia tres anys no es plantejava tenir més fills. Valora la qüestió relacional i tria estratègies que permetin dur a la maria una vida el més semblant possible als infants d'aquí (la maria no va a l'escola bressol perquè sigui imprescindible per treball sinó perquè la Sasha ho considera apropiat com a entorn relacional de la seva filla). La Sasha és alhora qui permet un ventall de possibilitats relacionals però acota certes pautes culturals. Tot i que no sé perquè no vol alletar llargament a la seva filla, el fet de voler-la portar a l'escola bressol podria tenir-hi relació (és una suposició). Però aquesta decisió també li permet a ella involucrar-se en el negoci familiar tot i que el seu marit no ho considerava prioritari (en una conversa amb el Kalil així ho va confirmar). En aquest balanç entre l'autonomia pròpia i la de la Maria la Sasha pot actuar, decidir i desenvolupar estratègies que no li comporta conflicte personal.

Algunes qüestions que sorgeixen en el contrast d'aquests tres models d'experiència i acció

Aquests tres models no son models únics. Son models de mares que s'han acostat a les institucions per compartir la seva maternitat amb altres dones i amb professionals. Però clar, no tinc informació de les mares que no assisteixen a aquests programes, siguin autòctones o immigrades.

D'una banda perquè l'alletament acabi esdevenint una pràctica que funcioni les persones que coneixen els mecanismes de la lactància recomanen que sigui un alletament a demanda. És a dir, que s'ha de donar el pit a l'infant quan aquest ho demana (que és el que es va començar a recomanar des de la Lliga de Llet i altres associacions defensores de l'alletament donant pautes diferents a les que, en general, des d'alguns agents mèdics

s'indicava perquè es construïa l'imaginari de la llet maternitzada com la normalitat). Donant el pit, el contacte físic només amb la mare és el més fàcil (amb el biberó, les opcions poden ser múltiples a nivell d'agents i de contextos) i sovint acaben desenvolupant estratègies que comporten major contacte corporal amb els nadons¹³. Això és deu a dos motius principalment:

- Un, que alletant el nombre de preses (de cops que s'ha d'alimentar a l'infant) és major, i això ja de per sí suposa més temps en contacte.
- Dos, que, generalment, les mares que alleten construeixen el pit com la solució a les demandes del nadó, que sovint s'expressa a l'exterior com una sobre-interpretació de la gana

La teoria que sovint acompanya a l'alletament i que s'acaba generalitzant és la idea de l'*autoregulació* dels infants, que suposa,

- que el nadó coneix les seves necessitats, sap demanar-les i té mecanismes per fer-ho i la mare només ha d'interpretar-les i respondre,
- que en l'alletament la díade mare-nadó és una díade ecològica-simbiòtica de demanda-resposta, assaig i error¹⁴ (en major grau que el biberó en que les prescripcions son realitzades des de fora i amb criteris d'edat i pes).

En aquests models primigenis, desenvolupats a l'inici de l'exercici de la maternitat, en realitat suposen consideracions diferents sobre les necessitats dels infants, els mecanismes que tenen per transmetre'ls i les respostes que podem donar. No informa en

¹³ Els dos sistemes d'alimentació semblen comportar dos tipus de concepte de les capacitats del nadó força diferent: l'alletament cada tres hores del biberó (és el que les mares diuen que els pediatres els recomanen) i l'alletament a demanda del pit. En el primer el cada tres hores ve racionalitzat per la quantitat d'aliment (maternitzat) que pediatres diuen que necessita un nadó i la distribució d'aquesta alimentació en els períodes culturals de vetlla/son, distribuïts preferentment durant el dia. És a dir, hi ha un "coneixement" científic sobre el que se suposa que la mitjana de nadons necessiten i es tendeix a exposar com a norma o prescripció. En l'alletament matern s'apel·la a la idiosincrasia de cada nadó, proposant que la mare ha d'estar atenta al nadó. Però hem de matitzar.

¹⁴ Les explicacions de la necessitat que l'alletament sigui a demanda i per tant que existeixi un oferiment sense restriccions es basa en que els nadons realitzen la seva demanda segons la gana, però també, que existeix un sistema de demanda creixent i acumulable en període de creixement que fa incrementar la producció de llet de la mare.

absolut sobre la vinculació amb l'infant¹⁵, només de les opcions primàries que les mares permeten o restringeixen.

S'observa que hi ha dos factors que afecten sobre les mares: la decisió sobre el tipus d'alimentació (i el que acompanya) i les etnoteories sobre què son els infants, quin tipus d'aptituds i capacitats tenen. El que s'està posant sobre la taula fins el moment és que les mares autòctones i/o de classe mitja en general no disposen d'una etnoteoria parental clara i específica. Tan si donen el pit com si escullen la llet maternitzada els costa esbossar un discurs d'intencionalitats, preferències i prohibicions. Escollir l'alletament matern i la llet maternitzada, per altra banda suposa fer eleccions diferents i haver d'utilitzar estratègies diferents per emmotllar-se a les necessitats de la nostra societat, però no és una qüestió que estigui interioritzada ni exposada d'una forma clara ni per professionals ni mares.

En canvi les mares no comunitàries en general tenen sistemes parentals definits i reconeguts que estan transformant en l'adaptació a la societat d'acollida. Les decisions d'aquestes mares es mostren més clares així com les explicacions sobre les seves decisions. És a dir mostren certa coherència i sovint donen explicacions globals. Les mares autòctones i/o de classe mitja en canvi costa més construir una pràctica global perquè les qüestions de la criança i del creixement de l'infant, de la pràctica parental s'aïllen, com si no estessin interconnectades entre sí. El dormir és un problema, el menjar un altre, i els plantejaments i les resolucions es produeixen com si fossin independents els uns dels altres. Les mares no comunitàries en canvi, no realitzaven plantejaments d'aquest tipus, tan particularitzats. La Yorick, per exemple, plantejava que en Víctor estava molt enganxat a ella, que contínuament estava molt pendent d'ella.

(DC, maig 2002) "La Yorick diu que el Víctor es porta millor quan ella no hi és o no la veu. El seu home no vol que ella s'acosti quan li dona el menjar perquè sense ella veu es porta millor."

Quan la Yorick explica això no ho mostra com un problema, sinó com una situació que es dona. D'aquí sabem que si la veu a ella de seguida vol anar als seus braços, es comença a portar malament, etc. però la mare no ho planteja ni viu com un problema.

¹⁵ O al menys jo no tinc la formació adequada per realitzar una interpretació d'aquest tipus des del punt de vista psicològic.

Cal apuntar que en l'àmbit comunitari les mares alemanyes es diferenciaven de la resta (angleses i franceses) per mostrar una etnoteoria força específiques així com el rol dels pares i mares durant els primers anys de vida de l'infant.¹⁶

Per tant fins aquí hem vist que la principal diferència entre mares autòctones i/o de classe mitja i les no-comunitàries sí pot emmarcar-se a grans trets a una aproximació a models independents/interdependents. Però a banda d'això, el models menys independents (del que la Sasha seria exemple) venen acompanyats de la preexistència d'una etnoteoria explicativa de les pràctiques de criança que contempla una visió general del desenvolupament de l'infant i el seu significat social. En aquestes etnoteories els objectius no estan desmembrats ni es perceben i per tant les problemàtiques, o èxits, tampoc. Les mares autòctones difícilment presenten una teoria educativa i de pràctiques de criança global i pròpia, fet que es reforçarà en les pàgines següents. Tanmateix, la presència de mares alemanyes als programes obliga a prestar l'atenció que la manca d'una etnoteoria pròpia no es dona en altres països europeus. Alhora l'existència de dos models de criança inicials que comporten tantes diferències (alletament i biberó), desigualment practicats i recolzats, i en canvi, son tan poc especificades, confoses, inaclariades, inconcretas, fa pensar que aquesta és una situació específica a Catalunya, i segurament a l'estat espanyol en general.

4a.2 Aprenentatge

Les poques notícies de les que son protagonistes els nadons en la premsa del món occidental (més enllà de ser protagonistes víctimes de conflictes armats o víctimes d'agressions de tots tipus) és la construeix una imatge d'ells (dels infants en general) com a éssers amb una intel·ligència extraordinària (Bertran, 1999). Nadons que reconeixen la veu de la mare acabat de néixer, així com la llengua que aquesta utilitza, discriminant-la d'altres, aprenentatges rapidíssims a nivell lingüístic, conceptual i psicomotriu.

Tots els pares i mares reconeixen, sense detallar tant com en els articles de la premsa, que els nadons i els infants en general, fan coses inesperades, que aprenen molt ràpid, i

¹⁶ De fet les mares alemanyes eren les més nombroses de les comunitàries en els EF i JTF on s'ha fet treball de camp, que està relacionat amb l'existència de programes de característiques semblants al seu país.

sovint els pares i mares s'exclamen dels assoliments dels seus fills, i dels misteris dels seus aprenentatges. Però en quines qüestions es fixen les mares i pares? Com valoren els aprenentatges i quin tipus d'aprenentatges es valoren? Quin tipus d'explicació s'hi associen?

Però allà on es posen de relleu algunes diferències entorn el concepte dels aprenentatges que els infants realitzen és quan contrastem les consideracions de les famílies i les de les professionals (pediàtriques, educatives,...) en aquesta qüestió. Les professionals de l'educació consideren que l'etapa 0-3 anys és essencial en el procés de desenvolupament dels infants: és el període en què té lloc l'assimilació de les primeres experiències, que configuren el substrat comprensiu en el que s'assentarà el seu procés continuat de creixement. Les educadores d'escola bressol coincideixen en compartir uns objectius d'aprenentatge pels infants. Aquests objectius fan referència a aspectes de desenvolupament psicomotriu, adquisició del llenguatge verbal, adquisició d'hàbits i destreses en general, normes interiors a l'escola i construcció de relacions socials entre els infants i dels infants amb els adults. En aquest sentit, els objectius de les educadores i els de les famílies no són massa diferents, per què en ambdós casos es pretén que els infants siguin competents en aquestes qüestions. La diferència entre ambdós col·lectius educatius, es basa, com anirem veient, en què els discursos i les pràctiques educatives de cadascun no tenen la mateixa consistència, no utilitzen els mateixos criteris, i a voltes, en el cas de les famílies, tampoc s'és totalment conscient d'aquests objectius. En aquesta línia, cal esmentar que l'aprenentatge durant els 0-3 anys no es concep per les famílies, ni se li atorga la rellevància que sí comprèn en altres edats i etapes educatives. Molts dels comportaments, habilitats, etc. que l'infant va adquirint es perceben, per part de les famílies, com a part d'un procés unidireccional que segueixen i han de seguir tots els infants.

Bàsicament en allò que trobem contrastos és en els temps i ritmes d'aprenentatge, en explicar quins són els mecanismes d'aprenentatge adequats, i l'explicació que es dona sobre com es produeix aquest aprenentatge. Ho exposaré seguint aquest ordre.

A.- Els temps i ritme d'aprenentatge

Les educadores tenen establerts uns temps d'aprenentatge de les pautes i conductes dels

infants, que estan basades en les teories entorn desenvolupament infantil, com ja hem esmentat. En base a aquest, les educadores són flexibles sobre quina edat es considera normal que un infant comenci a caminar, o a menjar en trossets, de manera que hi ha un ampli marge de temps per esperar certes conductes d'aprenentatge. A més, les educadores, a l'hora de valorar, comprendre o explicar la major o menor rapidesa d'un infant per aprendre alguna habilitat concreta, tenen en compte variables molt diverses que hi poden afectar, des del grau de maduració d'un infant en néixer, el nombre de germans més grans, l'edat dels progenitors, l'estimulació que pugui rebre des de la llar, ...

En aquest sentit, les famílies mostren més inseguretat respecte al desenvolupament del seu fill en alguns tipus d'aprenentatge, que sobretot fan referència a aspectes de psicomotricitat i adquisició del llenguatge, però que és molt menor pel que fa l'adquisició d'hàbits. En les seves converses les famílies, en general, valoren i comparen el ritme d'adquisició del gateig, o del caminar, o córrer, o de la parla dels seus infants. En canvi on es mostra més diferències és en el ritme i el moment d'adquirir certs hàbits.

Atès que algunes famílies immigrades no comunitàries tenen i apliquen models propis dels llocs d'origen, en algunes qüestions es posen en contradicció amb els ritmes que marquen els especialistes i que són els que segueixen les institucions. Poso un exemple:

(DC, EB1, 12-24 m., 2003) "Arriba el pare de l'Úrsula (autòcton). L'Aya i l'Omaira estan assegudes a l'orinal. L'Úrsula és la primera filla de la parella. Quan el pare de l'Úrsula veu les dues nenes en l'orinal, li diu a l'Argentina: "Ah, mira, pues a partir d'ara ho provarem amb l'Úrsula". L'Argentinariu una mica i diu, "És que això no va així. Les àrabs comencen abans. Fan el control d'esfínters abans. Però nosaltres no ho fem així. Ens hem de posar d'acord, i millor deixar-ho pel segon trimestre". Li explica que encara és una mica d'hora per fer-ho. Millor cap els dos anys, i si pot ser durant la primavera, millor. I que s'han de posar d'acord l'escola i els pares per fer-ho alhora, conjuntament. El pare escolta, deixarà els pitets i marxarà, dient adéu a la nena..."

En aquest cas el que es posa en contradicció és el moment d'iniciar el procés de retenció d'esfínters en les nenes magribines. Algunes són iniciades per les seves mares a una edat que aquí es considera molt precoç (divuit mesos, i inclòs abans), seguint les pautes d'origen. D'una banda en aquesta escena es posa en relleu que les educadores consideren que és massa d'hora per a fer aquest aprenentatge, però ho respecten i hi contribueixen (preguntant-li a la nena si vol anar a l'orinal, o posant-li sovint, etc.). Quan

els hi vaig preguntar perquè ho feien argumentaren que no fer-ho seria contraproductiu per a l'infant (pel fet de viure pràctiques contradictòries entre casa i l'escola), i en tot cas, tampoc senten que es posi a prova el discurs educatiu. Diuen que aquestes mares fa poc que estan aquí i que han vist que amb el temps van retardant aquesta pràctica. Al respecte, quan se'ls hi ha preguntat afirmen que les nenes magribines no tenen cap problema en fer la retenció abans, però que en algun cas sí que pot observar-se que no comprenen què fan, que no ho han assimilat.

Aquesta situació no es dona només amb les mares magribines sinó també d'altres orígens. Una mare colombiana que segueix les pautes que els pediatres i educadores prescriuen aquí exposa el contrast amb el lloc d'origen:

(DC, JTF, 2002) "Hemos estado reciente en Colombia y se estrañaron que mi hijo aún llevara pañales. Aquí es que se infantiliza mucho a los niños."

El retardament en el moment de treure els bolquers dona l'excusa per comentar una valoració més general sobre les expectatives dipositades en els infants. Què entén per infantilitzar aquesta mare? Que les expectatives sobre el ritme d'aprenentatge d'algunes qüestions (les que es valoren en el seu lloc d'origen, i en aquest cas seria la retenció d'esfínters) és excessivament dilatada, és a dir, que hi ha un retardament en la concessió d'autonomia de l'infant.

Des de la perspectiva d'algunes famílies immigrades d'origen no comunitari es posa en relleu la idea que la societat de destí (Barcelona, Catalunya) té un ritme pel que fa a les expectatives de desenvolupament i aprenentatge diferents a les seves i engloba la societat en general sense fer distincions més enllà. Però per les educadores existeixen certs límits. En aquesta situació en una escola bressol a Ciutat Vella en referència a una família autòctona:

(DC, EB1, 6-12 m., 2002) "L'educadora li comenta a la mare de l'Àlex que la nena s'hauria de començar a acostumar a caminar, i que l'hauria de treure del cotxet. La mare diu que ho intentarà. Quan marxa, l'educadora m'explica: "la mare no la treu del cotxe, i així està la nena, que no té gens de mobilitat. No gateja, ni camina, i el pitjor és que està començant a caminar en una mala postura. Clar, és més còmode portar la nena tota l'estona al cotxet, però no pot ser."

D'una banda es posa de relleu la discrepància de consideracions entre l'educadora i la

mare. L'educadora parteix d'una relació causal d'aprenentatge. Tots els infants tard o d'hora aprenen a caminar (a no ser que se'ls posi impediments, clar...), però l'educadora té en consideració un ritme concret d'aprenentatge i una relació causal entre determinades pràctiques que afavoreixen o no aquest aprenentatge. I a més està posant en consideració no només el ritme sinó un factor de qualitat, un bon aprenentatge, o desenvolupament a través de la consideració de la bon o mala postura. No tenim aquí quina és la perspectiva de la mare en concret, però sabent les opinions d'altres mares (sobretot en el JTF) difícilment s'estableixen aquest tipus de relacions. D'altra banda la darrera frase, la comoditat de la mare ens dona informació sobre què és el que creuen les educadores que prioritzen els pares i mares. Hi tornarem posteriorment en un altre apartat.

Aquest tipus de consideracions per part de les educadores també es realitzen en els casos que s'assabenten que la família acostuma a utilitzar els caminadors, o altres aparells similars, realitzant-se valoracions i judicis de l'actuació de la família en la línia dels exposats. Les educadores recomanen no usar-los o bé limitar el seu ús per que consideren, que a part de l'autonomia, està en joc l'adequació del desenvolupament, dels aprenentatges realitzats, de l'infant.

Les famílies tendeixen a relacionar el ritme d'aprenentatge dels infants amb les capacitats (sovint enteses com a més o menys innates); les educadores, en canvi, ho relacionen més amb les possibilitats que els diferents entorns de l'infant li ofereixen. En els comentaris que realitzen estan soterrades aquestes bases. Quan les educadores parlen sobre els infants sovint descriuen accions, i també molts cops sobreentenen el significat que li volen donar. Si un infant triga visiblement més que els altres a gatejar, tant en els programes JTF com en les Llars d'Infants les educadores no fan una valoració apriorística sinó que apunten diferents possibilitats, perquè podria ser que camini sense gatejar, i el procés serà una mica diferent, però ni millor ni pitjor. Les actituds de les educadores acostumen a ser de valoració d'allò que fa cada infant, més que no fixar-se en el que encara no fa. En canvi, en aquestes situacions les famílies, que contrasten sovint amb els altres infants que tenen a prop, es pregunten per allò que consideren mancances, per allò que encara no fan: què passa si encara no camina, fins quan és normal que no ho faci, si és contraproduent, perquè... La resposta de les educadores tendeix a relativitzar els ritmes.

B.- Els mecanismes d'aprenentatge

Cóm aconseguir que els infants realitzin, o no realitzin, determinades accions, comportaments,...? Perquè els infants aprenen el que aprenen? Amb quines de les nostres accions, comportaments estan relacionades?

Sense cap dubte pels pares i mares aquest és un dels camps més misteriosos (també pels científics...). Hi ha qüestions en les que sí s'estableix una relació directe entre una actuació i un aprenentatge, com pot ser l'exemple ja exposat de la retenció dels esfínters. La forma pot ser diversa: verbal, explicant a través d'un conte imatges, a través de la imitació, veient els adults i situant els infants en la mateixa situació, etc.

En tot cas, siguin quins siguin en concret es relacionen unes accions dels adults amb unes reaccions d'aprenentatge dels infants. És l'*aprenentatge guiat* definit per Rogoff (1993), molts cops l'únic que reconeixen els pares i mares. Però tampoc el reconeixen en totes les que es produeix no en son protagonistes, sinó generalment, només en aquelles situacions en les que existeix una intencionalitat marcada.

Les famílies sovint expressen els seus dubtes i demanen ajuda a les educadores en quins mecanismes han d'usar per aconseguir determinades finalitats amb els seus fills: "¿Cómo lo haceis para que se lo coma todo?" és una pregunta recurrent per part d'algunes famílies. I és per les preguntes que les famílies fan a les educadores que es denota que consideren les escoles bressol com unes expertes en el "com" (encara que després no s'expliciti en el discurs articulat): sobretot pel que fa a "com" d'organització i d'hàbits, com aconsegueixen a l'escola que mengi trossos si a casa no els vol, que es vesteixi i desvesteixi si a casa no ho fa, que endreci les joguines si a casa tot està per terra... I és que les famílies, en principi i en aspectes generals, no tenen consciència de fer unes activitats específiques destinades a un aprenentatge concret, a no ser que siguin hàbits.

Per mostrar aquesta situació típica, que fa referència a accions, posarem un exemple, en aquest cas protagonitzat per una mare autòctona de Ciutat Vella, actualment a l'atur i mare d'un nen del grup-classe de 12 a 24 mesos (és el seu segon fill). El nen té dificultats en l'adaptació segons el criteri de les educadores. És un nen que plora molt. A l'hora de dinar no menja res, cada dia; la mare diu que ella no té cap problema a casa i és convidada per l'educadora a l'hora de dinar. És finals de setembre del 2002, i és el primer cop que l'infant va a una escola:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) “ La mare de l'Andrés ha vingut per donar-li el dinar. Tots els infants estan situats al voltant d'una taula i la mare està en una altra taula amb el seu fill, que està assegut en una cadira. Avui per dinar hi ha puré de cigrons. L'educadora posa el plat als infants, que estan ansiosos alguns d'ells, volen agafar les culleres de seguida, però han de remenar una mica, i esperar per que és massa calent. Passat un parell de minuts comencen a menjar. Tots els infants agafen correctament la cullera, i es van menjant el puré. L'Ismael, al començament, fa el ronsa, i l'educadora li omple la cullera i li diu al nen que això també ho mengen ells a casa seva (li ho per que és d'origen marroquí, i explica que hi ha alguna cosa que se la menja amb dificultat i que pot ser degut a que els gusts varien). L'educadora farà alguns comentaris més d'aquest tipus en referència a l'Ismael. Tots els infants es mengen molt bé el primer plat, i l'educadora diu que no és tan espès com ella es pensava.

La Marina menja de règim, arròs bullit i peix a la planxa. Mentrestant la mare de l'Andrés prova de donar el primer plat al seu fill. La mare ha vingut perquè els altres dies el nen no parava de plorar i no menjava res. Però amb la mare no hi ha més èxit. El nen és assegut a una cadira i la mare al seu costat. Primer la mare li diu que mengi. El nen no només no fa cap moviment sinó que comença a rangonyar. La mare li diu que miri els altres nens que tots mengen sols. I afegeix, dirigint-se a l'educadora,: “¿Qué bien comen aquí!”. Ella respon: “Pues claro, después los padres no se lo creen, però es que si no comen ellos no comería nadie” (referint-se a que elles no ho poden fer d'una altra manera). El nen no reacciona. Llavors la mare agafa la cullera amb puré i prova de posar-li a la boca del nen. L'Andrés tanca la boca, separa la cara i protesta. La mare insisteix, sense èxit, i llavors li diu: “que sinó no irás al parque”, “pues anda, que no te voy a coger”, “que la mama se va a ir”,...

Finalment agafa el nen i se l'asseu a la falda; torna a provar de donar-li, però també s'hi nega. Un altre cop la mare comença a dir el mateix tipus de coses. Les educadores no diuen res, tampoc miren, estan pels altres infants; de tant en tant els posen a la boca el menjar, quan els plats ja gairebé estan acabats; s'han d'escurar. La mare segueix dient coses del tipus “no iremos al parque”, “pues estàs tu listo”, “mira que sinó te lo da l'E. “ (referint-se a l'educadora). Quan la mare ha dit això l'educadora li ha contestat que això no ho fes, que si parlava de les educadores en to d'amenaça, l'adaptació no es faria mai. La mare ha rigut i ha dit, “mira, pero es que así se lo come”. L'educadora li diu que el nen s'havia d'acostumar a menjar d'una altra manera, que aquí havia de menjar com els altres nens. La mare intenta excusar-se dient que la nena gran té gelosia d'aquest i no vol que dinin junts a la taula, llavors la mare li dona abans. L'Estrella li diu que li pot donar abans, però que no li ha de donar a la falda, i que si ella no canvia algunes coses a casa, al nen li costarà molt més adaptar-se. El nen s'acabarà el plat.

El segon plat és peix arrebossat i fa molt bona pinta. En general als nens els hi agrada molt. La Núria repetirà. La Marina en voldrà més, però com que el seu és només a la planxa, li diran que no pot ser. A l'Ismael li costa, es veu que no li agrada. Jo pregunto si saben si en menja a casa i diuen que no ho saben, però que creuen que els gusts son diferents. El nen no s'ho acabarà. L'Ismael en menjarà molt poquet. Hi ha infants que no acaben de menjar-se el plat, i no els obliguen a fer-ho sinó que els treuen el plat si s'ho han menjat gairebé tot, valorant que en tenien massa quantitat, o que potser no els agrada massa i ha fet un gran esforç, etc. El Mauro haurà estat el primer en acabar.

L'Andrés amb el peix reacciona molt malament: comença a plorar, es tira per terra, crida... La mare intenta posar-se seria, però es un mar de contradiccions. Tant aviat li diu que "te lo vas a comer todo!, a ver, esto no puede ser!", i alhora l'asseu a la cadira, el nen segueix plorant, i se'l torna a posar a la falda... i així. Però el nen no canvia d'actitud. Al final la mare diu que se'n van, que aquest cap de setmana començarà a canviar algunes coses. La mare considera que és pitjor que ella sigui aquí, que a casa no li fa aquestes coses, etc. L'educadora li diu que el nen ha de menjar sol; sol en el sentit d'agafar la cullera i forquilla ell. La mare diu que ho provarà. I marxem".

Hi ha diferents qüestions a comentar en aquest tall etnogràfic del diari de camp. D'una banda l'educadora detecta una problemàtica (l'infant no menja a l'escola), la mare exposa que a casa no existeix tal problemàtica i l'educadora convida la mare a l'escola per facilitar el procés. D'una banda, com ja anem veient en diferents casos, un altre cop una situació problemàtica a l'escola s'hi responsabilitza la família.

Per una altra banda, es visibilitza la diferència existent entre mare i educadora en el contingut de "menja". Per la mare el seu fill no té problemes amb el menjar a casa. Per la mare no és rellevant com menja, què ha de fer, quines condicions han d'existir; el que és important és que menja. Per l'educadora "menja" significa fer-ho en unes determinades condicions: assegut en una cadira davant de la taula i fer-ho sol (com a mínim tenir-ne la intenció). En les converses anteriors que tenien ambdues abans és clar que no estaven parlant del mateix quan es deia "menja".

Els objectius de l'educadora i de la mare no són els mateixos. L'objectiu de la mare és que el fill estigui alimentat. Encara no pensa que hagi de menjar sol, ni d'una determinada manera. De fet esmenta el conflicte amb la filla gran i l'estratègia de que ambdós fills mengin separats per evitar determinades situacions. La mare, en una situació complexa,

ha prioritzat certs elements, i l'aprenentatge del menjar sol i utilitzant determinats estris no entra en les seves prioritats. Per l'educadora tot és aprenentatge en els infants; considera, per les valoracions que fa de les actituds i comentaris de la mare, que els propòsits de la mare i els mecanismes que utilitza no són els adequats. L'educadora considera que aquest infant ja hi ha una sèrie de coses que pot fer, i amb la visita de la mare, ha trobat la justificació necessària que el comportament de l'infant té relació amb les pautes donades a la llar.

En l'actitud de la mare i l'educadora hi ha diferències entre qüestionar si fer xantatge a l'infant, atemorir el nen esmentant l'educadora, i ser contradictòria contínuament amb haver de considerar que l'infant ha de menjar sol, assegut, etc. I l'educadora barreja les dues consideracions? Què és el que afecta a l'escola al nen? Que la mare no l'ensenya a menjar sol (és a dir, l'objectiu, considerar que això s'aprèn?) o que la mare utilitza mecanismes contradictoris que no s'adiuen amb els mecanismes, que en aquest cas estan relacionats amb un tipus de relació i uns valors, que l'escola proclama?

És cert que no hem pogut observar la mare a casa seva, en el seu context. Aquí pot sentir-se coaccionada, i no actuar exactament com ho faria si estés sola a casa seva. Però l'ús del xantatge, i el seu discurs contradictori sí que ens indica que no actua coherentment amb el que li diu a l'infant. Tot i que era una situació una mica exagerada, aquestes característiques sí es donen, de manera més matisada, en els comportaments de famílies, sobretot autòctones (de qualsevol nivell social), pel que fan a l'escola i pel que expliquen que fan a casa o en altres àmbits.

Per contrastar, posem l'exemple d'una nena que no vol menjar les postres a l'escola bressol, i analitzem com actua la mestra. En els dos casos la resta d'infants mengen sols, i no presten atenció a l'infant que es destaca. Aquí la nena té un any més que l'anterior (grup de dos a tres anys) i succeeix en la mateixa escola i amb una altra educadora, el maig del 2003:

(DC, EB1, 24-36 m., 2003) "De postres hi ha meló. La Begoña retira el plat brusquement dient "no quero". Jo li dic que se l'ha de menjar, que està molt bo, i llavors comença a enretirar més brusquement el seu plat i la seva cadira. S'apropa la I (educadora) i li diu que s'ho ha de menjar; la nena diu que no. L'I li pregunta a la M (l'altra educadora) si no li agrada el meló a aquesta nena, i respon que mai li ha agradat, però que una mica sí en tastava... [...] La I torna a acostar-se a la Begoña i li diu que se l'ha de menjar. La Begoña comença a

plorar desesperadament dient "no quero, no quero", a llàgrima viva. La I agafa el seu plat i li diu que d'acord, que tot no, que només dos trossets, però que l'ha de tastar. La nena segueix plorant desesperadament i llavors la I agafa un trosset petit amb la mà i li posa dins la boca. La nena fa dues queixalades entre plors i llavors en tira un tros. La I li posa a la boca, i llavors sembla que la nena se l'empassa, i deixa de plorar. Li posa un altre tros a la boca, i en torna a treure un tros, que li cau sobre la taula; la nena l'agafa i se'l posa en el plat. Ella sola agafa un altre tros gran de meló i se'l posa a la boca. Ja no queda a la seva cara ni rastre dels plors, només dues llàgrimes que han arribat al coll. I ara va fent "mmmmmm". La I li posa tota la resta de meló al plat, li preguntarà si se'l menjarà tot, i la nena diu que sí, "yo sola".

L'educadora té un objectiu, que la nena mengi meló, i encara que rebaixa la possibilitat a tastar-lo (només després que l'altra educadora certifiqui que no li entusiasma), no deixa oberta cap altra possibilitat. Insistentment, però gens agressiva, li posa el meló a la boca. Hi ha un altra qüestió que no reflexa l'escrit, i és el to de cada agent. Mentre que el to de l'educadora és calmat i sense implicació (l'educadora no es mostra impacient ni enfadada), el de la mare de l'Andrés sí que en té, sobretot pel que fa a la impaciència, a mostrar-se nerviosa. La mestra té l'objectiu clar i els límits que té aquest objectiu. La mare no. La mestra no se sent qüestionada en absolut per la negativa de la nena a menjar meló, ni pel comportament que pugui tenir; les reaccions de la mare sí poden interpretar-se en aquesta via.

L'educadora és coherent i actua segons el que diu. La mare no; la mare no fa el que diu, i canvia constantment els paràmetres del que espera del nen i el perquè.

El model independent hem exposat que utilitzava la flexibilitat. Dels dos tipus d'actuacions podem dir que hi ha algun que entra en aquesta línia? El de l'educadora sense cap dubte. És flexible, perquè redueix l'objectiu, però no el canvia ni l'elimina. És constant. Verbalitza però finalment passa a l'acció. La mare més que flexible no mostra un criteri clar. No sap quins arguments ha de donar (perquè ella sí que sap que les educadores tenen arguments i que són legítims institucional i socialment).

Hi ha un tipus de mecanisme que les famílies sí reconeixen (per utilitzar-les de tant en tant o per defugir-les), i són els mecanismes duals de càstig-recompensa: alabar, premiar, donar un plus afectiu, renyar, cridar, castigar, pegar. Hi ha famílies comunitàries de classe mitja-alta que pensen que és contraproductiu pels infants rebre càstigs, ser renyats, és a

dir, utilitzar mecanismes punitius perquè els pot afectar en el seu desenvolupament. En realitat no disposem de suficient informació per saber què fan les famílies a casa seva, en la intimitat, en la seva quotidianitat. Cal afegir que en general molts adults tampoc consideren adients els mecanismes punitius, perquè s'argumenta que no tenen suficient capacitat per entendre la relació existent entre el càstig, renyar, etc., amb l'acció que han de corregir (relació que sí estableixen els adults). A l'escola bressol es corregeixen els comportaments que s'esperen dels infants:

(DC, EB2, 12-24 m., 2001) "S'està explicant una història i el Miquel s'ha aixecat varies vegades, interrompent i també molestant l'atenció que hi posen els seus companys. El Miquel encara portava posades la gorra i les gegants ulleres de sol que no s'ha tret ni un moment. L'educadora tampoc no ha fet cap gest per treure-li les ulleres. S'ha limitat a advertir-li que se'és perquè sinó no podria escoltar ni veure l'Skipper. La Montse també s'ha mostrat amb ganes de campar pel seu compte i s'ha cansat de seguida de la història. Ambdós han hagut de ser renyats per l'educadora, que sempre ho ha fet amb suavitat i aconseguint finalment captar la seva atenció amb els dibuixos del conte i la seva manera de fer parlar l'Skipper."

L'educadora primer adverteix, després renya, per què els infants tornin al seu lloc; però tot seguit, assumint que la forma d'explicar el conte potser no era prou engrescadora, canvia i afegeix nous elements, per adaptar-se a la situació i fer-la més interessant. Utilitza la verbalització per aconseguir canviar l'actitud dels infant, i ho fa a través del raonament del que s'estava perdent; és a dir, emfasitza que l'acció que està realitzant l'infant si té algun efecte negatiu és contra ell mateix.

Les educadores també utilitzen recursos més variats que les famílies. En el següent tall del diari de camp es descriu el que fa l'educadora perquè els infants ho facin per imitació. Som a una llar d'Infants de Ciutat Vella, el setembre del 2002, al pati, amb el grup de 12 a 24 mesos:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "Estan al pati. Hi ha tres o quatre nenes al sorral, però de moment encara no té massa sortida. De fet als més petits els costa molt entrar-hi i sortir-ne. Hi haurà alguns infants més grans que aniran als gronxadors. L'educadora (E), en veure'l, s'hi tirarà varies vegades, ensenyant-los com ho han de fer, agafant-se amb les mans a les baranes del costat i seient a dalt. Ho farà tres cops durant el matí, i els hi dirà als més petits que no hi pugin. També anirà a l'altre tobogan més petit, hi els hi dirà que no hi pugin mentre els grans sí ho fan; quan torna on som assegudes diu que ho troba perillós i que millor que

no hi vagin. Ja no s'hi enfilaran més i jugaran a la part de baix, que fa com una caseta.

L'educadora també podria haver-se tirat del tobogan amb algun infant però no és un tipus de mecanisme utilitzat. Explicar verbalment i fer que observin són els més comuns. És l'activitat en una classe del grup de 12 a 24 mesos, el maig del 2002, i qui la condueix no és una educadora sinó una monitora:

(DC, EB2, 12-24 m., 2002) "Entro a la classe. Estan tots els infants al terra, asseguts amb els coixins al cul, amb una ampolla de plàstic de mig o tres quarts de litre a la ma, i un tap a l'altre, i la monitora, l'educadora (M), és la que els està ensenyant a tapar i destapar-la. A uns nens els hi surt millor que a uns altres. Presten atenció. Els canvien els taps entre ells. Li pregunto a la Maria, la nena, si l'ajudo. Primer és reticent. Però li mostro com ho faig jo, i després li agafo la seva mà amb la meua, i li col·loco correctament acompanyant-la en el gest que cal fer; després de quatre o cinc intents l'aconsegueix enroscar."

Tal com s'ha vist en aquest exemple algunes de les activitats educatives que es realitzen a les escoles bressol sota el nom d'"activitat" estan molt pautades, verbalitzant, o mostrant com s'han de fer les coses o quines es poden fer. Però a l'escola bressol també es realitzen activitats on, més enllà dels objectes o instruments que tenen disponibles no es dona cap pauta, cap guia. Una de les més habituals és el joc heurístic, en el grup de 12 a 24 mesos, on no existeixen indicacions per part de les educadores. El joc heurístic és més que un joc; és una eina que permet a les educadores apreciar els avenços dels infants, sempre seguint els paràmetres de les teories acadèmiques del desenvolupament infantil i l'aprenentatge (pedagògiques i psicològiques). El joc heurístic, com la panera dels tresors o altres tipus de mecanismes semblants, suposen exercicis d'aprenentatge molt distants dels que les famílies realitzen. Anem a veure una sessió en una de les escoles bressol amb un grup d'infants d'entre 12 i 24 mesos, durant el mes de desembre de 2002:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "L'educadora (Ag) prepararà el joc heurístic. Té diferents bosses de roba grans (més grans que una bossa del pa) i dins de cadascuna d'elles hi ha un material. Una es plena de taps de suro de diferents menes i mides, una altra de cadenes de metall, tubs de cartró de paper de wàter i de cuina, caixes cilíndriques de metall de diferents mides, trossos de mànega de plàstic i silicona, etc. L'educadora (Ag) anirà traient uns quants objectes de cada material i farà tants pilonets variats com infants hi ha. Mentre ho prepara els infants no poden acostar-s'hi. Quan ja estan tots els pilonets col·locats fa entrar els nens en aquest racó, on no hi ha cap més objecte que els pilonets de material. No dona cap indicació als infants. No més que se situïn en aquest espai. Cadascú s'asseu al costat

d'un pilonet i sense que l' educadora (Ag) digui res de res, els infants comencen a jugar.

La Brenda, abans de que l' educadora (Ag) hagi acabat de posar els pilonets ja s'asseu en un d'ells. Els altres infants que s'acosten obeeixen quan l' educadora (Ag) diu que s'esperin asseguts. Ha fet una barrera amb les taules i les cadires de manera que el joc heurístic queda emmarcat pels vidres de les portes i la barrera de taules i cadires. Quan l' educadora (Ag) diu que ja poden començar cada infant s'asseu pel terra a prop d'un pilonet i comencen a agafar els objectes. Principalment intenten posar uns objectes dins d'uns altres, xocar-los i fer sorolls, xupar-los, etc. Observo que quatre dels infants es posen les cadenes al voltant del coll. També se les passen per la cara. L'Omaima voldrà passar una cadena per un tub de mànega estret, i no podrà. Vindrà cap a mi per que l'ajudi, però jo no sé ben bé si ho puc fer, i li vaig dient que ho provi ella, que tingui paciència. Al final l'educadora (Ag) l'ajudarà. La nena marxarà, però poc després, dos o tres minuts més tard torna a mi per que li faci altre cop. L'Ajudo. I encara tornarà més vegades, però ara sí que li dic que ho faci ella.

Hi ha infants que acaben compartint pila, perquè es barregen els elements i van agafant d'allà mateix. Es passa d'un joc independent al començament, a un joc compartit, no només perquè agafin elements d'allà mateix, sinó perquè s'intercanvien cadenes, es miren, es parlen, s'acosten físicament, i acaben explicant-se, imitant-se, ensenyant-se. Passa entre la Omaima i el Víctor. També entre l'Úrsula i el Pau. En cap moment es disputen cap element i és que n'hi ha de sobres. El Víctor es passa una cadena pel coll, i l'Omaima l'estira pel darrera, com escanyant-lo¹⁷. L'Omaima estarà una estona dreta i l' educadora (Ag) dirà que ja està cansada. El nen no es queixa, tot i que no fa massa bona cara, i l' educadora (Ag) avisa la nena que no l'estiri.”

Aquest instrument serveix perquè les educadores puguin *mesurar* els avenços dels infants amb una activitat que és significativa per l'escola però no pels pares. Així, tot i que a casa els infants tenen jocs per reconèixer formes, posar i treure coses, etc. les mares i pares sovint no saben percebre ni valorar aquest tipus d'aprenentatge ni quins tipus d'objectes poden ser estimulants pels infants. Molts dels jocs existents per aquesta franja d'edat són jocs educatius, jocs que tenen una finalitat educativa o d'aprenentatge per sí sola i que no necessiten de la interactuació d'altres infants. Per les educadores l'àmbit relacional, el desenvolupament psico-motriu i l'aprenentatge d'hàbits i habilitats són elements igualment importants que poden interpretar. Seguim amb la sessió:

“Només hi ha una nena que no tindrà cap tipus de reacció amb el joc heurístic. L'Aya estarà molta estona asseguda al terra al costat d'un pilonet de materials que no tocarà ni en farà cap intent. Mirarà els altres infants, sense dir ni fer res. Passada una estona (uns 10 minuts) li ho comento a l'educadora i em contesta que l'Aya acostuma a comportar-se així. L'educadora diu que ella sempre diu que “La Aya es una buena mujer árabe”. I explica aquesta afirmació dient que l'Aya només fa coses que se li manin; si se li mana fer una cosa ella es la primera en actuar en conseqüència, però quan es tracta de deixar-se anar, i d'expressar-se d'una manera poc pautada com és en el joc heurístic, l'Aya no sap fer-ho, li costa, o no li agrada.

Quan falten cinc minuts per recollir l'Aya comença a animar-se. Primer anirà provant amb les cadenes, a poc a poc. Fins el moment haurà estat amb cara d'avorrida, mirant. Però al final està engrescada, també experimentant.”

L'educadora interpreta el comportament de l'Aya en funció d'un estereotip de rol de gènere cultural que en realitat és la conseqüència i no pas el motiu. L'Aya pot reaccionar així per que a casa seva el concepte d'estimulació dels infants que es practica a la societat occidental no és valorat. La Geisha, mare algeriana del JTF (però també hi podem afegir la Sasha i les altres mares pakistaneses, així com alguna mare marroquina), tampoc valorava el concepte d'estimulació del nadó e inclòs la manera de vestir a la nena (amb moltes capes de roba) impossibilitava la seva mobilitat. En el següent tall de diari del JTF l'any 2001 l'educadora també exposa la situació:

“La mare diu que la Sara està malalta, però en canvi està com sempre, jugant amb el cistell callada, i com lenta. Porta moltes capes de roba i li impedeixen la mobilitat. L'educadora expressa la seva preocupació perquè veu la nena molt immobilitzada. Molt estàtica i sense estímulo. No fa cap intenció de gatejar i en canvi ja té 8 mesos. La mare, en canvi, no ho troba gens estrany.”

En la mateixa sessió de joc heurístic hi havia l'Omaïma que és d'origen marroquí i en canvi no té aquest comportament. En tot cas l'Aya, i els altres infants, estan vivint i experimentant pautes de criança contradictòries entre elles en les dues institucions més importants en aquests moments.

¹⁷ Tots aquests materials tenen llargades calculades perquè no es puguin fer mal i no puguin escanyar-se, ni empassar-se'ls, ni córrer cap perill.

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "Li pregunto a l'educadora com ho fa i em diu que des de la segona setmana de classe ja va començar i que hi juguen dos cops per setmana. Explica que hi ha educadores que no ho fan amb continuïtat, però que ella creu que llavors els infants no acaben de desenvolupar les possibilitats que dona el joc heurístic. Diu que fent-ho així ja hi estan habituats i que gaudeixen molt.

Hi hauran estat uns vint o vint i cinc minuts. Llavors cal recollir-ho tot. L'educadora (Ag) segueix asseguda en una cadira, i els diu que ara s'ha de recollir i que li portin les coses. Els infants van portant els objectes i posant-los en el sac que correspon. Tots participaran, però la que primer se'n cansa és l'Úrsula, que aviat es posa en un racó, mirant. Si se li demana que porti algun objecte concret al sac, ho fa. Però sinó resta dreta mirant-s'ho. Em fixo en què els objectes que primer son col·locats al seu lloc son els de colors (les llaunes folrades amb colors vistosos, i les mànegues), seguit dels objectes metàl·lics com llaunes si cadenes, que porten conjuntament i fan soroll. El que quedaran al final per recollir massivament son els taps de suro i els tubs de cartró de paper de cuina i vàter (els taps de suro, que també son els objectes més petits, son els que quedaran en darrer lloc). Suposo que aquesta elecció té a veure amb la seva preferència. A més la zona que més aviat quedarà buida d'objectes al terra serà la més propera a l'Argentina, i al final quedaran objectes en la zona més allunyada."

Però durant els anys de treball de camp s'ha observat que, més enllà del joc heurístic, hi ha educadores que utilitzen, en major grau que les altres, activitats en les que prèviament no hi ha una guia, de forma intencionada:

L'objectiu es l'expressivitat. Les educadores que fan servir en més mesura aquest tipus d'activitats acostumen a ser persones amb sensibilitat artística i que tenen formació en aquest camp. En una de les escoles la innovació que suposava les activitats d'una d'aquestes mestres acabà entusiasmant a la resta, que provocà que s'utilitzessin aquests recursos en major grau que en els altres espais educatius.

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) Quan els nens han emplenat el full amb pintura, alguns diuen ells que ja han acabat, i altres ho decidim nosaltres. No hi ha hagut una explicació inicial de contextualització de l'activitat, d'entusiasmar els nens, de dir-los que poden pintar, o quin és el color, no sé. No hi ha entusiasme, per part de la mestra.

Però alguns d'aquests mecanismes xoquen amb els que utilitzen les famílies, i de vegades és interpretat així per les educadores :

C.- Teories per l'aprenentatge dels infants en general i del meu fill o filla en particular

Les educadores, en general, es basen en els coneixements procedents de la seva formació acadèmica, recolzada en teories pedagògiques i psicològiques, sobre les que es construeix la pràctica pedagògica amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament i maduració psicomotriu de l'infant. Poden definir tipologies d'aprenentatges (segons Bandura, o altres autors posteriors). En base a això, s'observa un "saber estar amb els infants", una praxi compartida per les educadores en general (tenint present totes els matisos que poden existir). Si no es tracta d'un infant que pateix una disminució psicomotriu o psicològica, allò que les educadores creuen que és susceptible d'aprendre's és molt més ampli del que la majoria de la població sostindria. Això afecta a les qüestions de desenvolupament esmentades, però també afecta altres característiques que es balancegen entre la sociabilitat i els hàbits, com per exemple, respectar el torn per parlar quan s'expliquen contes o es realitza alguna activitat. Les educadores ensenyen explícitament que cal parlar per torns per entendre's, i no tots alhora. És una actitud que és transmesa i afecta la sociabilitat, de la que en parlarem en profunditat en el següent apartat.

Això no significa que alguna vegada, es facin alguns comentaris que contradiguin aquesta teoria, però, i ara comparant amb altres etapes educatives, el 0-3 és l'etapa en la que es produeixen menor quantitat de comentaris d'aquest tipus. De fet és gairebé inusual sentir comentaris que neguin la possibilitat d'aprenentatge d'un infant, i quan succeeix es tracta d'infants que pateixen algun tipus d'impossibilitat física o psíquica.

Tornem a qüestions de menjar, aquest cop situades en una conversa en un grup de mares del JTF a Ciutat Vella l'any 2001 recollida al diari de camp:

"Es parlava del menjar i la Pilar ha exposat la desesperació de l'Alvaro entre cullerada i cullerada: comença a plorar, desesperadament i no sap com fer-ho per que s'aturi (per això no espera a que demani). Altres mares afirmen que també els passa. L'educadora ha explicat que això és normal durant la transició de l'alimentació o el biberó a la cullera, donat que en els anteriors l'objecte no es separa de la boca i la resposta és immediata, mentre que amb la cullera cal esperar, l'objecte es separa, però després torna. L'educadora ha incidit en la importància de saber ensenyar-los que les respostes a les seves demandes no sempre

són immediates. Segueix parlant centrant-se en saber ensenyar els infants a frustrar-se.”

En aquest episodi l'educadora està construint el rol que han de tenir els pares i mares des de la seva perspectiva: ensenyar, fer aprendre. En aquest exemple i en altres que s'han anat exposant, es visibilitza la diferència bàsica entre les educadores i les famílies: les educadores actuen segons els paràmetres que tot s'ha d'ensenyar i que els infants tot ho poden aprendre si s'efectua en el moment adequat. S'aprèn a parlar, a retenir els esfínters, a agafar una cullera o a menjar amb les mans (musulmans), a esperar el torn, a acostumar-se al buit de menjar entre cullera i cullera, a seure en una cadira, a baixar del tobogan, a no demanar les coses plorant, a dormir sols, ... I tota la seva actuació està referenciada pel coneixement científic.

Les famílies, en canvi, no tenen construït un discurs d'aprenentatge global, sobretot pel que fa a tenir present com es produeix l'aprenentatge, ni quines persones són un referent per l'aprenentatge dels infants, ni com, ni quan. En aquesta afirmació cal fer moltes precisions perquè tot depèn de les característiques de les famílies. Pel que fa a les famílies autòctones, gaudir d'un major nivell socioeconòmic no és garantia de tenir major coherència entre discursos i pràctiques. En canvi, l'experiència prèvia amb infants sí sembla ser-ho, de manera que unitats familiars amb més fills, o que han tingut un contacte continuat amb aquests (a nivell professional, per exemple) sí mostren més coherència.

Tampoc entra en aquest discurs, quines possibilitats d'aprenentatge hi ha, és a dir, què es pot aprendre, en quin moment ni de quina manera. Això es reflexa de dues maneres diferenciades pel que fa a les famílies:

- Les famílies, reconeixen sovint que l'infant aprèn i ràpid, però no s'expliquen com. No saben explicar ben bé de quina manera es produeix aquesta adquisició. Sovint pensen que el lloc d'aprenentatge per excel·lència és l'escola, no valorant la importància d'altres entorns, com el de la família mateix. Això fa que alguns cops les pràctiques frustrades a casa s'atribueixin a l'escola, pensant que el que els infants aprenen i fan a l'escola ha de ser immediatament aplicable a tot arreu. La mare de l'Andrés s'ha estranyat de la correcció com menjaven els infants (en alguns casos poden dubtar de la paraula de l'educadora, en altres no comprenen que si l'infant ho ha après no ho apliqui a casa). També hem vist que passa l'inrevés, que les educadores “abusen” d'aquesta situació i expliquen les incorreccions de comportament dels infants a l'escola a les pràctiques que tenen a casa.

- Algunes vegades les famílies no interpreten com a aprenentatge alguns comportaments, nous o no, dels infants. Així en l'observació a les aules i en les converses que tenen educadores i famílies de manera espontània, famílies de tota mena es mostren sorpreses per la valoració que fan les mestres d'algunes accions dels infants. És el cas quan observen un infant que juga i la mestra valora positivament, i com un grau més de maduresa, que l'infant sàpiga posar un objecte més petit dins un altre una mica més gran, que reconegui una figura geomètrica amb volum i el seu perfil (encaixos), que les famílies potser no han observat i si ho han fet no li han donat tanta importància fins que l'educadora ho fa. Les famílies valoren les noves aptituds en funció dels referents que tenen. Per les famílies és més visible certes habilitats, com anar en bici o patins, fer boletes de plastilina, o cantar certes cançons.

Així, el ventall de qüestions que es considera que són susceptibles d'aprendre's pels infants és molt més ampli entre les educadores que no pas en les famílies. Això també es posa en relleu a l'hora d'interpretar els actes dels infants. Quan més tard parlem del dormir i el menjar, exposarem alguns exemples que indiquen la dificultat de mares amb nadons acabats de néixer per a interioritzar que el com adormir-se, o l'alletament requereixen un aprenentatge (i adequació mútua entre mare i nadó).

Conceptualment podríem formular que les diferències entre família i escola es basen en dues qüestions:

a.- Hi ha una *naturalització del procés d'aprenentatge* per part de les famílies, que contrasta amb les teories psicopedagògiques d'adquisició que defenen les educadores. Les famílies viuen "naturalitzats" els aprenentatges que fan els infants amb una consciència relativa de la incidència que les accions dels pares, mares, germans, poden tenir sobre ells en aquesta edat tan menuda. Així mentre les educadores veuen els jocs de falda com un mecanisme de desenvolupament sensorial i motriu (visual, d'oïda, de tacte i moviment, d'afecte) les famílies generalment només ho veuen com un joc.

Aquesta naturalització és fa servir més en els esdeveniments dels primers mesos de vida, extensible, amb més matisos fins als 3 anys. Hi ha poques referències a l'aprenentatge, i quan s'usa aquesta paraula, sí que es refereix al reconeixement d'una adquisició per part de l'infant, però una adquisició a la que hi està destinat, a la que hi arribarà de totes

maneres, i que per tant no suposa un esforç.

Aquests tres tipus de preocupacions que hem esmentat estan relacionades amb necessitats biològiques. I potser és per aquest motiu que sovint es dóna una naturalització de les situacions, i per tant l'aprenentatge com a tal no hi té cabuda. En l'al·letament, en el fet d'adormir-se, i el plor aquestes situacions són més clares.

En aquest sentit les famílies apelen més sovint, d'una manera directa o indirecta, a alguna capacitat o dificultat innata de l'infant. Sovint més que comentaris són temors; si els altres infants ja diuen mots i el fill propi no, la pregunta que se'n deriva és, "i com és que el meu fill encara no diu cap paraula?" La pregunta no fa referència a res innat, però sí expressa un temor davant les capacitats del fill o filla. En canvi és difícil sentir comentaris d'aquest caire entre les educadores 0-3 ni preguntes, però si n'hi ha, acostumen a ser en positiu.

En general s'observa que les famílies d'origen immigrant no comunitàries tenen pràctiques més coherents amb els seus discursos (tot i que hem de dir que aquests no han estat profundament explorats). Tanmateix les maneres de fer de l'escola poden interpretar-se i ser vistes per les famílies de diferent manera segons l'origen.

Les famílies immigrades poden ser més coherents entre elles i els seus sistemes de cures als infants d'origen (si tenen les condicions necessàries per a dur-les a terme, sigui a nivell material, però també de suport afectiu i humà), i alhora poden tenir més divergències pràctiques amb la manera de fer de l'escola bressol, en els nivells que hi ha més distància amb les pràctiques pròpies. Una mare marroquina, per exemple, elogiava l'escola bressol on anava la seva filla, perquè valorava molt el tracte de les educadores, amorós, afectuós, proper, com el de la família, i el contacte amb altres infants. En canvi, li passava més desapercbut els objectius pedagògics de les educadores.

B.- D'altra banda *els mecanismes són diferents per que els entorns són molt diferents*. A l'entorn familiar l'infant és un membre més. La llar acostuma a estar disposada al servei dels adults, i els infants, com a molt, tenen la seva habitació adaptada amb elements més accessibles (si es que es disposa de l'espai suficient, si es pot tenir una habitació pels infants, etc.). L'escola es un espai que distribueix els infants per edat, en aquest cas, per sis mesos o anys sencers, tot i que en alguns casos es flexibilitza segons la maduració d'alguns infants. En tot cas compartimenta i prioritza la relació entre infants d'igual edat,

encara que hi ha espais i temps d'interacció comuna, que per motius pedagògics es propicien el màxim possible si l'espai ho permet. Les aules tenen una construcció totalment adaptada a les alçades i necessitats dels infants (piques a les seves alçades, vàters, penjadors, etc.), i amb elements necessaris que ajuden a l'educació comuna dels infants en diferents àmbits. Dins les aules totes les accions estan enfocades al benestar i desenvolupament dels infants.

L'adquisició d'hàbits i seguiment de normes de l'escola té lloc d'una manera conjunta pels infants del grup. I els hàbits que cal adquirir a l'escola bressol responen a necessitats culturals, unes més socials i altres més focalitzades a la "cultura d'escola bressol":

1.- dins el més socials s'hi inclouria tots aquells hàbits que es consideren que els infants han d'haver adquirit en aquesta fracció d'edat, senzillament per què son capaços de fer-ho, i els fa més autònoms: , menjar usant la forquilla, vestir-se, desvestir-se, posar-se i treure's les sabates, pujar i baixar escales, etc.

2.- estarien dins l'anomenada "*cultura d'escola bressol*", tots aquells que són necessaris pel bon funcionament del grup classe, o de l'escola en general: dormir la migdiada a l'hora proposada, estar asseguts quan es fan certes activitats, parlar per torn i no tots alhora, etc.

Quan les educadores afirmen que alguns infants no tenen hàbits, molts cops estan fent referència a pautes, conductes que tenen una incidència contraproduent pel bon funcionament de l'escola. En referència a una família d'origen magribí:

(entrevista) "... És que a casa no els marquen els hàbits: van a dormir tard i al matí venen sense esmorzar... Els nens necessiten que els adults els marquin bé les pautes i els límits...un nen ha d'anar a dormir a les 9 del vespre, i no més tard...."

En aquest cas anar a dormir a les nou o a les onze del vespre depèn de l'hora que a l'endemà hagi de llevar-se. De vegades, però, es tracta d'aspectes més complexes. Analitzem aquest comentari d'una educadora:

(DC, EB2, 2002) "... l'educadora (S) m'ha explicat que estaven contents per què al menys aconseguen que els nens i nenes que van a l'escola bressol prenguin llet de tant en tant: pel que es veu, moltes de les mares expliquen que a casa no els donen llet als seus fills perquè no la volen, i en canvi allà sí que la prenen... I això no només passa amb la llet sinó amb altres aliments "sans" com la verdura i la fruita... L'educadora (S) pensa que els nanos

mengen millor a l'escola bressol que a casa”.

En aquesta situació hi ha molts implícits dins el discurs de l'educadora. D'una banda que la llet és un molt bon aliment, que es considera indispensable pels infants i el seu creixement. L'educadora no esmenta si la llet és substituïda per un altre aliment a casa; només que s'ha de beure la llet. D'altra banda, és una opinió o saber que dona per sentat que ha de ser compartit. Els pares tindrien l'obligació de saber i compartir que la llet és un bon aliment, amb independència del coneixement de l'equilibri nutritiu de l'infant, considerant que si no se'ls ofereix no se l'està cuidant, i per extensió educant, adequadament. En aquest cas, l'escola actuaria com a complementària de la deficiència de cures i educació de la família cap als infants. I s'hi entreveu, en el comentari d'aquesta educadora, una pretensió d'educar dietèticament, també, a les famílies.

En algunes ocasions es tracta de comportaments o costums que es tenen a casa i que les educadores interpreten que afecten negativament a l'escola, perquè dificulten el seu ritme. En el següent exemple, la mare d'un infant d'un any i mig li demana a la mestra que li donin puré (per a facilitar-li la deglució, en un estat que la mare considera de desgana) i que no el forcin en el menjar per què el nen està constipat (porta dues setmanes d'absència gaire bé):

(DC, EB1, 12-24 m., 2003) “ El que passarà és que a l'hora de dinar el nen no vol el puré, però demana el mateix menjar que els seus companys, fideus a la cassola. El nen menjarà tot sol i molt a gust, tot, no només els fideus sinó el peix que ve després, i la poma. Llavors l'educadora (A) dirà que ja està bé, que el nen el que no vol és puré, que està fart de purés, i que vol menjar normal. Llavors començaran a parlar, amb l'altra educadora, que ja està bé, que les mares no volen que els nens es facin grans i que deixen per a elles les pitjors funcions. Dirà varies vegades que aquest nen vol fer-se gran, i li diran a ell en forma de pregunta: oi Pau que et vols fer gran?, etc. Llavors passaran a comentar les accions d'una altra mare, que a elles els costa molt d'adormir al nen, i la mare diu que ja l'ha deslletat, però es veu que l'adorm amb el pit, i a elles els costa molt fer que s'adormi a la migdiada. Tampoc vol el xumet, i els dies que s'ha quedat a dormir ha costat molt. Comenten que ja està bé, que les mares els exigeixen a elles coses que ni elles fan a casa, com adormir els infants sense res, quan encara pren el pit...”

La primera mare és autòctona i la segona immigrada (però es una queixa que també es té d'algunes mares autòctones). En el primer cas la queixa ve donada perquè han invertit una part del temps del dinar per a que l'infant es mengés el puré, volent actuar segons la

demanda de la mare. Però el nen s'hi ha resistit, i finalment, el consell de la mare no estava encertat en el context. El puré s'ha llençat, el temps de dinar s'ha allargat per aquest nen, i per tant s'ha modificat una mica el ritme de l'hora d'anar a dormir. La mesura de la mare s'ha viscut per les educadores com un excés de protecció, un excés de zel, que estava fora de lloc, al menys en el context escolar.

En el segon cas, la queixa de la dificultat d'adormir un infant que a casa pren pit per adormir-se, es realitza des de la perspectiva de les estratègies disponibles. Exceptuant el període d'adaptació, que necessita de més contacte i presència, els infants aprenen a adormir-se sols. Les educadores s'acomiaden d'ells, amb un petó, tapant-los amb el llençol, fent-los una carícia,... i s'espera que ells s'adormin. Elles s'asseuen entre els infants i al que tenen més a prop, l'acaricien, o li agafen la ma. Generalment van rotant de lloc, a no ser que hi hagi algun infant que tingui alguna dificultat per adormir-se. Però les seves estratègies no poden anar gaire més enllà. Els deixen agafar un ninó en algunes ocasions, o bé un coixí, i segons l'escola i l'alçada de curs, ... i sempre els posen música suau per què es relaxin i reconeixin aquest temps com un temps de tranquil·litat. En aquesta ocasió, si l'Infant a casa s'adorm prenent el pit, i aquesta és l'única forma, les educadores no tenen forma de substituir-la. Si afegim, com era el d'aquest cas, que és un infant que no es queda cada dia a dinar, és difícil que pugui agafar un altre hàbit de dormir a l'escola, i la queixa de les educadores no està fora de lloc. D'alguna manera amb aquest exemple, que per altra banda la mare té tot el dret d'al·letar l'Infant, es posa en rellevància que les pautes de criança de casa i els aprenentatges que han fet, consegüentment, els infants sí poden tenir una incidència sobre el que succeeix a l'escola.

4a.3 Sociabilitat dels infants. Mirades des dels adults

Les criatures, des que neixen fins els tres anys viuen un procés constructiu de les seves competències relacionals, creant vincles amb les persones que els envolten. Aquest procés parteix de la díade mare/nadó, que va obrint-se poc a poc, de manera que els nadons van reconeixent diferents persones i entorns amb les que estableixen vincles personals i socials. L'escola bressol, en aquest sentit, suposa una gran alternativa a l'entorn familiar, donat que possibilita la relació amb adults i infants que no pertanyen estrictament a la família.

Visió des de les mares

Les mares exposen visions limitades de la sociabilitat. L'assumpció de la importància de la relació diàdica mare-fill ha traspassat les teories psicològiques i està íntimament interioritzat per les dones de la societat catalana, com s'ha mostrat en el capítol anterior. En aquest sentit sovint se sobredimensiona la importància de la presència, funció i activitat de la mare com a insubstituïble, creant pressions socials i subjectives a les dones entre els desitjos propis i la funció de cura atribuïda. Aquesta situació dificulta, en ocasions, la delegació de les tasques de cura, la relació amb altres persones, sigui el pare, altres familiars o terceres persones. Aquesta situació s'exposava periòdicament en els grups de mares. Anem a veure una situació recollida en el diari de camp al JTF a Ciutat Vella l'any 2001:

"S'enceta una conversa entre les mares al voltant de deixar l'infant a altres persones o amb cangurs. La Magda (argentina) ha explicat que ella durant els sis primers mesos no va deixar mai el nen al càrrec de ningú. Però a l'Argentina (on ha passat més d'un mes i d'on ha tornat fa poc) la seva mare li insistia perquè li deixés el nen i ella marxés; la Magda no volia fer-ho perquè pensava que el nen no podria estar bé sense ella. Creia que ella era imprescindible en tot moment. Una nit, però, va haver d'anar a un casament d'un parent i una cangur va quedar-se amb el nen: sembla que el nen va dormir millor que mai i va menjar millor que mai. La Marga explica que des d'aquell dia sí ho ha fet algun altre cop. I no passa res: "Me queria traer aquí la canguro i todo", diu.

Altres mares tenen experiències semblants a la de la Magda. La Magda expressa la incorporació de la idea de ser imprescindible en tot moment per a l'infant. En aquests moments no existeix una construcció de l'infant com a ésser social, i per tant, no es realitzen eleccions de interacció dels infants seguint aquests paràmetres. De fet, inclòs les

mares que per qüestió de feina deixaran el seu fill a càrrec d'una tercera persona o a la Llar d'Infants, no valoren la sociabilitat i la diversificació relacional durant el primer any de vida.

En el capítol anterior hem vist com l'Alba realitzava una gairebé "apropiació" del seu fill en referència a la resta de familiars i també de la parella. Però no totes les mares tenen aquesta percepció sinó que viuen el pare de l'infant com un agent important en un grau de semblança al seu. Però assumir aquesta igualtat en moltes ocasions suposa haver d'enfrontar-se als discursos dominants de benestar pels infants. La situació que viurà la Maria exemplifica aquesta situació, recollit en el diari de camp:

"La Maria comenta en el JTF que la setmana que ve se'n va sis dies a Madrid a una fira, sense la Rita (té sis mesos). La nena es quedarà amb en Vicenç, el seu company i pare de la nena; aquests dies és ell qui la posa a dormir, qui li dona el menjar perquè ella s'hi acostumi més. Des del començament la P (infermera pediàtrica) li ha expressat el seu desacord, i li ha insistit en que s'endugués la Rita. Primer només li deia que ella creia que se l'havia d'endur amb ella. La Maria ha dit que no podia ser que passava 12 hores a la fira i no podria estar per la nena. La P li ha suggerit que s'endugués una altra persona amb ella a Madrid perquè estés amb la nena. La Maria ha dit que podia anar-hi el Vicenç, però que considerava que a casa estarien millor ja que la tenien condicionada per la nena, mentre que a Madrid estarien en un hotel amb més incomoditats. La P finalment exposa que ella creu que una separació de la mare d'aquest tipus podia tenir efectes nocius, perquè la nena encara no parla ni té una comprensió correcte de la llengua oral i per tant per molt que li expliqués que la mare tomaria, la nena no ho comprèn. La nena sentiria abandonament, segueix argumentant la P, i no es pot saber de quina manera li afectarà."

En aquesta situació, en què la mare (una mare que seguiria un model semblant al de l'Alba del capítol anterior) està relativitzant el seu paper i, en aquest cas, obrint la relació i el paper al pare la professional problematitza la decisió (val a dir que aquesta postura no és només de P sinó compartida per les altres professionals, per tant podríem dir que es una postura exposada des de la institució). La mare i el pare fan un exercici de preparació; segueix del mateix dia:

"La Maria m'ha preguntat què en pensava jo. Jo li he preguntat que quina era la relació que tenia amb el pare, si el veia molt. La Maria ha dit que no, que amb qui estava tot el dia la nena era amb ella i que, de fet, notava com, ara que ell intentava posar-la a dormir o donar-li de menjar, no se'n sortia igual de bé".

En privat reconeix que el pare no té el mateix tipus de relació i que la nena i el pare no han establert encara unes rutines ni hàbits. Aquesta mare ja era considerada per les educadores com a una persona que té certs problemes per elaborar un vincle "adequat" amb la seva filla, en termes de les educadores. Després d'un parell de sessions la Maria torna al grup:

"Li he preguntat a la Maria què va fer finalment amb Madrid: "Quina exageració, no? Va ser una exageració" em diu. M'explica que finalment només hi va anar un dia, i que la nena va estar molt bé amb el seu pare. La Maria va tornar al vespre quan la nena ja dormia, i a l'endemà estava molt bé. La Maria em preguntava a mi que si no creia que era una exageració, jo no sabia què dir-li però abans de poder contestar i la Nasha (mare argelina) ha respòs per mi dient que una setmana era molt temps i que la nena l'hauria enyorat molt i s'ho hauria passat molt malament. La Maria li deia que no havia passat res, però la Nasha seguia insistint que un dia es poc i una setmana es molt."

La Maria segueix pensant, malgrat que tothom li diu el contrari que la nena no ho hauria viscut tan malament. D'altra banda la Nasha, que té altres germanes aquí i que s'ajuden i comparteixen en qüestions de tenir cura dels fills i filles, també té clar i argumenta perquè creu que aquesta separació és millor evitar-la. En aquest exemple es posa de relleu quina és la percepció i explicació donada per cada persona que ha intervingut. La mare argelina és molt concreta i es basa en els efectes immediats: la nena s'enyorarà de la mare. Les professionals rebutgen la separació donant argumentacions d'efectes contraproductius, sense especificar; més que justificar l'oposició en l'enyor que sentirà la nena, l'oposició es basa en les conseqüències a llarg termini d'aquest enyor que sentirà. La mare no sembla plantejar-se que la nena pugui sentir això, que pugui passar-s'ho malament si ella no hi és però hi és el pare, força en contraposició amb actituds que ella mateixa havia tingut quan la nena era més petita.

Altres mares no comunitàries també tenen clara aquesta importància. La Lucy, de Santo Domingo i divuit anys (assistent al JTF), havia emparaulat un cangur que faria mentre també cuidava la seva filla, d'un mes. Ha decidit tenir la nena sola i viu amb els seus pares, que de moment l'estan ajudant:

(DC, JTF, 2001) "Li he preguntat si començava a treballar i m'ha dit que no, que no faria aquell cangur perquè la nena encara era massa petita i que encara que necessitava els diners preferia estar uns mesos amb ella."

La diferència entre la idea de sociabilitat de les mares autòctones i comunitàries i de les extracomunitàries és que malgrat en ambdues la mare durant aquest primer any de vida és la cuidadora, referent, i vinculació principal de l'infant les no-comunitàries no ho viuen ni practiquen amb l'exclusivitat de les primeres¹⁸. Hi ha situacions que descriuen les mares que posen en relleu una major diversificació però també una construcció diferent: hem vist l'exemple de la Vicky, en que el seu fill té molt contacte amb nebots i tietes, així com la fills de la Nasha. La Sasha i la Vicky eren de les poques mares que agafaven els altres nens del grup. Les mares autòctones i comunitàries bé agafaven els seus fills, bé els deixaven a l'estora amb la panera dels tresors. Podien fer comentaris dels fills de les altres dones però rarament els agafaven. Només una mare que era educadora d'escola bressol i sabia fer massatges als nens sovint en feia a la seva filla i als altres infants.

Les mares al programa JTF rarament realitzaven comentaris referits a les interaccions entre els infants. Eren més habituals comentaris en relació a alguna habilitat nova (donar-se la volta sol aguantar el cap, agafar un objecte) que no pas veure o interpretar interaccions amb altres infants o amb persones. De vegades sorgien converses entorn que es vivia com a desagradable que la gent del carrer toqués l'infant argüint raons d'higiene.

Sovint hi ha un moment en que les mares però comencen a valorar de diferent manera els canvis dels seus fills. La Sònia, mare de l'Arnau exposa el següent :

(DC, JTF, 2001) "La Sònia ha dit que en principi se li acaba l'excedència el primer de març. Diu que nota que l'Arnau necessita més ambient, que ella ja no és suficient estímul. Diu que veu que ell ja necessita més; aquests Nadals amb els cosins i altres nens petits s'ho ha passat molt bé."

S'ha observat que les famílies, en les converses amb les educadores, generalment no prioritzen el tema de la sociabilitat dels infants, a excepció del període d'adaptació, i sobretot si és el primer any d'escolarització. Durant el període d'adaptació son freqüents

¹⁸ Amb anterioritat he posat exemples en relació a la Sasha i la seva filla, l'atenció d'ela nena davant la seva absència, que acabava en plors, i la interpretació de la mare. La Maria, en els casos descrits, mostra un vincle que els psicòlegs descriuen com a "segurs", perquè la nena plorarà a l'arribar la mare i després segueix actuant amb normalitat. Van Ijzendoor i altres (2006) defensen la universalitat de la teoria de la vinculació (de l'apego) mostrant etnogràficament que el comportament dels infants segons una vinculació segura és la *normal* a nivell transcultural. Però la resposta de la mare, la interpretació que fa d'aquest fet la Sasha és molt diferent a la que mostren altres mares.

les preguntes sobre com viu l'infant aquest procés, si l'infant es queda trist, plora, com es relaciona amb les educadores i amb els altres companys, etc.

Les educadores insisteixen en que aquest comportament dels infants només té lloc mentre el pare o la mare és davant, però que en el moment que marxen el comportament és normal. Les famílies en alguna ocasió dubten, i no és difícil veure alguna mare que es queda rere la porta per veure o escoltar què fa l'infant quan ja no és dins l'aula. La conducta de la mare del Leonardo, italiana, és força comuna. El seu fill és el primer cop que va a l'escola i està en el grup de 24 a 36 mesos:

(DC, EB2, 24-36 m., setembre 2003) "...La mare del Leonardo marxa de l'aula, com si fugís d'alguna cosa, tancant sobtadament i ràpida la porta. S'atura rere la porta, escoltant. Em mira i diu "Llora", i jo dic que sí. Segueix rere la porta. Llavors em diu que esperarà fins que el nen aturi el plor. Li dic que molt bé. S'asseu al banc. A les aules hi ha fressa, se senten plors des de diferents llocs. De l'aula on és el Leonardo també, però no sé si és ell, donat que sembla que n'hi hagi un parell que ploren. Després de 3 o 4 minuts es fa un silenci sobtat a tota l'escola. La mare diu "ya ha parado, verdad?"; jo dic que sí, però em sembla sentir algun gemec, però tampoc sé si es el del seu fill, o d'una altra classe. La mare diu que se'n va i marxa. Un minut després l'escola torna a estar plena de sons de plors i queixes."

Hi ha algun infant que segueix plorant a l'entrar més enllà del *període d'adaptació*, i en algunes ocasions això genera angoixa a les famílies. En general aquesta conducta no respon a uns infants determinats, però les educadores pensen que té a veure amb el caràcter de l'infant, o bé en algun moment de crisi del creixement, o bé a la relació amb la mare o el pare.

Les famílies en poques ocasions s'interessen pels companys d'aula. És cert que a les Llars d'Infants on s'ha fet el treball de camp les famílies entren a l'aula tant quan deixen l'infant com quan el recullen. Això els permet no només copsar l'espai i fer-se una idea de les possibilitats que dóna sinó que sovint veuen què estan fent els infants. Per tant tenen cert coneixement de què fan els seus fills i els altres, i com es relacionen. Però més enllà de copsar, en general, que estan bé, que els agrada, les famílies no s'endinsen en qüestions sobre relacions, preferències relacionals, etc. Generalment només s'interessen per les conductes dels altres infants quan el seu fill ha sofert alguna agressió. En aquestes ocasions les famílies es preocupen més de l'acte en concret i de cercar responsables (les educadores en primer lloc, per no evitar-ho a temps i l'infant que l'hagi

protagonitzat, en segon lloc) que d'intentar saber com es configuren les relacions de grup i com se situa el seu fill dins el col·lectiu, com és a l'exemple amb un grup de 24 a 36 mesos:

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) "Quan ha vingut la mare de l'Àngel, efectivament de seguida ha vist l'esgarrapada que duia el seu fill a la cara i li ha demanat a l'educadora com havia estat. L'educadora ha mirat de treure-li importància i li ha explicat que havia tingut una picabaralla amb un company que li semblava que havia estat l'Oussama. La mare de l'Àngel no ha criticat obertament l'Oussama però s'ha queixat que la mare li deixi portar unghes tan llargues."

L'assumpte es tracta d'una forma superficial, sense aprofundir en qüestions de relació real. Aquesta absència d'aprofundiment s'observa en totes les Llars d'Infants i és una conducta generalitzada per tot tipus de famílies:

(DC, EB2, 2002) "Hi ha bastant mal ambient amb algunes famílies marroquines perquè les educadores diuen que són molt malfiadades i primmirades, sobretot els homes, i pregunten per cada rascada que li veuen als seus fills. I a més les educadores diuen que senten com pregunten als seus fills si algú els ha pegat (jo també ho he sentit)."

Aquesta preocupació és sens dubte una qüestió de preocupació per la integritat física però també de rol. En alguna d'aquestes situacions (la de l'Oussama) les educadores també es queixen de les conductes dels pares. Aquí venia donat per què afirmaven que el pare també pegava el nen (no sé quina constància en tenen però és un tipus de comentari observat en diferents escoles bressol i en referència, sovint, a famílies marroquines o algerianes (però evidentment no a totes), com per exemple, a part de l'Oussama, el pare del Nabil, del Bilal, del Yassine, ...

Una altra situació és quan són els fills propis els que tenen una conducta agressiva, i les educadores ho notifiquen a la família. El comentari d'aquesta mare no és gaire habitual:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "Després la mare (polonesa) ha preguntat, com en anteriors ocasions, com li havia anat el dia al Maciej, i m'ha cridat l'atenció que específicament ha preguntat si el Maciej "tiene aún tanta fuerza con otros niños". L'educadora l'ha tranquil·litzat tot dient-li que no es preocupés, que és veritat que el Maciej tendia a desbordar la seva gran energia i que tenia molta força, però que ja no pegava als companys".

El seu comentari indica que assumia la conducta del seu fill i que li amoïnava. Però aquesta no és una reacció totalment habitual quan se'ls planteja que caldria que els seus

fills suavitzessin el seu comportament. Aquesta família també constata a casa una actitud diferent del seu fill del que consideraven habitual, amb malsons, amb un increment dels plors quan el deixen a l'habitació perquè s'adormi, i la mateixa família, un parell de mesos després opinen que potser hauran de dur-lo a un psicòleg infantil, perquè el veuen patir. En aquest cas la família constata un canvi de comportament de l'infant a casa i que s'estén a l'escola afectant les relacions que té amb els companys però també el benestar del propi infant. Aquest tipus d'interès per part de les famílies, de poder establir lligams que afecten les relacions globals de l'infant no son massa comunes.

Les educadores, quan un infant té una conducta violenta reiterada ho expliquen a poc a poc als pares. Pel que hem pogut veure les famílies tendeixen, tot i depenent dels casos, a defugir la situació. Alguns es mostren estranyats, explicant que a casa no té aquest comportament i en alguns casos posant en dubte les afirmacions de les educadores. D'altres assenteixen, però no diuen res. Les educadores poques vegades aconseguixen un treball comú amb les famílies per poder millorar la conducta de l'infant. Algunes famílies reconeix la situació, de vegades inclús els problemes familiars que existeixen de rerefons, volent i demanant ajut extern, però son escassíssimes.

La reacció de les famílies tampoc és estranya. En primer, les famílies en algunes ocasions es consideren directament atacades i responsabilitzades d'actes que no es produeixen quan son presents. En segon lloc, sovint s'oblida que l'escola bressol és un entorn culturalment construït que no es reproduïx en altres entorns i per tant construeix relacions i conductes específiques que són pròpies d'aquest entorn. Per tant, si és totalment assumit per les educadores que un infant recull perfectament les joguines a l'escola, però la família constata que a casa no és així (les educadores normalment responsabilitzen els mètodes inoperants o contradictoris de les famílies), en la situació contrària, davant una conducta determinada de l'infant que a l'escola es viu violenta o conflictiva, per què s'ha d'assumir sempre que a casa és igual, o que està provocat per la *situació* existent a casa?

Indubtablement aquesta és una pregunta no resolta. Les educadores estan immerses en la cultura específica de l'escola. I si bé és cert que en algunes ocasions la situació familiar té repercussions en l'estat general de l'infant (però llavors ja no només a l'escola, sinó en qualsevol entorn), les educadores algunes vegades realitzen aquesta extensió de responsabilitat realitzant argumentacions una mica a la lleugera. Les famílies que

assumeixen la necessitat d'un treball conjunt i una responsabilitat conjunta acostumen a ser aquelles en les que existeixen situacions de pes per entendre que el context familiar pot tenir influència: és fàcilment explicat per famílies que recentment han viscut un procés migratori (cas del Maciej per exemple, però també d'altres com el Vicente), una situació familiar complexa (separació pares, mort d'algun familiar) o han estat adoptats (la Júlia, per exemple). Deixant de banda aquestes situacions les insinuacions de les educadores son viscudes per algunes famílies com una intromissió a la seva intimitat (i de vegades amb situacions més senzilles, com el cas dels polls del pare de'n Bilal).

Les diferències que s'observen entre l'escola i la família també estan relacionada amb el concepte que tenen aquestes d'educació i de quines qüestions pertanyen a la intimitat familiar i quines aquelles en les que les educadores, com a representants d'una institució social, tenen dret a intercedir sempre en nom del benestar dels infants. La cultura d'origen sobre el paper de l'Estat com a responsable últim del benestar dels infants, és clar que no està reconegut per totes les famílies d'ela mateixa manera, no en tenen la mateixa experiència, e inclòs, en algunes ocasions pot haver-me viscut en el sentit contrari (les institucions estatals com a controladores en comptes de benefactores).

Visió des de les educadores

A través de la participació dels infants en el joc entre iguals, les educadores interpreten els seus comportaments, valorant qüestions com la maduració de l'infant o el seu caràcter. Participació i sociabilitat estan íntimament relacionades amb aquest component que les afecta a totes dues, i s'interpreta que és la influència del temperament o caràcter que ja demostren a aquestes edats els infants. I és en el consens acceptat, però no explicitat de totes aquestes relacions que es connoten anormalitats conductuals, per un tancament excessiu cap a adults i/o infants, o per un excés d'imposició. Aquí cal diferenciar els infants que son tancats o tímids, i que potser els costa interaccionar amb algunes educadores i amb certs companys més directes, però que son infants que tenen amics i hi juguen, dels casos que gairebé no interaccionen. Un dels casos però, era una nena autòctona, que fins aleshores havia tingut molt poc contacte amb infants, fet que les educadores consideraven com a explicatives de la situació.

L'escola bressol suposa la primera experiència en un tipus d'entorn amb unes

característiques que només es troben i només prioritzen les institucions educatives (primer les escoles, però que s'ha fet extensible a institucions de lleure i esportives), i és focalitzar la socialització en un grup d'iguals el més iguals possible. Tot i que la relació adult/infant és considerada la clau del procés d'aprenentatge, evidentment, la constitució del grup i les relacions que s'estableixen dins seu són molt riques i importants, i estan reduïdes a membres d'ambdós gèneres que han nascut en un mateix any. Aquestes condicions reduccionistes no es donen en cap altre entorn.

Aquest no és el lloc per analitzar què ha conduït a una societat a compartimentar el desenvolupament i el coneixement dels infants estrictament entre iguals d'edat. Però cal tenir-ho present per entendre que es tracta d'una situació "especial" i recent dins la societat, que comporta certs avantatges però també certes limitacions, que més enllà del context educatiu no es produeix durant tot el període d'adult.

Conseqüentment és precís tenir en compte que molts comportaments s'aprenen i estan relegats, per les característiques socials, a la "cultura d'escola", que és l'únic entorn on les relacions estan tan estrictament determinades per l'edat. És quelcom semblant al que havíem exposat amb els aprenentatges d'hàbits en un context dissenyat a mesura d'infant, que no es repeteix a la llar, ni en cap altre lloc.

Un curs escolar a l'escola bressol suposa deu mesos de variacions extremes en els aprenentatges i també pel que fa al comportament. El desenvolupament psicomotriu i psicoafectiu i maduratiu dels infants pateix una evolució de tal magnitud que no es dona en cap altre moment del cicle vital. Així, curs rere curs, els canvis són enormes, però també ho són els que es donen des del començament de curs fins al final. A part del període d'adaptació, que pot tenir una durada entre 15 dies i un mes, segons les característiques del grup, les relacions dels infants entre ells i amb les educadores van fent-se més complexes i intenses.

A continuació exposo alguns dels comentaris-tipus que realitzen les educadores i el tipus d'adjectius que utilitzen registrats en el diari de camp. L'interès d'això és veure quins són el tipus de comportaments que les educadores fan visibles, i en menor grau (que no és explícitament l'objectiu aquí) quin tipus de verbalitzacions utilitzen.

Quan els infants realitzen poques demandes s'acostuma a qualificar-los com a que "és un nen *tranquil/-la*", com és el cas del següent cas que correspon a una escola de Ciutat

Vella durant l'any 2003:

“A l'aula hi ha un joc variat, sense que hi hagi massa competència, perquè està ben equipat. L'Ahmed no es dirigirà gairebé mai a altres nens. És un infant que pot estar molta estona al mateix lloc. L'educadora dirà que és un nen molt tranquil, i de fet, així sembla”.

Quan els infants, en canvi, es té la percepció que interaccionen amb més assiduitat es fa remarcar amb adjectius del tipus “és *mogudet/a*”, “Aquest és un *bitxo*, no para...”, com a exemples.

El infants que tendeixen a mostrar-se contents “és molt simpàtic/ca”: “El Max sempre té un somriure a la boca. La Maria li diu, fent-li un petó: “Però qué simpático que es. El niño más simpático de la escuela””.

O si un infant mostra un caràcter fort: “té molt *geni*”, com l'exemple que s'ha posat de l'Aníbal una mica més amunt.

També s'acostuma a fer visible aquells infants que no tendeixen a buscar el contacte amb els companys utilitzant expressions com “és un nen molt *independent*” o altres formes:

(DC, EB1, 6-12 m., 2003) “L'educadora dirà que el Martí va a la seva i no li agrada estar amb els altres infants. M'hi fixaré des d'aquell moment i és cert que en alguns moments, quan tota la resta estan més o menys junts, ell estarà a l'altre cantó de l'habitació”.

Els comportaments exposats responen a caracteritzacions binàries tranquil/intranquil, mogut/aturat, independent/dependent, però les educadores no visibilitzen de la mateixa manera cadascun dels components binaris. De fet, amb el comentat fins el moment es posa de rellevància l'èmfasi en fer notar aquelles característiques que podrien significar certa resistència per part dels infants.

El que resulta interessant és que aquests adjectius, frases, comentaris, es refereixen tots ells a infants menors d'un any. És a dir, que abans que un infant faci un any de vida les persones adultes ja poden haver construït una imatge del seu temperament en base al seu comportament que defineix el tipus de relació que estableix amb els altres. Val a dir, que en aquesta edat no tots els infants reben adjectius sinó aquells que criden l'atenció de les educadores per algun motiu.

No he fet un seguiment específic d'aquestes categoritzacions però sí que puc dir que aquestes característiques se seguiran atorgant a alguns dels infants amb el pas dels anys.

El Bilal al primer any era considerat “un bitxo” i al segon també. El Max, el Giulio, la Laura,...eren encantadors el primer any i el segon també. La Mariam, l’Anibal tenien geni el primer any i el segon també. També hi ha infants però que son qualificats de diferents forma a través dels anys i això pot deure’s a diferents motius: que l’infant mostri una actitud diferent, que els canvi de grup i increment d’infants el resitui en el grup i/o que el canvi o persistència d’educadora faci que es tingui una percepció diferent de l’infant.¹⁹ Aquest és

(DC, EB2, 24-36 m., març 2003): “Pobre nen, amb lo maco que és, i amb aquesta família”. Jo ho afirmo de que es un nen molt maco. Llavors la Lisi diu “es que és espavilat, intel·ligent...” Quan diu això, l’educadora (Mi) m diu “quien es inteligente, quien?”. “El Nabil”. “Hombre, inteligente...”, diu la Maria com dubtant. La Lisi diu “bueno, es un niño emotivo, y es un niño, como lo digo.... que se interesa por todo, que todo le llama la atención”

La diferència de les educadores i professionals de les mares sobre la idea i concepte de relació dels infants és que són molt més conscients de les possibilitats dels infants en relació a entorns que no sigui la família. En pàgines anteriors quan hem exposat el joc heurístic ha quedat clar que les educadores segueixen uns coneixements acadèmics al respecte, però que a més, poden observar les reaccions dels infants. I en el joc heurístic, sense directrius, els infants acabaven intercanviant, compartint, imitant, interaccionant,... Les famílies tenen menors elements per a realitzar aquestes valoracions i no és una prioritació.

Les educadores també realitzen projeccions sobre els infants segons la seva informació disponible. La imatge que es té de la família actual fa que algunes vegades es projectin comentaris sobre quin pot ser el futur de l’infant. És el cas d’un nen de pare algerià i mare alemanya, de classe baixa, que és especialment apreciat i valorat per les educadores:

(DC, EB2, 2003) “Comenten que el pare no li vol fer un petó al nen. L’educadora (L) explica que un dia li va dir que li fes un petó al pare, i que el pare es va posar a dir que no, i que no, i que no... [...] “Pobre nen, amb lo maco que és, i amb aquesta família”, ... [...] L’educadora (L) explica que el Nabil, al sortir a les cinc no vol anar amb el pare; amb la mare sí, però ella és la que treballa. Repeteix varies vegades aquesta idea, de que pobre nen, que en un altra

¹⁹ A les escoles bressol on s’ha realitzat el treball de camp s’utilitzava el criteri que una de les educadores estigués dos anys amb el mateix grup-classe. Això permetia la continuïtat de criteris i coneixement dels infants que continuaven a l’escola, però com veurem al capítol següent també suposa certes desigualtats pels infants de nova incorporació.

família seria un nen amb molt potencial, que és un nen molt maco i que els seus pares l'espallaran".

Els comentaris de l'educadora venen donats no només pel tracte que el pare té amb el seu fill en aquesta situació concreta, sinó també perquè les educadores pensen que el pare difícilment pot considerar-se un bon referent per la seva reiteració en conductes delictives, que la majoria de la comunitat educativa coneix. Ara bé, el que no s'ha tingut en compte és que no voler fer un petó a l'infant pot tenir altres significats, que no tenen res a veure amb l'afecte que el pare té per l'infant (no tenir costum de fer petons, tenir una altra manera d'expressar l'afecte, etc.). A més estan relacionant *mostrar-se amorós* (que és un adjectiu que sí utilitzen per definir aquest nen) amb altres qualitats relacionals, així com el propi desenvolupament emocional de l'infant.

Aquí hem d'afegir dos aclariments: d'una banda les educadores utilitzen el petó com una forma de mostrar afecte, carinyo; s'utilitza per mostrar que no s'està enfadat, com a forma de demanar *perdó*, com a mostra de treva en una situació de conflicte (com un exemple ja exposat que es fa fer un petó a un nen que ha fet mal a un altre); per un altra banda, acostumen a fer un tipus d'associació sobre la manera de ser dels pares i com hauria de ser els infants. Si es té la percepció que la família passa per algun tipus de problema, és normal i explicatiu que l'infant mostri també certs comportaments estranys. Si a la família no se li coneix cap problema no s'entén que l'infant no reproduïx les característiques socials que s'atribueixen als pares. Això fa que algunes vegades també hi hagi percepcions contraposades sobre com és l'infant:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "Parlen de què el nen té molt caràcter i l'educadora (An) ho diu mostrant estranyesa perquè els pares son molt dolços. La mare (família xilena que han arribat fa pocs mesos) s'estranya de què l'Agnès digui que el seu fill té caràcter i és una mica tossut. L' educadora (An) ho nota i li pregunta si a casa no és així, i la mare triga a contestar, com si pensés i dubtés, i semblava que anava dir que no, però al final s'ho repensa i diu que sí, que és cert que de vegades és una mica rebel, i acaba afirmant-ho".

El que el diàleg no reflexa és una altra possibilitat: que l'infant tingui un comportament diferent a casa que a l'escola. Pot ser que per ell l'entorn escolar sigui una font d'estrès desmesurat²⁰. O bé una altra: que el que és normal pels pares, no ho és per les

²⁰ Hi ha recerques que indiquen que el contrast de l'entorn parental a l'escolar pot suposar una elevació dels índexs d'estrès pels infants. Watamura i altres (2003) mostren com l'atenció

educadores i l'escola.

Les educadores, com hem indicat, juguen un paper conciliador entre els infants, però també entre les famílies. Algunes famílies, si els seus fills tenen un cop, una rascada, etc. demanen explicacions a les educadores, que exposen les circumstàncies del fet. A les famílies els molesta que el seu infant torni amb algun cop, alguna caiguda, tot i que no ho mostren obertament fins que hi ha una reiteració. Les famílies no sempre perceben quin infant pot ser distorsionador dins l'aula.

D'altra banda, en un grup dels grans, hi havia un infant (pare algerià, mare autòctona) que en general mostrava una dificultat de relació amb les educadores, però sobretot amb una d'elles. Les famílies notaven que hi havia algun infant distorsionant del ritme de la classe, però tenien una idea equivocada de quin infant era, perquè les educadores s'esforçaven en tenir una conducta amable amb un infant que provocava situacions conflictives, que alhora es coneixia que vivia una situació complex i difícil a casa. Les educadores creien que el bon tracte, l'amabilitat, ser amorosa però ferma, ajudaria l'infant a trobar el seu lloc a l'aula, adaptant-se al context. Les famílies interpretaven que l'infant que provocava aquestes situacions era un altre (família marroquina), que en canvi socialment era valorat positivament per les educadores: "és que és espavilat, intel·ligent,... es un niño emotivo, y es un niño, como lo digo,...que se interesa por todo, que todo le llama la intención" (DC, EB2, 2003).

Possiblement la raó va ser que les educadores, en els esforços de dur bé el cas d'aquest nen, tot i renyar-lo, relativament eren més condescendents amb ell que no pas amb el Nabil, que normalment estava mogut per un gran desig d'experimentació, de participació i iniciativa, que l'arriscaven, en ocasions, a fer coses que no devia.

Però hi ha infants que protagonitzen comportaments que estan fora dels límits. En aquestes situacions és difícil la interpretació, però s'acostuma a responsabilitzar del comportament les famílies dels infants:

En el cas que ja havíem exposat més amunt de L'Amin, en presència del qual els companys es tapen la cara, afegim el paràgraf que continuava a l'exposat:

educativa no-parental incrementa els nivells de cortisol (sobretot en infants amb baixos índexs de competència social, dificultats per establir interaccions entre iguals, i por social) de manera que l'experiència a l'escola pot resultar estressant en relació al de la llar..

(DC, EB1, 24-26 m., 2001) "L'Ula li deixa fer el que no li deixaria fer als altres. Diu: "Jo no puc... ja he optat per deixar-li fer."... L'Ula fa que no ho veu, per evitar problemes i tensions, o li va cridant l'atenció pacientment... Totes les mestres de l'escola consideren que l'Amin és el nen més difícil i problemàtic... Per provar de donar una explicació al comportament de l'Amin diu que la mare no se l'estima, i que l'infant té una forta mancança en aquest sentit, una mala relació amb la seva mare".

En aquest exemple, i en altres de semblants, les educadores generalment aconsellen, prudencialment, que s'acudeixi a algun especialista extern, com un psicòleg. En altres casos les famílies no comparteixen la visió de les educadores pel que fa al comportament del seu fill, o bé en un primer moment assenteixen, però després no fan res, al menys que se sàpiga. En aquest cas les educadores aconsellen que l'infant vagi al psicòleg, però els pares diuen que si li pot portar la mestra. L'educadora interpreta que la família no té confiança en els psicòlegs, però a més, que tampoc fan res per canviar la situació.

Més enllà dels comportaments extrems ja comentats, sembla haver coincidència en que els infants més participatius, amb més iniciativa, també són els que es té la sensació que destorben més per que protagonitzen un comportament més lliure.

Alguns cops els infants que es poden considerar més actius, són els més participatius, i sovint també coincideix amb els que es qualifiquen com a més "trapelles". Aquests, percebuts com a trapelles sovint són infants fills de famílies immigrades, tot i no ser el comportament majoritari d'aquests infants.

Hi ha famílies que accepten que els seus fills són de tracte difícil, però acostuma a tractar-se de desobediència, tossuderia o resistència, o manca de referències com és el cas que s'exposa tret del diari de camp:

"Una educadora explica que una mare va portar l'infant a l'escola, tard, amb el nen mig vestit, i va queixar-se a les educadores que el nen no volia vestir-se, que sempre feia el mateix, etc. Ara bé la mare anava en pijama."

Aquesta situació, és semblant a altres queixes que reben les educadores del tipus "es que no quiere vestirse, o no quiere beberse la leche". La resposta de les educadores sol ser que a l'escola no hi ha problema i que l'infant ho fa. Les educadores, com ja hem dit, interpreten que a l'escola els infants han après què han de fer i què no poden fer en cada moment, però que ho apliquin a casa depèn del que a casa es faci. En el cas de l'exemple, la mare no predicava amb l'exemple ja que tampoc ella s'havia vestit. Aquest

mateix argument s'aplica amb el menjar, preguntant a les famílies si mengen a taula amb els nens, i si mengen el mateix que ells. Molts cops no és així. Per les educadores això és molt significatiu; en canvi les famílies son sempre hi veuen la relació.

Diversitats d'actituds, diversitats de valoracions

En el grup dels 12 als 14 mesos és on s'ha observat que es dona la major variabilitat de comportament i on els marges de valoració de normalitat per part de les educadores és també més flexible. Els infants estan molt atents a les educadores, mostren interès per les activitats que elles proposen, però quan hi ha joc lliure també juguen amb els objectes de les aules d'una forma tranquil·la. Responen a les demandes de les educadores, en forma de convit, del tipus “anem a fer una rotllana” o “anem a endreçar”, o altres per l'estil.

En aquesta franja d'edat es poden observar comportaments tals com infants que ploren, o criden, infants que no sembla que s'adonin que hi ha més gent al seu voltant, infants que volen fer abraçades a altres, infants que mosseguen a altres, infants que treuen les joguines que tenen els altres, infants que no volen deixar les joguines que han agafat primer, infants que només volen jugar sols, infants que estan quiets i observant llarga estona el que fan els altres, infants que fan petonets quan un altre està plorant, infants que no prenen la iniciativa en la interacció amb els adults, infants que tenen preferència clara per una de les educadores, infants que criden o ploren quan entra una persona que és relativament desconeguda... En general, tots els comportaments son considerats normals per les educadores, segons la freqüència en què es donen, l'edat, i el ritme de maduració que estan vivint cadascun d'ells.

En tot cas, molts comportaments s'expliquen com a puntuals, acceptant que formen part del procés de creixement, i van associats a un moment específic del procés, que no vol dir que totes les criatures hagin de seguir de la mateixa manera.

En aquesta edat encara no és habitual que si un infant és agredit per un altre, sigui amb una empenta, o prenent-se-li una joguina, etc., s'hi torni i per tant s'estableixi una baralla. En el cas que es descriurà a continuació d'una nena que mossega, els infants o bé no reaccionen o bé ploren. Generalment l'infant agredit es queda aturat, observant l'altre, o apartant-se. El comportament de les educadores és el d'estar alerta i segons el tipus d'agressió i la freqüència amb la que aquell infant la realitzi es fa alguna intervenció.

Anem a veure què passa amb l'Omaima, del grup de 12 a 24 mesos d'una EB de Ciutat Vella, durant l'any 2002:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "L'Omaima vol agafar una joguina amb la que ara hi està jugant un altre nen; el nen s'hi resisteix i no li vol donar, i ella no dubta en fer-li una queixalada. L'educadora li diu que no ho ha de fer això i consola el nen, que no s'ha queixat gairebé. Una estona més tard l'Omaima dona una queixalada a la mestra, sense motiu aparent. La mestra es queixa; li diu que no ho faci més, que li ha fet mal. Per tercer cop l'Omaima mossega a un nen, -jo no ho veig- i llavors la mestra l'agafa mostrant-se enfadada, l'asseu al terra i li diu que no es pot aixecar fins que no ho faci més, a mode de càstig."

L'Omaima no era el primer dia que mossegava, sinó que era un tipus de recurs conductual habitual en ella. Les reaccions de les educadores, fossin qui fossin, eren semblants a la descrita en el paràgraf anterior: un parell d'avisos verbals i finalment un càstig en forma d'allunyament o aïllament de la resta de companys. Quan vaig preguntar a les mestres quina era la raó que l'Omaima mossegués amb tanta recurrència em van donar diferents tipus d'arguments: que encara no establia una relació directa entre la seva acció i les reaccions dels companys, que no havia desenvolupat l'empatia, que era la més gran del grup²¹ i més desenvolupada i madura a tots nivells i això la situava en la possibilitat d'exercir un rol que la resta de companys encara no podien entendre ni contestar.

És la reiteració d'aquesta conducta, que té conseqüències negatives per la resta de companys, com a recurs sistemàtic per aconseguir el que vol, que la converteix en una conducta que les educadores creuen que cal reorientar. En totes les ocasions que aquesta nena havia mossegat a un altre infant, cap d'ells se li havia tornat. La resposta dels seus companys era el plor, o l'astorament. Cal dir que després d'un parell de mesos de la insistència reiterada de les mestres en dir-li que no ho fes, i apartar-la, aquesta conducta va desaparèixer.

Però les situacions no sempre són tan evidents, per què són fruit de seqüències, i no sempre es poden seguir ni es veu immediatament quines són les accions que els infants

²¹ L'Omaima era la filla més petita adoptada d'una família d'origen marroquí que ja tenien 4 fills biològics. A l'escola sabien que era filla biològica d'algun parent. Les educadores explicaven que no era clara l'edat real de l'Omaima. Sembla que existia una diferència entre el registre i el seu naixement real. La nena estava en el grup d'edat que segons el registre li corresponia, però les educadores deien que pel seu desenvolupament segurament tenia uns quatre mesos més i que li tocaria anar al següent curs.

realitzen. A continuació es descriu una situació en un pati en una escola bressol de Ciutat Vella on el protagonista, l'Àlex, és un infant del grup de 24 a 36 mesos l'any 2003:

(DC, EB1, 24-36 m., 2003) "Observo l'Àlex. Li vol treure un patinet a la Clara. La Clara s'aferra al seu patinet, i plora i plora, sense deixar-lo anar. Ell també el té agafat, fent força per estirar-lo. Quan les educadores criden i li diuen que el deixi estar, se'n va, igual, de la mateixa manera. [...] Després l'Àlex va cap a la caseta. Està, per la part de fora, de cara a la finestra, mirant l'interior. Al costat hi ha una nena de la classe d'elefants (aquesta classe també hi és aquí, junt amb dracs i gegants), i estira la ma i la tira al terra. La nena plorarà. L'Àlex no li fa ni cas i segueix caminant, donant la volta a la casa, tocant i fregant la paret amb una ma (l'esquerra). Dona un cop a l'espatlla, fluix, a una nena que està just a l'altra finestra oposada. Però la nena no en fa cas. Veu una bicicleta lliure, l'agafa i l'entra a la caseta, arrossegant-la, on hi ha dos o tres infants més. De cop i volta se sent plorar algun infant que és dins la caseta. Un nen vol sortir, però l'Àlex ha entrat la bici i no pot. L'Àlex pega el nen. Al mateix temps el Pol està donant coces a la caseta, a una de les façanes laterals, mentre un altre nen està obrint i tancant finestres al compàs de les coces. El soroll és irresistible. L'educadora (Ag) va cap allà, i treu el Pol de la façana. De dins no es mou res, i el nen que volia sortir, finalment surt. Una mica després l'Àlex també sortirà amb la bici."

Obtenir aquesta seqüència significa estar mirant només l'Àlex. Si no ha pogut ser així és difícil encaixar les accions de cada nen. En tot cas la resposta dels companys als actes molestos de l'Àlex són poc actius. I les educadores no sempre poden copsar totes les accions.

La intervenció per reconduir conductes contraproductives pel col·lectiu, si és un acte encara no freqüent, acostuma a concretar-se en avisar i dir-li a l'infant que no ho torni a fer. Les educadores pretenen ajudar a adonar-se que el plor dels altres infants és conseqüència de l'acció que s'ha fet (per exemple, la mossegada, o pegar), i que per tant el plor és la prova de que l'acció està mal feta. Quan es tracta d'un acte continuat, com l'exemple que hem posat anteriorment, ja no es té tanta paciència i se'ls renya, i castiga, a l'estil d'agafar-la i asseure-la al terra sense poder jugar i demanant-li que no s'acosti als companys. També s'utilitzen altres estratègies com dirigir l'atenció d'aquest infant cap a un altre cantó, cap alguna activitat diferent, si es deixa. Si l'infant que ha patit l'agressió plora, o es troba torbat d'alguna manera se'l consola, se l'abraça, se li parla afectuosament.

Simbiosi educadores Infants

Les educadores com a persones que s'estan relacionant senten preferències o distància per determinats infants. L'actitud en general és no mostrar d'una manera clara aquesta proximitat o la manca d'ella. Però hi ha algunes educadores concretes que ho fan més evident. Aquesta és l'escena recollida al diari de camp el juliol del 2002 amb un grup de la Llar d'Infants fins a dotze mesos:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "L'educadora (A) al pati s'ha lliurat de les bessones que, generalment, sempre son a sobre seu; avui, en canvi, una d'elles estarà tota l'estona jugant al sorral i l'altre anirà amunt i avall, tot i que sovint es dirigeix a l'educadora (A). En canvi la Marina, sembla com si fos la seva *preferida*. Fa poc va dir que la trobava maquíssima, que és molt guapa; en canvi l'educadora (E) li va dir que no n'hi havia per tant. L'educadora (A) ho reafirmà, que la trobava molt maca, que per ella ho és. I la Marina, de fet, li riu tota l'estona, busca que l'afalagui quedant-se-la mirant amb un somriure."

Dos mesos després, en el període d'adaptació del següent curs l'Anna segueix tenint només alabances per la Marina. Es a finals de setembre de 2002:

"La Marina agafava un nino i el posava sobre un moble més alt que ella, i el nino queia a l'altre cantó del moble que ella no veia. Deia, "No hi és", i llavors anava a l'altre cantó i deia mentre el recollia "Sí hi es!". L'educadora (A) ha dit que mira com ho sabia, que no havia desaparegut, que era llesta i espavilada."

Tres mesos més tard una altra escena amb les mateixes protagonistes. És desembre:

"Quan anem a recollir les coses, l'educadora (A) renya la Latifa. Jo no he vist què ha passat, però la Marina plora, i l'Anna la consola. Llavors literal no me'n recordo com és, però més o menys li diu "Què has fet? (a la Latifa, mirant-la als ulls fixament) Què li has fet a la meva nena (això sí es literal). Ja està bé, això no es fa...". La Latifa se la mira, però no fa cap expressió, ni diu res, sinó que segueix el seu camí, com si res, cap a on es guarden les joguines."

L'educadora (A) mostrava clarament les seves preferències. L'educadora (A) no es pregunta perquè la Latifa no mostra res quan la renya quan, si li hagués parlat d'aquesta manera a un altre infant segurament hauria plorat (l'educadora està deslegitimant el que

sent la Latifa per indiferència a les seves necessitats (Lynn i Bauman (1989)), és una nena per la que no sent afinitat. Aprofita per construir un apropament amb la Marina (meva nena) i una allunyament de la latifa). La Latifa però, és una nena amb uns hàbits diferents: el període d'adaptació ha estat difícil, no es mostra obedient i no mostra reaccions a les sancions. Per les educadores el fet que sigui filla d'una parella mixta gitana-marroquí explica part d'aquest comportament.

En general les educadores que ho expressen, mostren certa preferència pels infants que segueixen les regles, que es mostren feliços. Ho confirmem amb un altre cas, també el desembre de 2002, en el grup de 12 a 24 mesos:

(DC, EB1, 12-24 m., 2002) "En Mauro veient que al seu col·lega l'agafen en braços també s'acostarà per que l'agafin a ell. Però ara hi és el Cormack. Llavors totes les mestres comentaran com n'és de maco el Mauro. Comença l'educadora (I), que en aquell moment el nen té recolzat el cap a la seva falda, i diu "¿Ves? a este ya me lo llevava yo a mi casa. Criadito, i así, mono i carinyoso que és, ya me lo llevaba". Llavors les altres confirmen el que diu, i que no és que sigui guapo sinó que és com molt carinyós."

De vegades les educadores expressen simpatia posen mots als infants. En una de les escoles hi havia dues educadores que eren propenses a utilitzar sobrenoms, generalment en relació a les actituds o a alguna característica del nen. Posem com a exemple el següent cas del grup de 24 a 36 mesos a una escola bressol (DC, EB2, 24-36 m., 2002):

"L'educadora (An) quan ha vist al Marcel li ha dit, "hola nopedo". I jo no ho he entès. L'Agnès també m'ha fet mirar de la seva taula, l'Imad, que agafa amb els dits el menjar." (febrer 2002)

"L'educadora (An) ha portat els nens a rentar mans abans de dinar. En Marcel ha començat a dir que ell no podia pujar-se les mànigues. Els altres nens, alguns amb mànigues més complicades ho han fet. En Marcel estava assegut al banc i no feia res. L'Agnès ha dit que no l'ajudem, que sí que podia. Jo he parlat amb ell per què ho fes però ell em contestava que amb aquell jersei de la Mafalda no podia sense fer cap gest ni cap esforç." (abril, 2002)

"No pedo" és una actitud que s'associa a l'infant i que ell no té cap interès per canviar. De vegades alguna de les educadores mostra una actitud irònica, amb doble sentit: "no pot, ell, no pot, per que les seves mans son delicades", per exemple. Però aquesta actitud per part de les educadores és possible que els infants no captin en tota la seva complexitat. Cal dir que aquest tipus de comentaris sobre els infants que es fan en la seva presència

només son propis d'algunes educadores. Hi ha educadores que expressen que han de ser imparcials perquè argumenten que forma part de la tasca educativa. Però hi ha algunes que no pensen el mateix.

És normal (humà, diguéssim) pensar que les educadores tinguin una simpatia especial per algun infant, a l'igual que n'hi hagi d'altres que els plantegi alguna dificultat de relació (senzillament per què succeeix entre humans). Hi ha educadores en les que és molt difícil copsar aquestes preferències o dificultats, i pot ser que no les tinguin. Depèn una mica del tarannà personal de l'educadora. Hi ha d'altres que no volent-ho fer evident, se'ls nota, i d'altres que no tenen problema en expressar-ho.

La forma d'expressar una preferència pot ser molt diversa:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "L'educadora (An) li diu a l'educadora (L) "L., que el *teu* nen m'està desmuntant la classe", mig rient". Aquest *teu* en el context té dos significats. D'una banda que és del grup d'infants que tenen com a referència a aquella professora. Però d'altra banda, el ser dit fora de l'hora de dinar (això succeïa a l'hora en què les famílies venien a buscar els infants per la tarda) i en un to de broma, feia referència a la implícita i coneguda "debilitat" que l'educadora tenia per aquest infant.

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "Al costat de l'educadora (Mt) hi ha el Bilal, un nen que no la deixarà anar en tot el matí. Ella em diu, fluxet: "aquest és dolent, dolent", assentint amb el cap. Jo no dic res. I em diu "no en fa la cara?", i jo responc, "sí que fa cara de trapella". Si l'etnògrafa només hagués vist aquesta escena s'hauria cregut aquest comentari al peu de la lletra, sense més. Però en els diferents dies d'observació, comentaris com aquest, amb un somriure es donaven de tant en tant, però alhora l'educadora expressava la seva preferència, i la seva especial empatia amb aquest infant.

Ara bé, aquestes preferències que són més o menys evidents i percebudes pels adults, també ho son pels infants d'un o dos anys? Les educadores acostumen a ser afectuoses amb els infants, amb tots, tocant-los, abraçant-los, acollint-los,... Si estan fent massa manyagueries a un, i un altre s'ho mira, llavors canvien de nen. I davant una discussió o baralla, les educadores acostumen a intervenir en un paper de conciliadores, intentant resoldre-ho de la forma més justa dins de la informació que es té. No sabem fins a quin punt poden detectar preferències.

Sobre les interpretacions que fan els adults dels actes dels infants:

(DC, EB1, juliol 2002, 12-24 m.): "Els infants s'ho passen d'allò més bé. Gairebé tots. Perquè

n'hi ha un que no vol saber res de l'aigua, però en canvi hi ha una educadora que està empenyorada en què ha de jugar a l'aigua. Llavors fem una tesi doctoral sobre per què aquest nen no vol tocar l'aigua: que si hi ha una mala experiència, que si no va massa a la platja... quina mania en què tots hem de ser iguals.”

Altra cop les famílies en son responsables?

Els discursos de les educadores sobre la dificultat d'adaptació dels infants, i descartades les primeres argumentacions d'adaptació a l'escola, es focalitzen en considerar que els motius últims es troben en la família. Famílies que estan passant per un moment crític, de separació, reagrupació, famílies monoparentals, amb un elevat nombre de càrregues familiars, etc. Sovint totes aquestes referències es vinculen a famílies autòctones de nivell socioeconòmic baix, i alguns col·lectius de famílies immigrades (magribins i centreamericans).

Atenent-nos a l'explicat en l'apartat de sociabilitat, només aquells infants amb conductes estranyes són els que poden tenir certes dificultats d'integració. Dins l'aula la seva conducta pot allunyar la resta de companys, com s'ha vist. I disminuir l'empatia de les educadores cap a ells.

Aquests infants responen a perfils bé, d'infants immigrants, bé d'infants amb problemes psicològics, o bé infants que pateixen a casa algun tipus de problemes familiars. Totes elles son famílies pobres, i majoritàriament immigrades. La manca de recursos econòmics, que comporta, sovint, la impossibilitat d'accés a altres tipus de recursos, és un factor clau que explica aquesta situació. Sense dubte es posa en evidència entre les famílies de les escoles bressol. Quan existeixen, per exemple, famílies de classe mitja-alta amb un infant amb deficiències psicològiques, o en situacions d'instabilitat familiar (drogoaddicció, separacions) difícilment es reflexa en el comportament dels infants. L'eficàcia que comporta la solvència econòmica ajuda a pal·liar moltes situacions que desmillorarien les condicions de vida dels infants (de fet de la família en general). Les famílies de classe mitja-alta en cas extrem poden rebre amb més facilitat l'ajut familiar, que pot anar des de ajudar econòmicament fins a fer-se càrrec dels infants, ajudant a contrarestar els possibles efectes negatius.

També es dona la situació contrària: infants que a l'escola tenen un comportament que es

considera normal i adequat, i que es lamenta l'efecte que pot tenir l'efecte de la família a la llarga, que es coneix en situació de marginalitat, sobre l'infant (tot i que fins aquell moment no s'ha notat cap influència negativa...).

Més enllà de l'exposat a l'apartat de sociabilitat, hi ha infants que tenen una assistència irregular a l'escola, per diferent motius, no sempre coneguts per elles, i això els justifica la manca d'adaptació. En última instància la responsabilitat és de les famílies, posant en joc el concepte de participació, que ja hem comentat abans:

(DC, EB1, 24-36 m., 2001) L'Oussama acaba de tirar el got de llet d'un company al terra mentre es barallava amb un company. "L'educadora (Mi) s'ha lamentat que l'Oussama, donat que no té una regularitat d'assistència a l'escola (falta molt, cada setmana hi ha algun dia que la seva mare no el porta, i les educadores no saben ben bé perquè, ja que la mare no els hi ha aclarit), "no s'està acabant d'adaptar al funcionament de l'escola, li costa molt, i sempre intenta fer el que vol, com suposem que fa a casa."

Només afegir un petit comentari a la frase final del text. Les educadores suposen què fa a casa, però no ho saben. Pot ser que el que es pugui fer a casa sigui molt diferent de que es pot fer a l'escola (cultura d'escola bressol occidental versus cultura familiar magribina) i que en realitat sigui això el que es posa de manifest (diferències en referència al grau d'autonomia dels infants d'aquesta edat, grau de permissivitat, etc.). En el següent comentari es pot entreveure alguna diferència conceptual en referència a la relació mare i infant:

(DC, EB1, 24-36 m., 2003) "Al principi al Mohamed li va costar una mica adaptar-se a l'escola, perquè era el primer any que venia, i la veritat és que està una mica massa a les faldilles de la mare... Els primers dies, la mare no el portava massa, però ara que està treballant, es veu obligada a deixar-lo més regularment. (Aquest comentari respecte a la sobreprotecció de les mares és molt comú a l'escola, i moltes vegades fa referència a famílies musulmanes, marroquines o pakistaneses, i també, tot i que amb menys mesura a famílies filipines i sud-americanes)"

Hi ha casos particulars en els que argumentalment no es té explicació per la seva no-integració a l'escola, perquè en la família no se sap trobar, tot i ser immigrada, però de classe mitja. El cas d'una nena russa i un nen xilè acabats d'arribar dels respectius països, acompanyant les seves famílies per qüestió d'estudis, i que protagonitzen un gran aïllament. En cas de la nena, que va rebre moltes atencions al començament perquè va

caure en gràcia a les educadores, no s'entenia el perquè de la seva cara d'infelicitat, del seu aïllament. No podent responsabilitzar la família (que d'altra banda no compartia exactament aquesta experiència d'aïllament de la nena a casa) per que responia bé a les demandes i no tenia aquest perfil "desestabilitzat", una educadora va arribar a afirmar que era la nena. Que ella havia fet aquesta opció i que no s'hi podia fer res. Realment pot ser una raó. Els infants també fan opcions, i aquesta en pot ser una. Però el que calia trobar era el perquè havia fet aquesta opció. I aquesta pregunta s'invisibilitza.

Diferències d'interpretació de sociabilitat de mares i mestres

Però només els infants del darrer curs (entre dos i tres anys) comencen a compartir jocs col·lectius. És també en aquesta edat que l'estructuració del llenguatge es completa, raó per la que el llenguatge oral no és el vehicle comunicatiu més important, tot i que sí ho és com a objecte d'aprenentatge. Per aquesta raó el comportament dels infants es especialment interpretable per part dels adults, i sovint famílies i educadores ho fan de manera diferent.

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "La mare i l'educadora (An) parlen del Vicente. L'Agnès comenta a la mare (xilena) que el nen té molt caràcter insinuant que li estranya molt per què justament ells dos, els pares, es mostren molt dolços i no li enquadra amb el caràcter del nen. La mare s'estranya de que l'educadora (An) digui que el seu fill té caràcter i és una mica tossut. L'educadora (An) ho nota i li pregunta si a casa no és així; la mare triga a contestar, com si reflexionés i sembla que anés a dir un no, però al final s'ho repensa i diu que sí, que es cert que de vegades és una mica rebel, i acabarà afirmant-ho. Marxará i ens quedem les tres, que acabarem de recollir i fent broma i m'acomiado..."

Tot i que l'exemple no és totalment adequat, es posa de manifest la diferent concepció que tenen la mare i l'educadora sobretot amb el dubte que la primera mostra davant les afirmacions de l'educadora.

(DC, JTF, 2002) "La mare de l'Arnau estava molt cansada i a la mínima s'asseia i estirava al terra. El nen estava molt actiu, no parant quiet un moment i anant d'un cantó a l'altre tota l'estona. Comença a posar-se dret, si s'agafa a algun lloc, tot sol. Al començament la mare li anava com al darrera, però després ella ha romàs asseguda mentre el nen s'allunyava. Li ha dit a la infermera, que era un nen molt independent, primer afirmant-ho i després amb una

entonació com de migpena. La infermera li ha dit que no s'ho pensés tant, que s'allunyava però que si l'observava segur que aniria veient com de tant en tant la buscava com a referència. Que l'allunyament es dona sense perdre la referència en aquest cas, ella. La mare ha fet com si no sabés.”

Aquest tipus d'interpretacions, que les mares per sí soles no fan, son transmeses per els i es professionals i els progenitors van incorporant en les seves explicacions dels successos i en les interpretacions que realitzen de les accions dels infants.

L'escola bressol suposa la primera experiència en un tipus d'entorn amb unes característiques que només es troben i només prioritzen les institucions educatives (primer les escoles, però que s'ha fet extensible a institucions de lleure i esportives), i és focalitzar la socialització en un grup d'iguals el més iguals possible. Tot i que la relació adult/infant és considerada la clau del procés d'aprenentatge, evidentment, la constitució del grup i les relacions que s'estableixen dins seu són molt riques i importants, i estan reduïdes a membres d'ambdós gèneres que han nascut en un mateix any. Aquestes condicions reduccionistes no es donen en cap altre entorn.

Aquest no és el lloc per analitzar què ha conduït a una societat a compartimentar el desenvolupament i el coneixement dels infants estrictament entre iguals d'edat. Però cal tenir-ho present per entendre que es tracta d'una situació “especial” dins la societat, que comporta certs avantatges però també certes limitacions, que més enllà del context educatiu no es produeix durant tot el període d'adult.

Conseqüentment és precís tenir en compte que molts comportaments s'aprenen i estan relegats, per les característiques socials, a la “cultura d'escola”, que és l'únic entorn on les relacions estan tan estrictament determinades per l'edat. És quelcom semblant al que havíem exposat amb els aprenentatges d'hàbits en un context dissenyat a mesura d'infant, que no es repeteix a la llar, ni en cap altre lloc.

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) “El Francesc està una mica tocat, i el seu pare també. Ara està esperant un germanet i no ho porta molt bé. A més, el seu pare el té molt consentit, i no vol acceptar que el nen té alguns problemes. Mai accepta un comentari respecte el seu fill. La mare és millor en aquest sentit. [...] Sembla que li fa por acceptar que el nen té coses que no acaben de funcionar del tot, quan és molt normal...”

La mateixa por a verificar l'existència d'una dificultat en el seu fill, és la que fa que alguns

pares contínuament es preguntin si qualsevol comportament mostra una mancança, però també, és la que fa que quan realment aquesta dificultat existeix sigui difícil d'assumir.

D'altra banda, les professionals utilitzen els seus propis paràmetres per establir judicis sobre l'experiència i el posicionament de les mares.

(DC, JTF, 2001) "La Maria, com sempre, es mostrava amoïnada, perquè la nena no menja. Jo no entenia molt bé el problema: ha entrat la infermera i s'ha alterat quan la Maria altra cop li ha preguntat per l'alimentació de la seva filla. S'ha esverat i li ha dit que si era ella la que tenia gana. Quan ja s'ha acabat la sessió la infermera ha explicat que la Maria havia vingut el dia anterior perquè la nena no menjava i la Carmeta -i suposo que el pediatra- li havia dit que era normal que no tingués gana. "Un quart d'hora ahir explicant-li, i ara torna una altra vegada amb lo mateix; i és una noia de cert nivell intel·lectual!", "és una mare insegura, tot això reflexa que està insegura i el que hi ha és que no està clar el vincle amb la Rita, no està segura del vincle amb la Rita". La infermera interpreta que vivia la maternitat d'una manera insegura però que hi havia una mostra de fragilitat del seu vincle amb la seva filla".

Aquest és un tipus de valoració que després marcarà el tipus de suggeriments que li faran a aquesta mare, tot i que no serà exposat amb aquesta claredat.

Recapitulació

Què deien les educadores i les infermeres a tot això en el JTF?

Les professionals de l'educació i sanitàries aconsellaven en la mesura que ho crèiem convenient. D'una banda cal dir que els discursos d'elles no sempre eren concordants. Per una banda provenien de disciplines diferents amb objectius i prioritats diferents que, en algunes ocasions, s'havien posat en entredit sense pretendre-ho (de fet hi havia un pacte implícit de no desautorització no contraposició). De vegades tenien opinions diferents però es plantejaven com a alternatives (en el sentit de que no hi ha una única manera de fer les coses) o bé les contrastaven elles al final de les sessions quan recollien l'espai i comentaven la sessió. Això ho comentaré més endavant.

En les exposicions de casos anteriors s'ha anat perfilant una mica en quin sentit anaven les intervencions de les educadores. D'una banda ajudar a les mares a trobar possibles alternatives pràctiques a les problemàtiques que plantegen, com els casos que ja s'han mencionat en referència a qüestions de menjar, de ritmes de son i de vetlla, etc. Intentant

trobar estratègies adequades a la situació de la mare i les necessitats del nadó. D'aquestes qüestions, allà on hi havia major divergència d'opinions estava en la duració de l'al·letament matern i pràctiques associades (dormir plegats, etc.). Si en general les infermeres (no totes, no era el cas de la Pili, i en ocasions la Carmeta) posaven més reticències a l'allargament de l'al·letament matern, les educadores es mostraven més flexibles. Igualment s'intentava adequar el consell a la mare independentment de les opcions que hagués fet perquè les professionals percebien com un dels seus papers.

El que sí es posava de manifest era que diferents eleccions suposava adequacions diferents, com s'ha intentat mostrar i en el cas del pit la presència en el grup JTF de Ciutat Vella d'alguna mare amb molta vinculació amb associacions pro-lactància, posava de manifest les discordances de criteris i necessitats.

De vegades els comentaris anaven en la línia de desfer interpretacions que les educadores i/o les infermeres consideraven que no eren unívocues. Per exemple:

(DC, JTF, 2001) "La mare (d'un nadó de dos mesos) diu que no para de xupar-se les mans i que això deu voler dir que té gana. L'educadora i la infermera li han dit que això no té perquè tenir aquest significat, sinó que els nadons es xupen les mans perquè els hi agrada..."

El propòsit de les professionals era reforçar les mares i ajudar-les en la "seva tasca" com a mares.

Les professionals sovint realitzaven una tasca de des-responsabilització del nadó del que la mare construïa com a problemàtic. Sovint feien èmfasi en les interpretacions procurant mostrar que el nadó no és el responsable, i on era clarament evident era en l'ús del llenguatge. Les mares sovint parlaven segons les següents expressions: "no me come", "sabeu que m'ha fet? No m'ha deixat dormir", "me ha roto una llibreta", "no en vol més". Les professionals feien notar a les mares que introduir aquest "me", "a mi" comportava una idea que l'infant estava fent aquella cosa en contra d'ella. Generalment ho mostraven de forma irònica: "ah, o sigui que la Laia no menja, no perquè no tingui gana, sinó per fer-te anar de bòlit a tu".

En realitat les educadores sovint el que fan és donar reinterpretacions. Anem a veure una altra situació. Ja hem conegut l'obsessió d'algunes mares per l'alimentació dels seus nadons, una d'elles la maria. La preocupació de la Maria està relacionada amb la valoració pediàtrica que la Rita va justa en la corba de creixement. La Rita és una nena

que té un aspecte prim, però està sana, per altra banda. En una sessió del JTF de Ciutat Vella succeeix el següent:

(DC, JTF, 2001) "Quan la Maria estava parlant del menjar de la Rita, ha utilitzat l'expressió que "la Rita no és de vida". L'educadora ha dit que a ella aquesta expressió no li agradava, perquè aquest nens tots mengen, tots tenen ganes de viure. Quan la Maria ha dit que el darrer mes s'ha engreixat només 300 gr., la Pilar li ha dit que es canviï de metge, que el seu li diu que l'Alvaro s'hauria d'haver engreixat com a màxim això."

L'expressió de la Maria donava una característica inherent a la seva filla, que en aquest cas, culturalment té certes connotacions negatives sobre el menjar. L'educadora, que coneix perfectament aquesta expressió, intenta canviar la visió que té la mare de la filla. De qui no menja o no vol menjar, a qui menja el necessari per seguir vivint.

Aquest reconeixement és important per que aquesta sí que és una de les diferències que s'estableix en la relació entre mare-nadó quan s'alleta o es dona biberó. Amb el biberó queda quantificat l'aliment que pren el nadó; amb el pit no, (al menys les mares fins que no aprenen a notar-s'ho passa temps) raó per la que es crea una por (social, altrament, i que dificulta sovint la implantació...), que és la por a no tenir prou llet o que sigui de mala qualitat. En el cas del pit, d'una manera molt clara, la mare s'autoresponsabilitza (per què té una sensació de menor control), mentre que en el biberó es responsabilitza el nen ("no en vol més", o el "no me come"). Donar el pit és font d'una enorme satisfacció quan tot va bé, però també de frustracions quan va malament. Aquestes son algunes frases i expressions recurrents en referència al tema recollides al diari de camp o les entrevistes:

"La mare del nen gran diu que ella fa 5 tomes més el pit. "El pit és un tema apart". Noto com que té dubtes i adopta una situació ambigua. "Veus, ara quan fa això és perquè vol el pit", "Amb una mica de pit ja n'hi hauria prou, i s'adormiria, però no pot ser", "les de la lliga, el pit a demanda, uf, cada dues hores", "Ara li he tret una presa de pit", comenten que està constipat i una mare diu "però li va bé si pren el pit perquè es protegeix"; sobre com adormir-lo, si amb el pit que és el que ha fet fins ara, o agafat contra la seva espatlla, mentre li xupa la roba, ella no hi veu gaire diferència, com que les dues coses son dependència. L'Àngels li diu que ella hi veu un canvi en adormir-se en braços perquè és oferir-li una altra alternativa, mentre que el pit es de nens petits, no es un canvi, però això sí. No sé si se'n convenç.

Em sembla que quan es parla del pit, es veu com una dependència, a aquesta edat de cinc mesos com si fos una cosa superada, per part de les educadores."

A les escoles bressol algunes educadores també manifesten que per alguns infants és inapropiat que se'ls segueixi donant el pit, sobretot si s'utilitza com a mecanisme per adormir-lo per què constaten dificultats per que aquests infants s'adormin a la migdiada. Veuen en les famílies la pretensió de que elles adormin al nen en unes condicions que la família no és capaç de fer. Aquest és un nen de mare i pare marroquins que té més de dos anys i encara pren el pit:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "El Kalil es mostra superneguitós i no para de moure's. Amb les mans no para de ficar-me el braç sencer dins la màniga i em pessiga el braç. Recordo que la Mercè havia dit que a ella se li adormia posant la ma sota la brusa i tocant-la. Jo el deixo fer, però no li va bé perquè el meu jersei és massa estret. Al final, ja després de 10 minuts ben bons, li poso un coixí la ma, perquè senti que té la mà sota una roba i es relaxa; mentrestant li vaig fent carícies al braç. Hi ha un moment que m'aturo i ell agafa la meva mà i me la posa sobre el seu braç ensenyant-me com li he d'acariciar el braç. Ho faig, i trenta segons més tard ja dormia."

En una aula amb quinze infants seria difícil atendre'ls a tots si necessitessin aquestes condicions per adormir-se.

En els dos JTF observats ha sorgit en diverses ocasions referències al llibre "Duérmete, niño". Les mares confessen que son consumidoras de literatura especialitzada en l'embaràs, el naixement i les atencions que ha de rebre l'infant. Segons el tarannà de cadascú hi ha qui consumeix revistes, o llibres de diferents tendències. L'èxit d'aquest llibre es deu a què el dormir és realment una preocupació. La peculiaritat, que suposo que no ha sobtat a ningú, és que aquest llibre sobre una qüestió de pautes de criança, l'ha escrit un metge pediatra. És a dir, un home, que pertany a la institució mèdica. Aquest home pot ser pare. Però el seu llibre deriva de la seva experiència adormint nens? O de quin tipus de saber deriva?

Fa cinquanta anys aquest llibre l'hauria escrit una dona, algú que bases les seves recomanacions en l'experiència pròpia.

Aquest llibre, impossible de deixar-lo de banda, sorgeix sovint en les converses sobre dormir. I les apreciacions de les mares són d'allò més variades, per que les mares en fan una interpretació, i escullen el que els interessa.

4b. CULTURA ESCOLAR, CULTURA FAMILIAR, CULTURA INFANTIL

Fins el moment he exposat les percepcions i actuacions de famílies (mares principalment) i professionals trobant puts de continuïtat i discontinuïtat. Però cal tenir present que existeixen factors influents de situacions i que per tant emmarquen els contextos d'aprenentatge i desenvolupament dels infants que tenen a veure amb les característiques pròpies, és a dir, organitzatives i estructurals de cadascuna de les institucions. Si bé pel que fa a família ja he realitzat una immersió en les contradiccions internes o no viscudes per les mares sobre la transició al món parental, a continuació exposaré algunes dimensions pròpies de les institucions educatives que cal tenir presents per entendre aquests processos. Després exposaré breument les conclusions a les que s'arriba rere 'anàlisi d'aquest capítol.

4b.1 Relacions dins la institució educativa

Les relacions de les educadores amb les famílies són fluïdes. Les famílies acostumen a mostrar-se contentes amb l'escola bressol, el tracte que rep els seus fills. En general les famílies coincideixen en que veuen els seus fills feliços a l'escola bressol. Que hi van contents. Els infants estableixen llaços d'amistat perdurables que es posen de manifest en moltes ocasions. Anem a veure una rebuda a un nen:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "Quan ha arribat el Yago amb el seu inseparable papà Toni, molts nens, però en especial l'Alba, han vingut corrents cap a mi cridant: "Mira, el Yago, el Yago!" [...] Els nanos de seguida s'alegren cada vegada que el veuen arribar. Això també passa amb l'Erik, però amb menys intensitat que el cas del Yago..."

Les famílies es mostren satisfetes d'aquests actes, espontanis i visibles, que en altres etapes educatives són difícils que es produeixin, i si es produeixen, és difícil que es puguin veure. En aquest cas també es posava de manifest la popularitat de l'infant rebut, ja que tampoc tots els infants reben aquest tracte ni amb aquesta efusió. Però en tot cas, l'alegria s'expressa espontàniament, i n'hi ha molta d'alegria en aquesta etapa.

Les educadores manifesten que sovint, a més d'educadores dels infants també fan de mestres dels pares i mares (el cas de la mare de l'Andrés també estaria en aquesta línia). Aquesta percepció succeeix amb les famílies que no tenen un coneixement, sigui del tipus que sigui (transmès per la família, per pràctica, per feina) del desenvolupament dels infants ni dels factors que hi poden intervenir ni de quina manera. La mare i pare d'aquest exemple són llicenciats i amb un nivell econòmic elevat:

(DC, EB1, 2002) "Diu que els pares no saben gaire què han de fer i que sempre paren l'orella a tot, com si estessin aprenent què han de fer. Per exemple, un dia la nena tenia descomposició i per aquesta raó deien que només li donaven iogurt i llet. Les educadores els hi van dir que havien de donar-li un altre tipus de menjar, que els productes lactis precisament no eren adequats i que el menjar de règim era un altre. Insisteix amb això de que paren l'orella, per aprendre i que després apliquen al peu de la lletra el que elles els hi proposen."

Les famílies autòctones primerenques (com aquesta, tot i que el pare ja té una filla jova), i immigrades de classe mitja-alta (comunitàries) es troben generalment en aquesta situació. Prenen una actitud d'escolta, incorporant el que valoren que pot ser útil o pràctic, atès que no tenen cap altra base explicativa. Aquest tipus de famílies també acostumen a consultar molts llibres o revistes dedicades a la infància i la maternitat i paternitat, tot i que, com ells afirmen després, aquesta pràctica no acostuma a garantir una seguretat en la seva aplicació quotidiana vers els seus fills. En algunes ocasions reforça la inseguretat per les contradiccions que existeixen entre les diferents fonts d'informació.

Les diferències entre els dos col·lectius tenen molts temps i espais per resoldre's perquè el contacte educadors-família és diari si la familiar vol i pot, a l'entrada i sortida de l'infant en què acostuma a haver un intercanvi bidireccional. De vegades sorgeixen desavinences o conflictes. En algunes de les situacions de tensió entre famílies i escola, i concretament en referència a les famílies immigrades, es posa de relleu la superposició de competències de cadascuna de les institucions. L'escola avarca un contingut educatiu cada cop més ampli en detriment del familiar com a conseqüència dels canvis socials; aquesta és una de les raons per les que sovint les educadores esmenten que han de fer de "mestres dels pares i mares". Les famílies autòctones tenen més facilitat per acceptar aquesta situació però per les famílies no comunitàries hi ha competències escolars que es consideren inmiscuicions a la intimitat familiar. Anem a exemplificar-ho amb una

situació relatada en el diari de camp, que succeí a una *Llar d'Infants* de Barcelona el 2003:

(DC, EB2, 12-24 m., 2003) "L'educadora va demanar ahir a la mare d'en Bilal que fes algun tractament a su hijo, donat que tenia polls. Avui el pare d'en Bilal (d'origen marroquí) ha entrat furiós a la classe del seu fill i ha començat a discutir en to molt elevat amb l'educadora. El pare li deia a l'educadora que no tenia perquè dir-li res d'això . L'educadora contestava que li ho comentà a la mare i que aquest tipus de suggerències li fan a totes les famílies, i a ells també. El pare deia que aquest tema incumbeix a la família, i que elles no han de dir què han de fer o no a casa, que no s'hi ha de ficar."

Per les educadores es tracta d'un tema de salut col·lectiva. Però pel pare es tracta d'una intromissió a una esfera privada; cridar l'atenció sobre una atenció mal resolta, i proposar la solució, es a dir, que han de fer els pares a casa. A més, l'educadora, així como la resta, van entendre la suspicàcia del pare en pensar que aquest comentari se'ls hi havia fet a ells perquè eren estrangers i no perquè fos la dinàmica habitual, como aquí ho és. Les educadores també havien suggerit que no ho tolerava perquè eren dones. El cas és que les educadores haurien preferit parlar amb la mare, però treballava i no podia portar ni recollir l'infant.

- És final de curs; només queda un mes per acabar. Reiteradament en la classe dels més menuts de l'escola, que només hi ha 6 infants, un parell de famílies porten molt tard els infants a l'escola cada dia, gairebé a les 10.30 (sempre son les dues mateixes famílies). Això dificulta enormement poder fer l'estona de pati en condicions pel funcionament de l'escola.

La direcció de l'escola ha decidit no acceptar els infants que arribin més enllà de les 10 h., després de parlar-ho i demanar-ho molts cops a les famílies. Avui els infants feien una breu caminada pel barri:

(DC, EB2, 12-24 m., 2003) "Som abaix (son les 10.30 h.), i la mare de la Maria dels grans pregunta si pot deixar la nena. La monitora de migdia diu que sí (no està assabentada de la mesura presa); la deixa i se'n va corrents. Quan comencem a caminar, veig el cotxe de la mare del Pol, dels petits, que diu que els deixa el nen. La tutora diu que ho preguntí a direcció."

Els dos infants que duia aquesta mare hauran estat admesos, però s'haurà d'haver posat en pràctica una mesura dràstica, per que la família compregui que el respecte de l'horari és necessari i imprescindible pel funcionament de l'escola (recordem que la flexibilitat

d'hora d'entrada va de les 8 a les 10 del matí), en un moment que moltes famílies arribaven tard.

Les educadores tenen diferents opinions pel que fa a la mesura presa. N'hi ha que creuen que és una mica dràstic, però després també critiquen les famílies que reiteradament arriben tard i no tenen en compte, i no "valoren", diuen, tot el treball educatiu que fan amb l'activitat de 10 a 10.30 h. Algunes diuen que algun cas té explicació perquè estan passant un mal moment. D'altres diuen que cal ser dràstic des del començament, no deixant passar res, i així s'integra. La nena admesa a les escales provocarà conflictes a la cuina perquè serà un plat més a menjar, que no s'havia tingut en compte.

En alguna escola també s'ha donat casos de problemes causats per situacions violentes de diferent tipus. Des de casos de separacions dels pares i en relació a les visites als fills (alguns pretenen aprofitar l'escola com espai *neutre*, per realitzar visites no regulades als seus fills) fins a algun pare de l'escola que es creu que ha robat algun objecte d'altres famílies (per exemple cotxets).

Les educadores tenen la percepció que no hi ha un reconeixement per part de les famílies de la incidència que té l'escola en el desenvolupament dels infants. En canvi, reconeixen que hi ha algunes famílies que prenen i aprenen conductes de les educadores. Aquesta apreciació és generalitzada i no es concreta en l'origen sociocultural de les famílies: fa referència tant a una percepció de diferència sobre el que és l'infant i com tractar-lo (que es pot donar en famílies immigrades o autòctones, però amb una actitud oberta de canvi o aprenentatge sobre els infants) com a famílies que no tenen massa reflexió ni experiència sobre nadons (visió més enfocada a parelles de major edat que tenen el seu primer fill i amb poc o nul contacte amb infants durant molts anys, i generalment de classe mitja), així com a la pràctica quotidiana:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "... el pare li ha explicat a l'educadora (Mr) que la nena no es trobava massa fina per què havia passat la nit a 38 graus C de febre (convé recordar aquí que la mare de la Júlia és metgessa). L'educadora (Mr) ha mostrat, en l'expressió de la cara, la seva preocupació i li ha recomanat al pare de la nena que era millor que se l'emportés, no fos cas que empitjorés. Davant l'estupefacció de la mestra, el pare s'ha negat a endur-se-la en base a què a casa no hi havia ningú i a que "ara ja li ha baixat la febre i sembla que està millor".

En aquest cas una família de classe mitja fa un ús individualista de l'escola que provoca

l'enfrontament amb els criteris i necessitats de les educadores. Aquestes interpreten que aquests pares actuen d'aquesta manera per interessos individuals (sense pensar en l'infant), mentre que les educadores han de vetllar pel col·lectiu d'infants (pot ser contagiós) i per l'infant en qüestió (que estarà més ben atès a casa, i d'una manera individualitzada que a l'escola no se li pot donar). La nena de l'exemple empitjorarà enormement al llarg del dia, li pujarà la febre, i es trucarà al pare cap a les 3 de la tarda per demanar-li que vingui a buscar la seva filla. El pare respon que fins les 5 no hi podrà anar.

En general la percepció de les educadores no és equivocada, però caldria matisar-la. Mentre que les famílies acostumen a elogiar el funcionament de les escoles bressol, i es mostren satisfetes de dur-hi els seus fills, i argumenten els beneficis del contacte amb altres infants, els costa molt més concretar els beneficis a nivell d'aprenentatges i el paper de les educadores. Les famílies, en aquest sentit, van a remolc de l'escola. L'escola posa en pràctica una sèrie de coneixements disciplinaris que les famílies desconeixen en general. Fixeu-vos en aquest comentari d'una educadora:

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) "Just quan he entrat l'ifrassim (infant de vuit mesos, de família pakistanesa) estava plorós (la mare acaba de marxar). L'educadora (U) ha comentat contenta: "Això sí que m'agrada... Ja s'enyora! És un bon senyal!"

Mentre la mare es neguiteja perquè l'infant plora quan ella marxa, l'educadora mostra alegria, perquè ho interpreta com que l'infant ha adquirit un grau maduratiu al trobar a faltar la seva mare.

Però de vegades les famílies tampoc poden constatar molts dels aprenentatges, perquè l'espai de la llar i el de l'escola son completament diferents, com ja havíem esmentat amb anterioritat. Així, per exemple, els infants saben que quan arriben a l'escola han de penjar el seu abric al penjador, i saben quin és el seu penjador. En canvi a casa no tenen perquè fer-ho, potser perquè no se'ls demana, perquè el penjador no està a la seva alçada, perquè es pensa que no cal, o perquè no hi ha penjador. En tot cas, en aquesta diferència és important el fet que l'escola està construïda en funció i per a infants, que l'autonomia és un valor clar i compartint pel col·lectiu educador (no tant per les famílies), i la construcció i disseny facilita tots aquestes qüestions perquè tot el que necessiten està a ma dels infants i sense perills, mentre que a les llars no és així. Evidentment, des de molt petits els infants aprenen a diferenciar els comportaments i normes de cada espai, però

també de cada agent educatiu.

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) “És el cas de la Júlia, una nena de dos anys. La Júlia quan ha de baixar o pujar les escales de l'escola i està amb les mestres, sempre ho fa sola. Mai ho ha posat en dubte. Quan als matins ve amb la mare, alguns cops la mare ha d'insistir perquè ella li demana d'anar a coll, però la mare, que hagi observat, no cedeix mai. Quan ve amb el pare sempre arriba a coll. Algun cop el pare a mitja escala la baixa perquè pugui sola, però la nena s'hi resisteix, i arriba fins a dalt amb la nena a coll.

Aquesta nena, com tots els infants, sap perfectament quin comportament li permet cada persona, i també sap quines han de ser les seves reaccions en cada cas per aconseguir, si pot, el que vol.

4b.2 Institució, llengües i comunicació

La presència de llengües que les educadores no controlen provoca, en ocasions, confusions, i percepcions diferents dels aprenentatges dels infants, tant en positiu com en negatiu:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) “A propòsit del Maciej, l'educadora (S) m'ha comentat que ella i la Maria estaven convençudes que aquest nen a casa xerrava molt, i que ho feia en el seu idioma (en polonès). Però s'han emportat la sorpresa que, parlant-ho amb el pare, aquest els hi ha respost que, de fet, a casa el Maciej gairebé no parla res, no diu res, ni en polonès, ni en castellà ni en català. L'educadora (S) i l'educadora (Mi) s'han quedat parades, perquè és obvi que a la classe, malgrat no entenen la majoria de les coses que diu, és molt xerraire i crida força...”

Les educadores interpreten que parla en polonès. En canvi els pares afirmen que no ho fa, al menys en el context que ells coneixen. Les educadores interpreten més aprenentatges lingüístics que els que la família confirma. En el següent cas contrasta el que opina l'educadora amb el que observa l'etnògrafa:

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) “ L'educadora (C) diu que la Dina gairebé no parla, i que això té a veure amb aquesta situació a casa: els dos pares li parlen en urdu i la nena no sent parlar castellà. Però jo he sentit com parlava en castellà, de manera que d'algun lloc ho ha de treure si a l'escola li parlen català.”

Mentre en el cas anterior se suposava que parlava, aquí no es visibilitza el que sí parla.

L'etnògrafa apunta que cal fixar-se quan la nena juga, sobretot per adonar-se de que sí utilitza aquesta llengua.

Les educadores pensen que els infants menuts que estan adquirint les estructures lingüístiques incorporant varies llengües a l'hora és normal que presentin un retard en l'inici a la parla. Per això quan algú ho desmenteix es valora positivament:

(DC, EB1, 24-36 m., 2002) "És molt llesta l'Aya, molt. Parla àrab a casa, i aquí parla en català i castellà. El pare només vol que parli àrab, però es veu que a casa els germans, entre ells, parlen castellà i de vegades català".

La qüestió de les llengües en aquesta etapa educativa, en principi, comprèn significats simbòlicament complexos en les relacions entre els adults, entre les famílies i l'escola com a institució. Inclòs en llengües amb poca distància lingüística es produeixen confusions:

(DC, EB2, 24-36 m., 2002) "La mare del Leonardo (italiana), quan surt, es queda llegint la cartolina de l'entrada, on posa que a final de més hi haurà una reunió pels mares i pares, i una excursió. La reunió de pares i mares està escrita: "Dimecres 23, 17.45. Reunió pares i mares: titelles, timbals, cargols i baldufes". La mare del Leonardo pregunta si han de portar algun pastís. L'educadora (Mi) i jo, que érem allà, diem que no, i llavors la mare pregunta que què posa allà. Li expliquem. Pregunta què vol dir titelles; li expliquem que és el nom de la classe del seu fill, i que vol dir *marionetas*, i que ho posa a la porta. Ella no sabia res d'això, i no se n'havia adonat. Timbal en italià és pastís, per això es pensava que s'havia de portar un pastís. Quan la mare haurà marxat, la Maria em dirà en veu baixa, que clar, com que cada dia arriba tard (en realitat jo tard no l'he vista mai, però arriba cap a 2/4 de 10) quan ho expliquen (?) no es va enterar"

La mare del Leonardo té un comportament que aparentment no semblava ni havia fet pensar mai que no compregués algunes coses importants. A més, el nom dels grups podia ser més fàcilment deduït per context, però no així altres tipus d'informacions. Succeeix a les reunions, tan les de l'escola com les de pares. L'escola es mostra més flexible amb aquest fet:

(DC, EB1, 2002) L'educadora diu que la directora li ha mostrat el seu desacord per que no havien fet la reunió en castellà; una mare va marxar per que no ho entenia, i en les primeres reunions per elles és necessari que els pares i mares se n'assabentin bé de les normes i hàbits perquè d'això en depèn el funcionament diari. L'educadora li ha dit que no van ser elles, insinuant la pressió d'alguns pares i mares, però sense concretar. L'educadora (E)

afegeix que ella n'està en contra d'això, però que respecta la decisió que la majoria va prendre. L'educadora (A) diu que no, que ella sí que n'està a favor i ja sempre pensen que és per culpa seva, però que aquest cop no va ser cosa d'ella. Explica que de vegades se sent una mica malament perquè no sap que ha de fer; aquest tema sempre porta problemes, però creu que s'han de començar a acostumar perquè en l'atenció individualitzada, cada dia parlen amb els pares i mares en castellà. I a més pels nens és bo si estan aquí, saber la llengua i això ho té clar.

Tot i que generalment les educadores de les dues escoles bressol observades arriben a acords en referència a com compaginar comunicació i llengües, el dia a dia comporta situacions i imprevistos que es viuen amb diferència. Com es suggereix en el paràgraf del diari de camp sí que he comprovat que algunes famílies són més intransigents en el tema de els llengües que les professionals de l'escola i en les reunions de l'AMPA es posen en evidència. Hi ha pares i mares estrangers que assisteixen a una primera reunió de l'AMPA, sovint animades per les educadores, que els hi expliquen les conveniències de participar-hi. Però són molts els que manifesten que no hi tornen per qüestions de llengua o de sentiment d'exclusió. Alguns exposen directament la llengua com a factor en tant que no entenen el contingut de les converses i se senten al marge i tampoc se senten amb *dret* ni *confiança* per demanar un canvi de llengua. D'altres exposen motius de relacions i dinàmiques de grups: assisteixen sense conèixer a ningú i no se senten acollits, més aviat afirmen sentir-se ignorats

La mare en qüestió és una mare marroquina. L'educadora després parlarà amb la mare i li dirà que no hauria d'haver marxat sinó demanar el canvi de llengua. La mare dirà que no passa res, que li sabia greu que per ella canviessin de llengua, i l'educadora li explicarà el contingut de la reunió.

Pel que fa a les llibretes diàries on les educadores i famílies intercanvien informació sobre els infants, que en alguns llocs pot ser una bona eina, en les escoles bressol amb població d'altres llocs del món és una eina que bé hauria de patir modificacions (ser bilingües, per exemple? I incloure-hi segons el lloc llengües escrites de les famílies... o que la informació intercanviada sigui bàsica i a través d'icones pictòriques) o substituïda per un altre medi.

4.c CONTINUÏTATS I DISCONTINUÏTATS ENTRE L'ESCOLA I LA LLAR

4c.1. “El meu fill va content a l'escola”

En termes generals totes les famílies, siguin de les característiques que siguin, valoren positivament no només l'estada dels infants a l'escola, sinó les relacions que poden establir amb les educadores, l'acolliment que senten, traduït, sobretot, en el contacte dia a dia. Les famílies que més ho valoren, perquè tenen un punt de contrast, són aquelles que tenen fills o filles més grans i per tant tenen experiència amb els CEIP o altres escoles de primària, on les pautes de relació son molt diferents.

En les observacions realitzades es fa patent la manca de cohesió relacional entre les famílies. Així s'observa, així ho expressen les educadores, així ho exposen les famílies. Pensar que tothom sigui “amic de tothom” és utòpic, evidentment, però hi ha indicadors sobre aquesta cohesió, com ho son les expectatives, les continuïtats o discontinuïtats de les relacions fora de l'escola, etc.

Anem a intentar desgranar aquesta situació. Comencem analitzant l'opinió d'una educadora respecte les famílies, que ens servirà per posar sobre la taula argumentacions que després es generalitzen:

(DC, EB1, 2001) “Diu que els pares simplement “s'ignoren” (és a dir, no hi ha relació entre ells). Hi ha alguns casos de racisme, però pocs. Sobre tot entre els pares autòctons. Hi ha un cas molt exagerat d'una mare, “que és d'aquestes del Raval 100%”, que a vegades ve a l'escola i comença a fer comentaris contra els “moros”: ‘que si los moros nos quitan el trabajo, etc.’. Alguna vegada ha arribat a dir: ‘como vea a algun moro de mierda pegando a mi hija le doy una patada en los huevos’. L'educadora (U) diu que a aquesta mare li intenta explicar que per a ella tots els nens que venen a l'escola són iguals, vinguin d'on vinguin, i que a més, a vegades prefereix els “moros” que alguns nens d'aquí. Li demana també que no digui “moros de mierda”, i li diu que ella també li podria dir “ravalesa de mierda”.

En aquest paràgraf sorgeixen diferents temes. Cal aclarir, com ja s'explicita al fragment de diari de camp, que es tracta d'un cas exagerat, d'una persona concreta i que aquest extremisme no és el comú. Però ens permet reflexionar sobre opinions i conductes que existeixen i que són compartides molt més del que es reconeix; generalment son opinions

que es mantenen soterrades.

Per començar és interessant l'ús que es fa del terme *racisme*. Quan s'anomena el racisme sempre es tracta d'una conducta unidireccional, dels autòctons vers la població immigrada. Les persones autòctones no acostumen a expressar-ho en aquests termes (soc racista), sinó que és la interpretació que en fan els altres, en aquest cas les educadores. En les entrevistes amb les famílies, és cert que, no preguntant sobre aquest tema, "el racisme" és un concepte que sorgia en algunes ocasions, generalment en la forma "jo no soc racista, però...":

"E: Y tú, que eres del barrio de toda la vida, ¿qué tal los cambios?, porque éste es un barrio que ha cambiado bastante.

K: Sí, a ver, los cambios son buenos, según como los mires. A ver, no soy racista, pero pienso que se les está ayudando más (a los inmigrantes) que a los españoles."

Aquesta mare és una dona nascuda al Raval. A diferència de l'exemple anterior, és una persona molt discreta, que respecta els costums i normes de l'escola, que es mostra amoïnada pels seus infants. Són una família amb un comportament modèlic pel que fa a l'escola, i tenen una relació correcta amb totes les famílies, més intensa amb algunes d'elles, aquelles que ja coneixen del barri des de fa anys. Després d'aquesta afirmació fa una llarga explicació, des de l'experiència pròpia, que justificaria, des de la seva perspectiva, l'afirmació en la que formula el sentiment de no ser tractada en igualtat de condicions que la població immigrada.

Cal considerar la rellevància que té que fossin les famílies autòctones i d'escassos recursos econòmics les que recorressin a l'ús del terme "racisme" d'una forma clara i explícita. La pregunta que ens queda per fer és si s'apliquen el terme negant-lo (aquest terme que defineix però també jutja el seu comportament), per què generalment se'ls imputa, o bé perquè en realitat creuen que ho son de racistes. En contrast a aquesta situació anem a veure el testimoni d'una mare de família nombrosa autòctona de classe mitja-alta, quan reflexiona sobre els motius que els han induït a escollir una escola concreta per a P3, del districte del costat però relativament a prop de casa seva (que l'any vinent iniciarà una de les seves filles):

"E: i com és que no heu escollit una escola del barri?

M: Hem escollit una escola pública, on hi van molts amics nostres

E: però aquí també hi ha escoles públiques...

M: aviam, sí, clar, però es que, ara seré políticament incorrecte, a les escoles del barri hi va molta gent de fora; no és perquè tingui res en contra d'aquestes famílies que assisteixen a aquests CEIPs, sinó que clar, les meves filles no aprendran el mateix, el nivell és molt més baix”

Aquesta família durant l'entrevista aposta, amb una argumentació elaborada, pel sistema d'ensenyament públic. D'aquí la seva elecció de l'escola bressol pública, i el CEIP per la seva filla també d'aquesta titularitat. Cal dir que son una família políticament compromesa amb l'esquerra, però tot i així la seva elecció és la que és.

Altres famílies autòctones ni tan sols tenen la perspectiva de desitjar una escola de titularitat pública, sinó que realitzaran una opció clara per la privada:

(DC, EB1, 2002) “La Joana m'explica que ha portat la seva filla a l'escola de monges del barri per què no es veu amb cor de confiar l'educació de les seves filles a les escoles públiques del barri: “No perquè hi hagi molta immigració, tot el contrari, a nosaltres ens agrada que les nostres filles puguin conèixer i fer amics amb companys d'altres cultures, sinó per què l'ambient d'aquestes escoles és molt degradat, i els mestres estan desmotivats.”

Els arguments aquí recollits és la suposada desmotivació del professorat dels CEIP del barri que afectaria sobre la major o menor competència en els aprenentatges (com altres persones han especificat d'una forma molt més clara); altres argumentacions són més indirectes i poden sustentar-se en raons més sentimentals, com per exemple, que era l'escola on havia anat la mare o el pare de petits.

Sense dubte es pot enllaçar en la resistència a establir llaços amb determinades persones. Totes aquestes famílies que mostren unes opcions determinades per una escola pública o privada amb unes condicions de composició d'alumnat determinada estan realitzant, d'una forma indirecta, una exclusió de relació amb les famílies que no tenen accés a aquestes escoles. Sens dubte, les xarxes de relació de les famílies que componen una escola bressol tenen molta relació amb les expectatives d'escolarització de primària dels seus fills, i els factors que determinen aquests criteris. Escollir un perfil de persones amb qui relacionar-se comporta un rebuig, actiu o passiu, cap a unes altres. Hi ha qui, per aquest motiu, tem que se la titlli de racista; d'altres fan exactament el mateix esquivant qualsevol judici. Així, si es tracta de racisme o no depèn de com ho valorin els altres.

Quan les famílies autòctones que prefereixen les escoles privades donen arguments en referència a la qualitat dels aprenentatges (i sí podem dir que tan sols algunes de les famílies autòctones tenien l'espectre de les escoles privades com a possibilitat d'escolarització i/o com a prioritat, mentre que és una possibilitat quasi inexistent en la població immigrada amb la que s'ha parlat) i se'ls pregunta entorn l'aplicació del mateix principi en l'etapa 0-3, algunes responen que en aquesta etapa els infants encara no aprenen "en sèrio", però que en la fase següent ja es comença la lecto-escriptura, etc. Algunes d'aquestes famílies les costa verbalitzar els fruits de l'estada a l'escola bressol dels seus fills més enllà del joc i el contacte amb altres infants.

Tornem a l'exemple de l'educadora que estàvem analitzant. L'educadora també es contradia en el seu discurs. Li diu a la mare que tots els infants són iguals per ella, però després admet que en pot preferir més uns que els altres (immigrants sobre autòctons, reforçant les pors d'una part de la població autòctona, entre ella la pròpia mare).

Però hi ha molts altres factors que evidencien la discriminació en les relacions entre famílies. La llengua per exemple. En general, parlar una llengua no pròpia del territori (és a dir, ni català ni castellà) no és en sí mateix un factor de distanciament en les relacions amb altres famílies. Tot depèn, en primer lloc, de quina llengua es tracti. Si es parla anglès o francès, és molt fàcil fer relacions amb un sector de població de classe mitja-alta que pot conèixer aquestes llengües (i així podem reconstruir les xarxes d'amistat dins alguna escola). Si es parla castellà, no implica tenir relacions fluïdes amb la totalitat de famílies autòctones; aquí és on es posa en evidència la importància del sector social on estan les famílies. Si s'és una mare mexicana que ha vingut a fer un màster en empresa hi ha més possibilitat d'establir òptimes relacions amb el sector classe mitja-alta autòcton que no pas si s'és una mare equatoriana que treballa al sector domèstic (i pitjor si és en règim intern), que potser sí s'avindrà amb famílies autòctones amb menys recursos. Ambdós son casos reals.

Observem el següent comentari:

"Mentre entrava a l'escola he vist una mare marroquina que parlava en castellà al seu fill petit, que duia en un cotxet. No és la primera vegada que veig aquesta situació: mares o pares que, a l'escola o a l'entorn escolar, parlen als seus fills en castellà i inclòs en català".

No sabem si aquesta família també ho fan a casa o no, però en tot cas existeix una intencionalitat. La família del Kalil, de mare marroquina i mare ceuti-berber també parla en castellà els fill tot i que cap dels dos membres de la parella el té com a llengua materna:

"E: ¿Tú hablas árabe?

K: Yo hablo en bereber. Yo con mi marido y mis hijos no lo uso, solo hablamos en castellano y así me acostumbré y lo aprendió mi marido. Y ahora lo habla estupendamente y no hay nadie que nos cambie a nuestro idioma. Mi madre dice que porque no lo enseñamos a nuestros hijos, pero necesitarán más el castellano. Y cada día que hablamos me hacen una bronca. Razón tienen. Los niños tienen que aprender un poco de nuestro idioma. No saben nada. Cuando sean grandes ya aprenderán. A los niños pequeños rápidamente les entra en la cabeza."

Aquesta família en concret té clar que aquí als infants els fa més profit saber les llengües del territori, tot i que també manifesta que haurien de conèixer la materna, per la que de moment no s'estan preocupant.

A part del que podríem anomenar com a "grau de proximitat social" hi ha altres factors personals com el caràcter, però també factors de disponibilitat. Per poder-se cohesionar en un grup, sigui el que sigui, no només depèn de la voluntat, de desitjar-ho i que els altres també ho vulguin; també depèn de la disponibilitat de temps per relacionar-se dins l'escola i fora, d'encetar i consolidar aquestes relacions: el nombre de persones adultes que poden ajudar a la llar, el nombre de fills, la durada de la jornada laboral, etc. Una gran part de la població immigrada aquests condicionants tenen un pes molt restrictiu.

Què significa tot això pel que fa a la integració? La cohesió de la que parlàvem al començament potser no té tant a veure amb la relació real existent com amb la possibilitat oberta d'establir relació amb qualsevol. I com s'ha mostrat, aquesta possibilitat no existeix pel que fa a les famílies; no existeix ni en les relacions que s'estableixen, ni en els discursos, ni en les expectatives. Des de fora, l'escola bressol pot semblar totalment un oasi, però no ho és. Si ho és, només ho és en referència al que passa dins l'aula, però si s'agafa tota la comunitat educativa, no.

Com ja hem vist quan parlàvem de participació, es confirma que la facilitat integradora que practiquen els infants d'aquestes edats no s'estén a les famílies. Les famílies tendeixen a establir relacions i col·laboracions entre elles, segons els eixos econòmic i d'origen.

4c.2 Integració de les famílies. I els infants?

Pot semblar que aquesta situació de parcel·lació social de les relacions no tingui efectes sobre els infants. Al menys en la immediatesa. Dins l'aula i pel que fa a les relacions dels infants amb les educadores de l'escola bressol, així és.

Però en canvi, en la línia de l'exposat uns paràgrafs més amunt entorn els criteris d'elecció de l'escola de primària, sí que existeixen repercussions. L'elecció de l'escola de primària pot estar influïda per les opinions d'aquestes persones, la continuïtat o trencament de relacions en base a tenir un objectiu comú. Tot i que les famílies no sempre es mostren segures sobre quina escola concreta volen pels seus infants, a mesura que els nens van acostant-se als tres anys elaboren els criteris d'elecció, o més ben dit, els criteris per a descartar algunes de les escoles possibles.

L'escola bressol és un parèntesi, tant en la vida dels infants com en les possibilitats d'acostament i diversificació de les relacions entre famílies. Les famílies autòctones, aquestes que després realitzen una discriminació en l'elecció del centre de primària basada en la quantitat d'alumnat d'origen immigrant (aquest és l'indicador d'altres supòsits que s'entenen com a factors: alta mobilitat de l'alumnat, recursos destinats a l'acolliment d'infants que acaben d'arribar, menor nivell acadèmic,...), opten i aposten per l'escola bressol pública per tres motius principals:

- per la fama d'excel·lent qualitat que tenen i confirmen, tant pel que fa a qüestions educatives i pedagògiques, com la qualitat de les instal·lacions i la formació de les educadores.
- Per que consideren que en aquesta franja d'edat el tipus d'aprenentatge no es veu afectat pels factors que sí afecten a primària. Els aprenentatges se centren en hàbits i competències que es creuen que igualment adquirirà l'infant.
- Per que en realitat no tenen cap expectativa ni interès de relació, ni d'ells ni dels seus fills i filles, amb famílies que els resulten distants amb la seva realitat social. Entre els 0-3 anys els nens no demanen anar a jugar a casa dels amics; com ja hem exposat en apartats anteriors, no hi ha perill que intimin excessivament amb ningú, i per tant tampoc amb famílies de distància social elevada respecte la seva. Quan això ja comença a ser

possible, sobretot a partir de primer, es restringeixen les possibilitats de relació social, no pas canviant de barri (que també pot ser una opció), que no cal, sinó en l'elecció de l'escola, i posteriorment l'elecció d'altres activitats de lleure pels fills.

Per tant, assistim a l'embrió de la reproducció de les jerarquies socials i la seva polarització, que dificulta les possibilitats d'ascensió social de les famílies pobres (autòctones o immigrades), i consolida un nou estrat social per sota de la jerarquització que existia fa 15 anys. Les famílies immigrades comunitàries, molts cops opten per escolaritzar els seus fills en escoles privades on la llengua vehicular és la materna com liceus francesos, italians, escoles alemanyes. En aquestes ocasions no existeixen debats sobre la ghetificació de la població, ni sobre el significat d'aquesta opció pel que fa a l'ensenyament públic. En canvi, com ja hem vist sí existeix quan la població té un altre perfil socioeconòmic.

Atès que fins el moment hem exposat les circumstàncies de la integració social de les famílies immigrades que estan destinades als estrats inferiors de la jerarquia social, amb mecanismes que dificulten l'intercanvi, amb un tipus d'argumentació des de l'exclusió de les classes benestants (Van Zanten), anem a veure, en la mateixa línia que exposen les famílies immigrades.

Les famílies immigrades i autòctones amb menys recursos aposten per les escoles públiques, i el factor de la proximitat ja és un motiu suficient per l'elecció d'una escola. Les famílies immigrades i autòctones no tenen la mateixa visió dels centres escolars. Hi ha algun CEIP que les famílies autòctones de menys recursos preferirien no dur els seus fills. Les raons que hi donen mai té a veure amb el professorat. Sovint argumenten que el professorat és "bo"; han visitat l'escola i els ha agradat les aules, les instal·lacions, el que els professors expliquen en les jornades de portes obertes,...

En canvi no els agrada la composició sociològica de les famílies. D'un CEIP concret les raons justificatives estaven en que "aquelles famílies" eren un mal exemple pels seus fills. Escàndols a l'entrada i sortida, xivarri, paraulotes, insults, deslegitimació del professorat... "Aquelles famílies" eren famílies gitanes. Cal tenir present que s'està parlant d'un centre amb més d'un 70 % de població immigrada, on els infants gitanos eren una minoria. La confusió sobre a qui es refereix "aquelles famílies" no es resolgué fins que es va preguntar directament: "les famílies immigrades?", "No, esas no entiendo lo que dicen; las gitanas".

Les famílies immigrades no fan referència a la composició sociològica de les famílies dels CEIPs. En general mostren, d'entrada una confiança en el centre, en el professorat, etc. Hi havia el cas d'una família de ... tenen una filla de deu anys i el nen que el següent any passarà al CEIP. El nen anirà a un centre públic del barri. Però la nena va a un internat on només surt el cap de setmana. Quan se li pregunta al pare pels motius d'aquesta tria exposa que s'ha de cuidar l'educació de les nenes i que no li agrada que estigui pel carrer, incidint en els aspectes morals, que en canvi no li amoïnen en referència al nen.

Tracte de les educadores a les famílies

Les educadores, en general mostren una actitud inclusiva, desplegant multiplicitat d'estratègies per a dur a terme aquesta finalitat. Però això no significa que, com a persones totes elles estiguin absentes de prejudici que puguin aflorar en comentaris o valoracions.

En algunes de les escoles no s'ha observat l'explicitació verbal de prejudicis o estereotips, però en altres sí, sempre de manera individual. La manera de ser de cada educadora, la forma de copsar l'interès o importància que pot tenir, les reflexions que hagi realitzat entorn la situació de context, tenen un pes important en l'existència d'aquestes opinions i la seva major o menor visibilització. Atès aquest raonament, els casos menys compresos són els de les parelles mixtes, que d'altra banda semblen cada cop més abundants. Així sorgeixen, en algunes ocasions, comentaris entorn algunes dones aparellades amb homes musulmans, alguna d'elles convertides a l'Islam, qüestió que es fa difícil comprendre. Però hi ha altres situacions que encara es veuen més "estranyes":

(DC, EB1, 24-36 m., 2001) "La Isabel diu que el cas més estrany que tenen és el dels pares de la Yasmina: ella és dominicana i ell és musulmà. La Isabel diu que és una parella "contra natura", en el sentit de que "son dos cultures que no s'assemblen en res". Ella pensa que la nostra cultura està al mig d'aquestes dues, i per això li semblen més normals els aparellaments entre "latinos" i occidentals o entre musulmans i occidentals, però l'aparellament entre musulmans i latinos li sembla ben estrany".

L'interès d'aquesta reflexió és que en ella s'hi exposen les teories sobre el que han de ser i com s'han d'establir les relacions entre les famílies d'orígens diversos, que segurament, pot ser que molta gent subscrigués. La primera cosa que es posa en relleu és que la

normalitat de les relacions està determinada per una mirada etnocèntrica en la que el subjecte és el centre, i en aquest cas ho són els autòctons, que són els únics que sembla normal que puguin relacionar-se amb persones de diferents orígens. Fins a quin punt, aquest punt de partida no suposa, a nivell social (no a nivell individual de la persona que va fer el comentari), una idea d'exclusivitat en el control dels canvis adaptatius de les persones migrades? En la nostra mirada etnocèntrica el tracte cap a les famílies immigrades es realitza en base les teories dualistes que valoren les realitats fluctuants entre la continuïtat cultural d'origen o l'adaptació i assimilació vers la cultura de destí. Però quina cabuda té en aquest esquema dualista una parella mixta de dominicana/"musulmà", o una altra de peruana sociòloga amb un català correctíssim/pakistanès botiguer?

No hi ha espai construït en els discursos ni pràctiques per parelles i dinàmiques perquè es pensa, des d'una posició estàtica, en la que només s'imagina el canvi des de l'altre. I en aquest tipus de parelles no es comprèn com es pot dur a terme aquest procés de tensió dual entre la continuïtat i el canvi.

Les famílies s'amoïnen pel seu propi infant, però en general no mostren o expressen opinions pels altres infants. Només opinen si el seu fill té algun incident amb altres nens. En canvi sí que tenen una opinió formada sobre la seva pròpia situació. No totes les escoles tenen AMPA. En les que n'hi ha, les famílies participants són autòctones de classe mitja. Els discursos d'aquestes famílies generalment es podria dir que no són massa sincers. Són famílies que opten per l'escola 0-3 pública perquè és una escola que té una alta valoració de qualitat. Davant la diversitat interna de les famílies de l'escola, parlen a favor de la riquesa de la diversitat. Però a l'hora d'escollir centres de primària, si ho fan al barri ho fan en centres concertats o privats, i sinó, ho fan en centres públics dels barris adjacents, en els que la diversitat encara no està tant quantificada. És aclaridor que només una de les famílies entrevistades amb aquest perfil, reconeix clarament aquesta opció, argumentant que en el 0-3 prioritzen la qualitat de l'escola, mentre que per primària s'entrellacen altres factors, exposant que la seva tria la consideraven políticament incorrecte, perquè sabien que actuaven exclouent a una part del barri en el que havien decidit viure lliurement.

Les famílies autòctones de pocs recursos no es plantegen la seva participació, i no troben

a falta de la seva representació. Aquestes famílies no tenen un discurs elaborat pel que fa a la manca de relació amb les famílies autòctones de classe mitja (autòctones o immigrades), però en canvi sí la tenen pel que fa a les famílies immigrades de pocs recursos. Molt sovint es repeteixen els discursos de rebuig, estereotipats de que la seva presència minva els recursos que ells podrien tenir, i es manifesta amb un rebuig no dissimulat, que arriba al racisme, i que s'ha homogeneïtzat.

En canvi les famílies immigrades sí que expressen en algun cas que han fet l'intent de participar en l'AMPA, assistint a les reunions, però que s'han sentit exclosos, manifestant-se en l'ús de la llengua. El sentiment d'exclusió per un pare llatinoamericà pot ser que es parli català, mentre que per una família magribina el fet que es parli el castellà de pressa. Posar ex. pare llatinoamericà i magribina.

Un dels discursos que es realitzen tan des de l'entorn com des de les famílies és que la manca de places escolars a l'escola bressol és un impediment per a la integració. Sovint només es fa referència a la suposada facilitat i a les suposades ajudes suplementàries que reverien les famílies immigrades.

4c.3 Dos o més móns en una balança? Algunes conclusions

En aquest capítol hem vist que poden constatar-se varietat de pràctiques parentals que responen a objectius i prioritats en relació als infants. S'ha mostrat que les pràctiques parentals poden tenir major o menor proximitat al model de desenvolupament individualista.

Hem perfilat dues tipologies de mares *autòctones*: la mare agenda, clarament individualista en els objectius amb els seus fills però també en relació a ella mateixa. Aquesta mare que és la que està més propera als objectius escolars i amb la que es dona més continuïtat d'interessos i perspectives, en canvi, viu enormes contradiccions en la primera etapa de la vida de l'infant per un conflicte d'interessos entre l'autonomia de l'infant i la pròpia. L'autonomia pròpia (individualista i altament valorada) implica que existeixen expectatives de desenvolupament de l'infant en funció d'aquests criteris individualistes. La relació es percep com un constant pacte. La maternitat és una faceta més que comparteix valor amb el treball, l'oci i altres dimensions personals.

La mare nodridora també té objectius individualistes en referència al seu infant. És el centre de tota mirada, de tota activitat. La maternitat s'erigeix en etapa exclusiva d'un període del cicle vital, difícilment compatible amb altres. La diferència que existeix en referència a la mare agenda és que el concepte d'autonomia propi està sotmès a les necessitats de l'infant, existint molt poca autonomia de cap dels dos i derivant en una relació de dependència mútua. Hi ha certa relació del desenvolupament d'un model o un altre en funció del paper atorgat al ser mare en el cicle vital, i per tant, de la resolució de la balança productiva-reproductiva.

L'elecció de la lactància materna o maternitzada està relacionada amb aquest comportament, no pas perquè el tipus d'alimentació en sí comporti aquest resultat (les mares immigrades sovint no els succeeix això) sinó perquè, sobretot en el cas de la lactància materna no existeix una coherència entre els objectius desitjats pels infants i la pràctica en les condicions que aquí es duen a terme. Les mares que han optat per la

lactància materna sovint viuen contradictòriament les directrius institucionals amb les seves pràctiques quotidianes (alimentar, contacte físic, dormir, etc.). L'autonomia d'aquestes dones és mesurada en relació al rol de dones en general, del que ser mare només és una porció, de la que una altra es ser treballadora, una altra ser filla, etc. Essent esferes que es conceben en competència.

Per altra banda les mares immigrades extracomunitàries tenen pràctiques parentals que, si s'aïllen, poden, en alguns casos, coincidir amb les autòctones. Les mares immigrades apliquen un concepte d'autonomia diferent. Però l'etnoteoria subjacent és clarament diferent a l'autòctona, essent, aquelles menys properes a objectius individualistes. Per aquest motiu poden ser exemple i molt ben valorades en les cures i atencions als nadons durant els primers anys, mentre no s'assisteixi a una institució educativa formal. Quan hi ha contacte amb una institució educativa formal es posa en evidència la distància conceptual sobre l'infant, els objectius per a ell i el significat profund d'aquestes. L'autonomia d'aquestes dones es mesura en relació al ser mare, implícit en ser dona, i que comporta ser productora, esposa, etc. Per tant son esferes que, en principi, no entren en competència, sinó que son percebudes com la mateixa.

D'altra banda s'ha posat en relleu que les famílies autòctones tenen poc desenvolupat un corpus estructurat de les seves pràctiques parentals: no hi ha model heretat, ni construït en el procés socialitzador propi. El model es construeix quan s'ha de desenvolupar, quan s'esdevé mare, o pare. Algunes inseguretats, incerteses, i el total desconeixement e inexperiència, que fa que es visqui el model institucionalitzat com a vàlid i la parentalitat es construeixi seguint i adaptant els seus paràmetres (i no pas els models parentals populars).

En ocasions això provoca controvèrsies en les aplicacions d'aquest models perquè no existeix una preparació ni una experiència per comprendre la flexibilitat d'aquests ni les adaptacions a les situacions concretes que es donen. En cavi les dones que tenen i viuen segons models menys independents tenen més possibilitats de flexibilitat adaptativa dels models, perquè parteixen d'un model propi i poden establir criteris per a l'adaptació.

Algunes qüestions en les que es posen en relleu les discontinuïtats amb les institucions educatives rauen en:

1. les educadores son les primeres que marquen pautes de comportament a nivell

col·lectiu tot i que els objectius de desenvolupament siguin individuals, perquè la realitat és de convivència en un espai col·lectiu²². Per tant el paper de les educadores es basa en un comportament significant a nivell col·lectiu (compaginar objectius individuals amb objectius grupals que dins l'àmbit familiar amb objectius individualista no es fan assumir a l'infant). En les famílies amb objectius interdependent també hi ha pautes de comportament a nivell col·lectiu però amb objectius menys independents que l'escola i les famílies autòctones.

2. D'altra banda, les necessitats col·lectives de l'escola i de les famílies son molt diferents raó per la que el concepte d'autonomia i en quines qüestions de les pràctiques parentals es concreta difereixen enormement.
3. La participació als espais educatius està definida des de les institucions i des de les necessitats d'aquestes i la interpretació que fan de les necessitats dels infants.

La continuïtat o discontinuïtat entre família i escola està relacionada amb el concepte d'autonomia i la gestió de l'autonomia de cadascun dels agents en relació als altres. Els objectius de desenvolupament independents o interdependents comporten relacions d'autonomia-dependència significativament diferents.

Participació

(DC, EB2, juliol 2003) "Hi ha mares i pares que no els havia vistos mai. A primera vista sembla que tothom estigui barrejat però no és així. A un cantó, hi ha els d'origen magrebí. Els homes no han ajudat en res a posar garlandes ni res, i es relacionen entre ells majorment, inclús les dones si son d'aquí no es relacionen amb facilitat amb les altres mares i pares. Al començament pensava que aquests pares magribins no eren de l'escola, perquè quan hem arribat ja estaven allà, i després no s'han afegit a la preparació de la festa. "

Aquest és un tros de diari de camp referent a la festa de comiat del curs 2002-2003 a una de les llars d'infants. Es fa evident que molts pares i mares han vingut poc per l'escola; que les diferents famílies entenen de diferent manera què es participar en una festa; que les relacions entre les famílies està socio-ètnicament segregada; i que és molt possible que les relacions que estableixen els infants entre ells a l'escola bressol no tindran

²² Aquesta qüestió no difereix gaire de la que tenen les educadores preescolars en una cultura tan diferent a la nostra com la Japonesa (Peak, 1991; Hendry 1986)).

continuitat fora²³.

Les famílies no sempre copsen el que succeeix a l'escola, i no per que s'amagui sinó perquè no estan a dins; la seva percepció és parcial, reduïda als moments d'entrada i sortida. Així, poden apreciar que existeixi algun infant excessivament distorsionador, com ja s'ha comentat, però en alguna ocasió poden no saber identificar-lo, o fer-ho erròniament. Així com la sociabilitat dels seus fills, encara que poc, era un factor que es podia trobar que interessava d'alguna manera a les famílies, no està clar que la participació ho sigui. Però segurament, i és una hipòtesi, per què tenim poca informació al respecte, les famílies perceben la participació com una obvietat sobre la que tenen una demostració més clara que de la sociabilitat: els dibuixos, el producte de l'activitat, les cançons que aprenen, les fotografies exposades, els vídeos,...

Tanmateix la participació s'entén, sobretot, per aquella que vindrà dirigida per l'adult. No acostumen a haver preguntes en aquesta direcció, i en tot cas estan relacionades o tenen com a prioritat, l'adaptació de l'infant i la seva acceptació i integració en el grup.

Una altra dimensió és la participació en activitats que depèn del beneplàcit de les famílies. Hi ha alguna escola bressol que fa colònies (dues nits fora), natació, sortides caminant pel barri, i excursions amb autocar. Entorn les colònies hi ha debat i diferents opinions entre les famílies. Per les educadores és una experiència educativa important, però a algunes famílies els fa frisança l'allunyament d'infants tant petits. Però la recança també es troba molts cops en les altres activitats esmentades:

“Estaven comentant el tema de l'excursió a la granja, i una d'elles li comentava a l'altra (educadores) que varies mares eren reàcies a deixar anar els seus fills si s'havia de pagar, i que ella no havia insistit: “Bueno, doncs que no vingui; no li vaig dir res”. (B començament)

L'econòmic és un altre factor important entorn aquest tipus d'activitats, sobretot entre famílies amb pocs recursos, i on sovint no es comprenen les paradoxes de pagament d'una escola anomenada pública. Veure innecessari o inclòs agosarat dur els infants a segons quines activitats, també pot ser-ne una raó:

“L'educadora m'ha explicat que aquests pares són “molt protectors”: “Els filipins són així...” És per aquesta raó que no la deixen anar d'excursió a la Granja”.

²³ Ho posarem a prova al següent capítol.

Un altre cop semblaria estar relacionat amb el concepte d'autonomia i la necessitat d'aquesta a cada edat, i quins indicadors la mostrarien segons cadascú.

La participació seria la dimensió menys valorada per les famílies, la que té una menor presència en l'imaginari sobre els seus fills i l'escola.

L'Autonomia

Autonomia i participació estan plenament imbricats en referència a les relacions entre família i escola i els models conceptuals de criança que cadascú té. Si Everingham posava de relleu que l'autonomia afecta dues persones i els marges que entre elles es donen i permeten per no perdre la pròpia autonomia, en el cas de la participació a l'escola succeeix el mateix. La participació a l'escola per part de les famílies ve determinat pel tipus de marge que ofereix l'escola com a institució; i els components de l'escola interpreten la participació de les famílies (i els infants) amb els seus propis paràmetres. Tanmateix hi ha un tipus de família que no realitzen cap qüestionament sobre com s'ha de dur a terme aquesta participació i que assumeixen totalment els implícits escolars, aquestes serien famílies d'un perfil independent. Altres famílies actuen segons altres conceptualitzacions de l'escola, i les interpretacions que des de l'escola es realitza de la seva participació els és totalment aliena.

El mateix succeeix amb el que s'entén per *autonomia*. D'una banda és viscut de manera molt diferencial per les famílies i les institucions educatives, però també per les famílies entre sí.

Les institucions educatives, i en concret les escoles, internament, tenen una organització semblant, que respon a uns criteris educatius compartits, malgrat que en cadascuna es posen a la pràctica amb certa especificitat. De manera que a l'escola hi ha unes pautes concretes que els infants aprenen i que responen a la barreja de criteris educatius i d'organització interna. Dins aquests paràmetres el valor de l'autonomia dels infants respon a moltes pràctiques, per exemple, els moments en què es decideix a que els infants aprenguin a menjar trossos i deixin els triturats, comencin a fer servir forquilles, es vesteixin i desvesteixin sols, comencin a fer al retenció d'esfínters, etc. L'escola bressol, en aquest sentit va per endavant del que realitzen les famílies, i no sempre és secundat per aquestes. D'altra banda, els infants aprenen aquestes pràctiques si les realitzen a

l'escola, mentre que això no implica que les apliquin a casa. Sovint les famílies expressen sorpresa davant el fet que els infants es posin les sabates a l'escola mentre a casa no ho fan.

Els infants, però no només mostren ser autònoms, sinó tenir els coneixements i les pautes ben integrades:

(DC, EB1, 2001, 12-24 m.) "La Sara és una nena de pare algerià i mare autòctona convertida a musulmana. "La nena aquí no menja res de carn, perquè no està tallada de cara a La Meca... Normalment li posen més quantitat del primer plat, i una mica del segon sense la carn (per exemple, avui, que tocava hamburgueses, li han posat una mica de la salsa. La nena ha trobat un bocí de carn, i de seguida li ha ensenyat a la mestra, que li ha dit que l'apartés".

Sense dubte la nena tenia ben integrat què ha de menjar i on, perquè a casa seva sí que en menja de carn.

L'especificitat de l'etapa i les característiques dels infants determinen el grau d'aprenentatge i d'autonomia que s'espera i com s'especifica des del centre i des de les educadores. La qüestió dels aprenentatges es diferencia vers altres etapes educatives en què la concepció dels aprenentatges i els objectius que es plantegen per part de les educadores es creuen molt amb les pautes de criança i cures infantils de les famílies. Així, si en altres etapes educatives els objectius de l'escola poden ser més acadèmics, en el 0-3 es basa en qüestions de desenvolupament, adquisicions d'hàbits i aprenentatges molt quotidians.

Les educadores poden tenir aquesta sensació de no ser reconegudes perquè felicitar, donar reconeixement directament a qui el mereix no sempre és fàcil, per què tampoc hi ha un espai-temps adequat per fer-ho, i perquè pot ser que en algunes famílies, o col·lectius estigui molt lluny del que es consideraria normal (en tant que relació família-escola). Però en altres contextos informals pot ser més fàcil fer-ho. En una conversa informal, en què aquest pare desconeixia la meua vinculació com a investigadora a l'escola comenta:

"El pare diu: "Muy buena escuela. Aprenden mucho. És mejor que quedarse en casa,...".

Les pàgines precedents son un exemple continu de les diferents posicions de les famílies pel que fa a la seva perspectiva de canvi de les seves pràctiques parentals: de l'adaptació total a les indicacions de les escoles, a les adaptacions i les resistències.

Recordem la frase d'una educadora entorn una nena del grup de 0-12 mesos en què relacionava el què ella considerava un desenvolupament incorrecte del caminar amb l'excés de cotxet:

“Clar, és més còmode portar la nena tota l'estona al cotxet, però no pot ser.”

Aquesta frase resumeix una altra de les confusions entre les famílies i les institucions educatives: que les famílies i les institucions educatives sembla que hagin de tenir els mateixos objectius, els mateixos mecanismes, i aplicar-ho de la mateixa forma. Les famílies immigrades d'objectius menys individualistes se situen a major distància de les pautes educatives institucionals a diferència de les famílies autòctones.

Per tant la diversitat de formes que les famílies autòctones poden prendre és purament formal i s'inscriu en els paràmetres independents de la flexibilitat, però que en objectius educatius s'assimilen al de les escoles. La inexistència d'objectius a curt termini amb els infants (les expectatives son sempre a llarg termini), de pràctiques específiques en relació als aprenentatges i relacions dels infants ajuda a que l'autoritat que té el coneixement institucionalitzat vagi imposant-se com a criteris de les mares i pares. S'interioritza, des de molt aviat, la supeditació dels valors i principis educatius familiars als formals emesos per les institucions.

És a dir, les famílies autòctones i les institucions educatives formen un corpus cohesionat i coherent en un tipus d'entorns ecològic-social, que esdevé aliè a altres formes i objectius més cooperatius i interdependents. Les relacions que s'estableixen entre les famílies i l'escola i les famílies entre elles també estan relacionades a aquesta situació. Si bé l'escola intenta ser inclusiva amb les famílies, és cert que la manera com es comprèn el *participar* exclou a una bona part de les famílies. Tot i així les institucions educatives 0-3 en general demostren ser molt més inclusives del que son les conductes de les famílies. Mentre que a les AMPA de les escoles bressol s'experimenta una exclusió o distància d'objectius i interessos entre les famílies (que està relacionat amb la major proximitat d'objectius independents o no) dona oportunitats equitatives als infants, en principi (en el següent capítol veurem si és així).

En tot cas els ja Tenim un Fill s'erigeixen com espais extraordinaris de relació entre les mares que permet situar en condicions d'igualtat a dones d'experiència vital molt diferent, classe socials diferenciades i orígens diversos. Les dones intercanvien experiències,

coneixements i sabers, i es produeix un veritable reconeixement en aquest àmbit. En aquest espai conflueixen dones diverses que no tindran altres espais socials per a establir un intercanvi en situació d'igualtat, que sovint suposa el reconeixement dels sabers de les dones immigrades.

5. PROTAGONISTES: ELS INFANTS, ESPECIALISTES EN SÍ MATEIXOS?

Especialment dedicat al meu pare i el meu germà Jordi,
perquè sense saber-ho ells, i jo tampoc,
son el centre d'aquesta recerca

Preàmbul

Aquest darrer capítol de l'etnografia vol ser una etnografia de la infància. Després d'haver exposat en els dos capítols anteriors els contextos, agents i mecanismes que influeixen sobre els infants presentaré les accions i eleccions que aquests realitzen dins un àmbit formal. Els seus comportaments, les seves eleccions amb els companys i amb les persones adultes, etc. A diferència dels altres dos capítols no hi haurà interpretació teòrica fins el final.

L'observació participant ha estat la tècnica utilitzada per a la recollida de dades. La realització d'aquest capítol difereix una mica en procediment als anteriors, perquè en aquest cas, a l'hora de redactar i configurar els subcapítols tal i com en aquests moments es defineixen, no havia llegit massa recerques semblants per no imbuir-me (tampoc n'hi ha massa, val a dir). Descric les eleccions dels infants i les seves accions intentant posar en relleu el que és intrínsecament propi dels infants: les eleccions per jugar, les interaccions amb els adults, ...

Les diferències existents per edats son molt grans, així que faig un breu incís en el primer any de vida, però em baso sobretot en els dos darrers. Una diferència de tres mesos de vida en aquest grup, pot explicar que un infant estigui estirat, descobrint i jugant amb el propi cos, com absent de l'entorn, a ser un infant que gateja, que recorre tot l'espai, que té interès per inspeccionar tots els objectes, i infants als que pot accedir. En el segon i tercer any, però sobretot en el darrer, és quan la participació dels infants pot ser més valorada. En tot cas indico els grups d'edat dels infants i no l'edat en concret, perquè analitzant els diaris de camp ha esdevingut especialment significatiu el fet de compartir un grup-classe. Les edats concretes només les exposo quan considero que és estrictament necessari.

També per una qüestió de desenvolupament i d'interacció amb l'entorn els infants juguen la major part de les vegades individualment, amb excepció clara del darrer curs¹. Entenc el joc entre els infants, incloent-hi les interaccions més bàsiques inicials, com una manera a través de la que els infants organitzen les seves relacions socials, creant un ordre social propi *al marge* de la cultura dels adults.

¹ Per aquest motiu els resultats d'algunes recerques per tothom conegudes com Corsaro, Ferreira, etc. A qui recorro sovint, no son totalment aplicables en aquestes edats menors. Si Corsaro exposa que el normal és que els infants juguin amb algú altre (Corsaro, 1989) en els infants entre un i tres

És entre els dos i tres anys que comencen a jugar compartint unes regles molt bàsiques, que acostuma a definir el rol que ha de desenvolupar cadascú. Al començament poden ser totalment arbitràries i definir-se per la reiteració, o la imitació. En els patis el sorral és el rei dels jocs, i els infants acostumen a jugar individualment manipulant la sorra amb els objectes que son al seu abast (que també se'ls poden intercanviar o prendre). Els infants, però s'agrupen per jugar.

Estar en un espai construït específicament per infants, destinats a infants el més iguals possible (grups d'edat) i regentat per adults converteix l'espai educatiu escolar en un espai *artificial* de relació, que comporta característiques pròpies que no son generalitzables a altres entorns: si un infant va a un parc es trobarà amb infants de diferents edats i les relacions seran diferents; a casa, si hi ha germans, tampoc son com ell i els espais de la casa no estan dissenyats només pels infants. És a dir, la socialització amb els iguals es produeix en unes condicions específiques que exposa als infants a desenvolupar estratègies i preferències d'acord a aquest context (Fabes i altres, 2003).

Per tant tot el que s'exposa a continuació està emmarcat per un context puerocèntricament construïts des de la visió dels adults, i sota la supervisió constant dels adults (professionals amb una formació acadèmica amb una visió concreta sobre el que son els infants).

anys es viu el procés per a arribar a aquesta conducta, que és més generalitzada en els grups 24-36 mesos, i puntual en els grups 12-24 mesos per qüestions de desenvolupament socio-cognitiu.

5a. L'INFANT, INDIVIDU IRREPETIBLE

Tot i que al començament d'iniciar les observacions a les escoles bressol no tenia molt clar què observar en els infants ser mare m'ajudà a prendre algunes decisions i a adoptar alguns rols, tot i que no sempre encertats. Per ser adulta, mare i dona tenia certs coneixements sobre les necessitats dels infants, com solucionar-les i diferenciar-les per edats². I també tenia certa habilitat per relacionar-me amb els infants perquè disposava de recursos, però com a adulta. Ser mare dos cops i haver estat en contacte amb nadons també em feia saber i haver constatat de primera ma que els infants mostren caràcters personals molt diferents des de ben menuts³. I això era quelcom que sí tenia molt present.

Els adults interpreten contínuament les actuacions dels menuts com hem vist al capítol anterior. A continuació exposo dos talls del diari de camp que pertanyen a una visita a una granja. Els dos infants tenen la mateixa edat (entre dos i tres anys), van a la mateixa escola però classes diferents, i tots dos van a l'excursió a una granja (per fi!) a veure de veritat els animals que han estat treballant a classe a base de contes, figures, sons, etc. La seva experiència de l'excursió és totalment diferent; mostro dues descripcions recollides al diari de camp:

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "Anem amb els nens a veure els pollets. L'Atracció durant el dia serà la Júlia S perquè està entusiasmada amb els animals, els agafa, els abraça, els fa petons i es resisteix a que marxin; tota l'estona somrient. A les educadores els sobte aquest comportament perquè esperaven que la nena es mostrés esporuguida. Comenten que si la mare la veiés, que no s'ho imaginaria. Creuen que aquesta nena té alguna cosa especial amb els animals. Pregunta si tenen animals a casa i em diuen que no. Llavors la Marga diu que potser els seus pares biològics son grangers, i que això ho duu a la sang."

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "Però l'Imanol gairebé ni es mira els animals; és com si no els veiés, no mostra res i a més se'n va cap a un altre cantó. Tampoc és que vagi a mirar altres coses, és com si no estés aquí, com si no estés a una granja, ni envoltat d'altre gent, senzillament no li interessa. Algú diu que caldria preveure si el nen no tindrà alguna cosa

² Al 2002 la meva filla petita tenia 5 anys. A diferència d'altres etnògrafs que viuen una etapa d'introducció a un món desconegut jo disposava d'alguns elements per la meva experiència com a mare.

³ Jo he tingut un fill introvertit i tímid des de que tenia mesos i que ho ha anat perdent amb els anys, i una filla extravertida i expansiva i que a sobre encara en va guanyant més amb els anys...

d'autista [...] i acaben dient que potser és pels pares, perquè el pare tampoc no és com els altres pares. La Mercè m'explica que aquest matí el pare ha dit que el nen no es podia treure l'esparadrap, per que es podia infectar, i que els hi anava el coll si li passava alguna cosa."

La nena es mostrava molt entusiasmada; el nen no mostrava cap interès. Les educadores tenen una idea prefixada sobre com ha de ser el comportament dels infants dins el que es preveu un nivell d'entusiasme mínim. I davant l'actitud que no respon a les seves expectatives les educadores intenten trobar una explicació exterior o aliena als infants per comprendre actituds que els sorprenen. En el cas de la nena (que és adoptada) s'intenta naturalitzar, realitzant vincles biològics que es desconeixen i que no tindrien perquè tenir aquestes conseqüències (si els progenitors fossin grangers seria una qüestió cultural i no biològica). En realitat s'està especulant. En el cas del nen s'apel·la a que el pare té conductes "estranyes" (aquest pare en una ocasió li va tocar el cul a una de les educadores, com de broma...) com si aquestes tinguessin una incidència directa.

El que és significatiu d'aquest episodi és que les educadores magnifiquen uns comportaments que son totalment afins amb els que generalment tenen a l'aula o als patis. No son comportaments sorprenents. Son comportaments que segueixen la línia del tipus de conducta que generalment tenen. El veritablement important de les escenes, és que cada nen és diferent. Que els infants tenen identitats pròpies, i en ocasions és oblidat inclús, per les educadores. Hi ha infants més sociables i n'hi ha de més solitaris, n'hi ha de més moguts i de més tranquils, n'hi ha que prefereixen utilitzar unes estratègies que altres no fan servir mai, etc.

Per tant començaré aquest capítol destinats als infants a l'inrevés. Primer vull mostrar un petit ventall d'especificitats i individualitats infantils, perquè ells són irrepetibles de petits igual que ho seran de grans. Vull mostrar que hi ha infants que segueixen unes tendències compartides, d'altres son el retrat de la imatge que els adults tenim dels infants i d'altres que no. Aquesta descripció dels infants no vol ser una categorització dels tipus d'infants ni molt menys (tot i que hi he posat títols que poden ser definitoris), sinó presentar diferents maneres de ser infants, maneres d'inserir-se en el context social de l'escola i de comunicar-se i relacionar-se, d'estar als llocs, de decidir coses. Vol ser només un exemple de l'enorme diversitat de conductes i posicionaments que poden adoptar els infants. En algunes ocasions les especificats dels seus entorns familiars pot influir en les seves conductes especials, però no sempre és així. En la resta de subcapítols presentaré algunes de les característiques comunes de la cultura infantil com ha estat el cas d'altres

investigadors (Corsaro, Ferreira, etc.).

5a.1. La nena invisible

La Laura em va cridar l'atenció perquè era l'infant que un no imagina quan imagina un infant. La Laura no era única i hi havia en totes les escoles i aules observades algun infant que es comportava de manera semblant a com ella ho feia. Els infants estan a l'aula i per torns han de pintar:

(DC, EB1, maig 2002, 24-36 m.): “En un racó hi ha nens amb les nines, altres que juguen a la cuineta, i altres que miren contes. L'única que no pintarà serà la Laura. L'educadora no li diu, i em sembla que ni se n'adona. L'educadora no els crida per pintar personalitzadament. No els obliga, ni els convenç. Però de fet funciona, perquè tots aniran passant ordenadament, a més sense discutir-se ni res, i l'única que no apareixerà serà la Laura, que no s'hi acostarà en cap moment.”

Aquest no és un comportament d'un mal dia de la Laura, sinó que és el seu comportament habitual a l'aula. La Laura és experta en passar desapercibuda als adults. És filla de pare i mare autòctons, castellanoparlants, de classe mitja-baixa i no té més germans. La Laura es mostra sempre enormement inactiva; segueix les educadores i les seves propostes, però sense entusiasme, i mai amb iniciativa pròpia. En aquest cas descrit la mestra no va indicar què fer i ella no ho va sobreentendre, com la resta de companys sí va fer. No sabem si no va entendre la situació, si es va oposar a la situació o senzillament va ignorar la situació.

La Laura no mostra excessiu interès en els objectes, però tampoc s'acosta pràcticament als altres infants, i també li costa aproximar-se a les educadores:

(DC, EB1, maig 2002, 24-36 m.): “La Laura no és una nena que demani massa interacció amb altres infants ni amb les persones adultes. Avui vindrà agafada de la ma de la seva mare. Tampoc amb ella és massa expressiva. Durant molta estona estarà quieta en un punt, mirant. Molta estona vol dir mitja hora, per exemple. En un moment donat, en què la Melissa deixa de jugar amb mi a pilota, agafa a la Laura de la ma, i llavors l'estira i comença a donar voltes al sorral amb ella. Només a donar voltes. La Melissa estira amb força i energia. I la Laura ben bé es deixa portar, arrossegada. La Laura no interactua, no mostra cap decisió per activa ni passiva i tampoc mostra emocions. La Melisa riu, o somriu. La Laura està seria o inexpressiva. Faran això 6 o 7

cops. Quan passen per davant meu els hi dic alguna cosa i la Melisariu, però la Laura no.”

Amb la seva mare té el mateix tipus de comportament seriós i d'inactivitat. No fa demandes als adults, però tampoc als infants. No provoca cap conflicte a l'aula, no destorba el curs de l'organització establerta, no molesta els companys, ni als adults. No somriu mai i això impacta als adults, perquè la imatge d'un infant l'associem a un somriure. Però la resta de companys no sembla que hi vegin res estrany. La Melissa sap que si pretén que la Laura desenvolupi un rol en el joc no ho farà. Per tant se li acostava per fer amb ella una activitat que sap que amb altres infants suposaria una negociació i que amb la Laura no. També aniran a buscar la Laura quan necessitin algú que hagi d'estar quiet (per guardar les nines) o altres supòsits.

La Laura és una nena solitària. Quan es fan racons ella pot estar jugant tota l'estona a nines sola, sense variar de joc, sense demanar a un altre infant que jugui. Al pati pot estar jugant amb la sorra del sorral, també sola. Si un altre company s'aproxima per jugar amb ella no el rebutja, però tampoc mostra entusiasme ni iniciativa. No farà propostes, simplement acceptarà el que vingui donat. Des de la mirada adulta la nena irradia tristesa però alhora una obscuritat total sobre com aproximar-s'hi. Tampoc l'he vist plorar mai per res. El seu tancament és molt marcat.

La Laura ha esdevingut una nena invisible. És fàcil que la mestra no s'adonés que no havia participat en el taller de pintura perquè sembla com si no hi fos. Succeeix el mateix amb els seus companys, tampoc li realitzen demandes de joc, només en determinades circumstàncies. La Melissa s'hi ha dirigit però aplicant el rol inactiu de la Laura, és a dir, en una tasca que no calia que la Laura fes res sinó més aviat que es deixés portar. I la Melissa s'ho passa bé, però de la Laura no ho sabem.

En el cas de la Laura es desconeix les condicions o motius que poden provocar la seva introspecció. Però hi ha altres infants que tenen comportaments similars durant tot el curs escolar i que de vegades s'explica a través de que s'han incorporat a l'aula a mig curs i per tant la seva adaptació és difícil, o si han viscut un procés migratori recent i viuen situacions de reestructuració importants a l'entorn familiar, etc. En tot cas la seva invisibilitat entre els companys i entre les educadores quan es reconeix provoca una gran preocupació.

5a.2. El nen adult

El Pere és un infant que s'incorporà al tercer curs a una de les escoles. És el fill únic d'una parella de classe mitja-alta catalanoparlant que està en procés de separació. El Pere és un nen que plorarà durant molt temps quan el seu pare o la seva mare el duen a l'escola al matí. Però si bé plora, després a l'aula es refà de seguida. És un infant que respon immediatament a les demandes dels adults i que participa en les activitats proposades amb entusiasme. De vegades se l'ha de fer callar perquè respon massa ràpid i no deixa lloc ni espai als seus companys, que necessiten més temps. Té un llenguatge molt clar, estructurat i amb un vocabulari molt ric. Parla molt clar i sembla que tot ho sap. En la següent escena anem cap el parc, caminant i estem entrant al recinte⁴:

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "Estem arribant al parc, i falten cinc passes per creuar els dos pilars d'entrada. Jo dic "ja estem arribant", i llavors en Pere diu: encara no hem arribat. Jo li anava a dir que sí, que ja hi érem, però just quan ha fet la passa que ha traspassat el pilar de l'entrada ha dit:"ara sí que hem arribat". Jo li he dit que molt bé."

L'infant no ha acceptat que havia arribat al parc fins que ha traspassat una línia simbòlica que marcaria l'estar dins dels parc o bé estar-ne fora. Pot ser que fos un joc que realitza amb la família, no ho sabem, però la rigorositat que mostra sobre el que és estar dins i estar fora és un exemple del seu comportament habitual, d'un comportament de rigidesa d'allò que sap, del coneixement. És un infant que rectifica als altres en nombroses ocasions.

"Això no és una escombria, és una joguina que és una escombria"

Sovint se'l veu jugar sol, parlant contínuament:

(DC, EB2, gener 2003, 24-36 m.): El Pere, que no juga a bicis gairebé mai, està a la caseta de plàstic i parla, però no sé ben bé si juga amb algú. Està dret, al mig, i parla i parla, a ningú en concret i a tothom en general. Mira a l'infinit."

Quan el pati es fa a l'interior, a la sala de psicomotricitat, aquest és gairebé un comportament habitual del Pere. Se situa a la caseta molts cops sol, de vegades amb alguna altra nena. Canvia molt poc d'espai físic, és com si s'apropiés d'un espai, el coneix i reconeix, i en ell s'hi queda. D'altra banda gairebé mai juga a jocs que precisin d'habilitats psicomotrius.

⁴ Es tracta d'un parc limitat per una paret de pedra que el circumval·la a excepció de l'entrada, lliure, limitada per dos pilars.

(DC, EB2, desembre 2002, 24-36 m.): "El Pere estarà dalt d'una caseta, i jugarà molt amb la Júlia. La Júlia està asseguda dins la caseta i no se la veu des de fora. El Pere està llarga estona dret, mirant la Judith. El Pere està tota l'estona parlant, de fet pràcticament no fa res, no realitza actes, no sembla que estigui fent joc simbòlic, només va parlant en veu alta, mirant la Judith. La Mercè li pregunta per aquest nen, perquè no el coneix. La Mercè diu que sembla raret. La Judith diu que es així, que ara li està explicant a ella el que està fent. El nen parla en un tò de veu molt alt i sempre dirigint-se a la Judith."

El Pere era un nen extremadament verbal. No parava de xerrar, feia llargs discursos. El nen responia excel·lentment als estímuls d'aprenentatge de les educadores, tenia un gran domini del llenguatge, amb un vocabulari ric, i era de caràcter extravertit. En canvi era difícil veure'l realitzar coses, moure's. Prefereix un tipus de joc tranquil, però li costava enfilat-lo amb els companys, als qui no tenia massa en compte. Els altres infants tampoc mostraven interès pel Pere. En Pere es relacionava molt poc amb els nens (masculins) i de fet si algun dels infants més moguts de la classe li prenia algun objecte no sabia defensar-se. Aquest era un motiu de plor habitual.

En Pere semblava sentir-se millor entre adults més que no pas entre els infants. Però sempre, en tot context hi havia aquesta situació de recerca o exhibició contínua cap a l'adult. Amb les educadores, i també amb mi, en Pere podia tenir converses llargues i realitzar llargues explicacions. Dret a la caseta, explicava i raonava que anava a fer, el perquè, explicant el seu joc però no desenvolupant-lo. Tot era iniciativa seva. Amb les persones adultes doncs, s'hi dirigia sense cap problema. Però aquest mecanisme de comunicació propi seu i tan verbal no li servia per tenir una bona comunicació amb els seus companys, en general. Era un nen que semblava que l'entorn infantil protagonitzat pels seus companys no li interessava en absolut. El Pere no seguia els esquemes generals que anirem desgranant en les pàgines següents. No tindrà un joc variat i actiu. No anirà passant per diferents grups de joc. No sap resoldre les situacions de conflicte amb els companys si no és demanant els adults que intercedeixin, sovint amb plors (el seu no semblava un plor d'excusa sinó d'estar vivint una situació que li produïa certa angoixa real), no té un interès pels altres nens i el seu joc tot i que sempre està obert quan els altres es volen afegir al seu.

Les educadores comentaven que no sabien si era significatiu el comportament d'aquest infant, perquè més aviat sobresortia per les seves capacitats. Intentaran donar-hi mil explicacions i de tot tipus. Les conseqüències de la separació dels seus pares, el fet que fos el primer any que anés a una escola bressol, la possibilitat de que hagués tingut molt

poc contacte amb altres infants, una possible sobreestimulació del nen en qüestions intel·lectuals en detriment de les psicomotrius i, i si el nen era superdotat? O era un reflex dels seus pares, “el seu pare té uns aires de superioritat, com donant lliçons”, ... (DC, EB2, 2002)⁵

5a.3 La nena incompresa

L'Ada va arribar de Rússia amb la seva mare, que va venir a Barcelona a cursar el doctorat. La seva estada es planteja en principi com a provisional; el pare vindrà per Nadal. La mare sap una mica de castellà, i com és normal la família parla en rus.

L'Ada ha canviat totalment el seu entorn. El seu pare no hi és. I està en una societat que desconeix i de la que no entén res, no en té referents. L'Ada, que és del grup de 24 a 36 mesos parla amb fluïdesa el rus i així podia observar-se a les entrades i sortides de l'escola quan era amb la seva mare.

(DC, EB2, Octubre 2002, 24-36 m.): “L'Ada, li diu alguna cosa a l'educadora, i ella va dient “sí, carinyo, sí, però no t'entenc”. La nena parla rus, i el deu parlar força bé, ja que deixa anar parrafades. Moments després l'educadora veu que s'havia fet pipí, i que deu ser això el que li deu estar dient. L'educadora la canvia de roba, però no té pantalons de recanvi i li posa la bata com a vestit.”

L'Ada fa demandes. Es dirigeix a les educadores i els parla. Però les educadores no l'entenen. Els seus companys tampoc l'entenen. L'Ada va tenir un període d'adaptació difícil i va plorar durant més d'un mes cada dia quan la deixaven a l'escola. Durant un temps ella intenta fer-se entendre:

(DC, EB2, Octubre 2002, 24-36 m.): “L'Ada li diu alguna cosa a l'educadora (As), que la té al costat. No l'entén. Veient que l'altre no l'entén, la nena agafa el pa del nen que té al davant. Quan la l'educadora (Cx) se n'adona, li'n dona més. I llavors es queda com embadalida de lo maca que és aquesta nena.”

Aquesta actitud arriba a un límit. L'Ada durat un període de dos mesos actuava com si l'haguessin d'entendre i quan no l'entenia anava repetint, en alguns moments se la veia

⁵ El pare d'aquest nen en una assemblea informativa a inicis de curs provocà un incident en què mostrà el seu desacord sobre el procés de socialització que oferia l'escola als infants i alhora exposà les directrius sobre com s'havia de fer aquesta tasca. Després d'aquest incident el pare en múltiples ocasions s'avenia a donar consells a les educadores o la directora de l'escola sobre com s'havien de dur a terme les tasques educatives a l'escola.

desesperada. També, com a l'exemple exposat, intenta comunicar-se per símbols. Això va durar més o menys de setembre a novembre. Poc a poc l'Ada va començar a deixar de fer esforços. Va aprendre el funcionament de l'escola i per tant les demandes que havia de fer eren poques. I va començar a aïllar-se⁶. No jugava amb els companys. I tenia un posat seriós. Als patis estarà sola, mirant com els altres juguen. Només hi ha una nena que de vegades se li acostava, l'agafa de la mà i li parla. Però és l'única. Tampoc juga ella sola. Està dreta i prou.

(DC, EB2, desembre 2002, 24-36 m.): "L'Ada es posarà en un racó com sempre, allà, dreta, retorçant el cos de tant en tant, i cada cop que s'adona que la miro em fa com una cara de fastig, com una ganyota de rebuig. La Judith se n'adona i comenta que no es normal."

Algunes educadores opinen que l'Ada ha pres una decisió, aïllar-se, i que ara és molt difícil canviar-ho. Van passant els mesos i l'Ada no dona senyals d'avançar en la comprensió del català. No es relaciona amb les educadores ni tampoc amb els companys i tampoc ho deu facilitar.

Després de Nadal la nena comença a jugar al pati. Però sola. Agafa una galleda i pales i juga al sorral, sola. És el primer cop que jo la veig jugar en un pati. Però en la resta de les activitats i de les dinàmiques el seu comportament segueix igual, i ara les educadores ja no tenen estratègies per aproximar-s'hi:

(DC, EB2, març 2003, 24-36 m.): "cada dia fan un joc quan toquen les postres: hi ha unes butxaques penjades a la paret amb dibuixos plastificats de diferents postres, i cada dia un dels infants ha d'enganxar la fruita que avui els toca menjar-se. Avui li toca el torn a l'Ada. Primer no en vol saber res i no ho vol fer. L'educadora li va dient què ha de fer, però la nena no respon, no fa res, i l'educadora va perdent la paciència (es nota en el to de veu, més exasperat agut i fort). Finalment l'Ada va aixecant fotografies, i les va deixant, i jo faig com si fos la seva veu. "Això no es una poma, això es un plàtan", etc."

L'Ada ha mostrat resistència no perquè no sabés què s'havia de fer (els gestos els coneixia, anar agafant fotografies), i potser tampoc sabia dir les paraules (tampoc sabem si les sabia o no amb certesa) sinó perquè rebutja el que està vivint en aquest espai.

⁶ En la interpretació de les educadores la possibilitat que l'Ada es resistís no era previsible. Semblava una nena altament desenvolupada des dels seus paràmetres i creien que això facilitaria l'adaptació, quan en realitat sembla que a la nena li han donat més elements de resistència:

La trajectòria de l'Ada va preocupar perquè la nena no era feliç i en canvi no es disposava de les estratègies necessàries per poder-ho canviar. El cas de l'Ada no era previsible que seguís aquesta trajectòria i mentre succeïa tot això no semblava irremeiable. L'Ada era una nena molt espavilada quan va arribar, que sabia parlar bé la llengua materna, que feia demandes i tot feia suposar que s'integraria amb molta facilitat. Tothom pensava que aprendria ràpidament la llengua i que no hi hauria dificultats. Però no va ser així. Ella va actuar i va prendre decisions insospitades.

5a.4. El rebel amb els adults

El Yassine s'incorpora el darrer any d'escola i suposarà un veritable terratrèmol a l'escola. És fill d'una parella mixta (mare alemanya i pare algerià) que viu en una fase de desestructuració familiar força crític. El Yassine inicia el període d'adaptació oposant-se a gairebé tot. La seva actitud general és no acceptar normes, consells ni ordres. Molts infants diuen que no, o es resisteixen a fer coses, com anirem veient a les pàgines següents, però sovint el no és l'inici d'una fase de negociació. Amb el Yassine no tenia aquest significat. La negociació era un procés complicadíssim i sovint impossible:

(DC, EB2, setembre 2002, 24-36 m.): "Llavors el Yassine ha agafat les sabates i ha dit que no volia dormir. La monitora estava al costat i l'ha intentat estirar però el nen l'ha pegada i li ha dit "no me da la gana" (literal). La monitora li ha dit a l'educadora en veu alta què acabava de dir, i el nen contestava molt malament a les preguntes, amb molt descarro, a l'estil del no me da la gana".

Això succeïa la segona setmana d'estar a l'escola. El Yassine es negava a fer les coses més habituals i incontestables de l'escola. Es negava a seguir les disposicions de les educadores, es negava a participar en algunes de les activitats, feia coses que sabia que no es podien ni s'havien de fer. Des del començament aquest nen trsbalsa molt el període d'adaptació i el funcionament de l'aula. D'altra banda les educadores no acaben de posar-se d'acord sobre com cal tractar-lo. El posicionament de les diferents educadores en referència al succeït anteriorment va ser el següent:

(DC, EB2, setembre 2002, 24-36 m.): "Ha entrat l'educadora (Mg) i li han explicat el que succeïa; llavors ella s'ha dirigit a ell, amb calma i com intentant convèncer-lo, i de fet anava a deixar que el nen s'adormís a la seva falda. Però l'educadora (L) li ha dit

l'experiència migratòria, la imposició de nous entorns, la imposició d'una nova llengua, la imposició d'una escola, uns companys i uns adults que no l'entenen.

que res, que amb aquest nen no ho fes, que si no li parava els peus ara “se te subirá y cuando esté arriba ja no podràs bajarlo”. La monitora ha confirmat aquesta opinió dient-li tres quarts del mateix. Així que l'educadora (Mg) no ho ha fet. I el nen s'ha quedat allà de moment. Quan ja estic a punt de marxar l'educadora (L) no aguanta més i va cap el Yassine, l'estira per la força i el nen comença a fer uns esgarips com si li estiguessin fent molt mal, que no és el cas. No vol estirar-se ni dormir. Dura dos minuts. Ho accepta i es queda estirat, però amb els ulls ben oberts. Marxo quan encara rangonya, però ha funcionat, al menys fins el moment.”

Aquesta diferència de posicionaments es perllongarà. L'educadora (L) i la resta de les educadores de l'escola creien que calia tractar l'infant amb fermesa ara, perquè sabés que hi havia unes normes i que s'havien d'acomplir. Però no només per això. Sinó per que els excessos del nen suposaven una gran inversió de temps refent el que ell desfeia, i atenent-lo a ell, en detriment del funcionament de l'aula i de la resta de companys. L'educadora (L) seguirà aplicant un mètode més ferm mentre que en el cas de l'educadora (Mg) es mostra molt dubtosa, o al menys aquesta és la percepció que en tinc. Quan hi ha una altra persona ella sap què pensen què ha de fer ella, però ella alhora és com si no ho pogués fer. El Yassine durant un temps serà un centre d'atenció constant i arriba un moment que la l'educadora (Mg) decidirà canviar d'estratègia:

(DC, EB2, novembre 2002, 24-36 m.): “Quan entro l'educadora (Mg) m'ensenya un conte trencat. Estripat. Ho ha fet el Yassine. [...] El castiga assegut a un coixí, que no es mogui. [...] Sento un soroll i veig el Yassine amb un cotxe al pàrquing i els altres pel terra. No sé si ja hi eren. No dic res. Al cap de cinc minuts arriba l'educadora (Mg) i renya al Yassine, perquè sembla que ha tirat un cotxe al terra; el renya i el torna a seure al coixí vermell, castigat. Quan se'n va l'educadora (Mg), el nen s'aixeca per anar a buscar un cotxe. La monitora l'asseurà tres cops, els que ell intenta aixecar-se[...] Després durant el pati jugarà a xutar la pilota, i ho farà una mica massa fort. [...] El Yassine està pujat sobre una bicicleta i comença a xocar contra la paret cada cop més fort. La monitora hi anirà i li traurà la bicicleta...”

Tot això succeeix en el transcurs d'una hora. El Yassine és tot el contrari a un nen invisible. Els actes descrits tenen en comú dues coses: que generalment no involucren els companys activament i que son actes que resulten provocadors per les educadores o els adults en general. El Yassine, en general, no fa mal als seus companys (pot treure un cotxe a un company i pot tenir una baralla però en la mesura de la normalitat) sinó que, contràriament, serà líder del grup manipulador dels rodats. Però en canvi provoca intencionadament als adults. I quan se'l reprèn pel que fa mira directament als ulls d'una

forma provocadora.

L'educadora (Mg) ha trigat a canviar el seu comportament. Però a la llarga es corroborarà que el canvi ja no servirà de gaire. Amb el temps l'infant anirà afluixant les seves conductes i respostes amb les educadores de manera que la situació, poc a poc, s'anà normalitzant excepte amb l'educadora (Mg). Les educadores ja no experimentaven ni trobaven el Yassine tan problemàtic i Mg es quedà sola amb la seva experiència amb el Yassine. De fet la provocació es concentrà en l'educadora (Mg). L'infant li havia desmuntat les seves concepcions i idees educatives i se li descontrolà la situació, de manera que cada cop l'empatia entre educadora i nen és més distant. Alhora la resta de companyes tenien una percepció com que ella era responsable, també, de la situació que vivia. La situació de "descontrol" serà percebuda per part d'alguns pares i mares, que la magnificaran sense conèixer-la amb concisió, i tot plegat ajudarà a que l'educadora Mg visqui cada cop pitjor la seva situació a l'aula a mesura que avança el curs.

El Yassine, en canvi, canvia el comportament amb la resta de gent. És un nen que necessita moure's i és molt actiu durant l'estona del pati. Té preferència pels rodats i generalment els acapara junt amb els nens que s'hi ajuntin. Tot i que serà un dels infants que estarà en les situacions mogudes, acaba acceptant les normes, els avisos i l'autoritat de les educadores, i els càstigs quan calen. És un nen, a més, que té un grup d'amics ampli.

5a.5. L'amic de tothom

L'Álvaro inicia el curs a aquesta escola bressol al darrer curs. L'any anterior havia anat a una altra escola. És el primer fill d'una parella de classe mitja-alta, autòctona⁷. L'Álvaro, durant el període d'adaptació, va plorar a l'entrada de l'escola, però quan la seva mare o pare sortien per la porta els plors acabaven de seguida.

L'Álvaro serà un infant interessat en la dinàmica diària de l'escola, però no sobresurt per cap qüestió: participa en les activitats, però que no té afany de protagonisme. No busca massa la comunicació amb les educadores, però segueix les propostes, les normes, el que cal fer en cada moment, i s'hi dirigeix quan ho necessita. Es duu bé amb tots els infants en general. Té un joc molt divers i variat.

⁷ La seva mare és la Pilar dels capítols anteriors. La Pilar-Martín-Alvaro és una de les famílies que s'han seguit durant els tres anys sencers, i també posteriorment.

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "Som al parc. L'Álvaro s'ha passat entre 10 i 15 minuts sol al voltant de l'estàtua del parc. Anava canviant d'activitat al voltant de l'estàtua; a estones hi donava voltes al seu voltant, de vegades estava assegut amb les cames penjant, i mirant l'horitzó, tot sol. Després s'hi han afegit un parell de nens, que també s'han assegut a l'estàtua, amb ell, i després se li han anat afegint més nens i al final ja eren cinc o sis (tots nens). Pujaven i baixaven de l'estàtua, després abaix caminaven i feien anar cotxes al voltant de l'estàtua."

L'Álvaro no és un infant líder, però es relaciona molt bé amb tots els companys. Aquí, estava sol, sense fer res concret i alguns nens s'han anat agrupant amb ell i han començat a jugar durant molta estona. L'Álvaro es relaciona igual de bé amb nens que amb nenes.

(octubre 2002, 24-36 m.): "L'Álvaro i el Genís es tiren pel tobogan de cap i van a parar al matalàs, i resten estirats, quiets i riallers, amb els caps junts, com fent una estrella. La Júlia se'ls hi afegeix, però baixant de cul. S'estira amb ells, tots tres de panxa a l'aire, mirant el sostre i rient, durant una estona." (Ri 1, 107, 2002)

L'Álvaro participa en tot tipus d'activitats; té un joc variat. L'Álvaro coneixia el Genís d'abans de l'escola bressol⁸, que també va incorporar-se aquell any, però a l'escola va diversificar en amistats, i de fet l'Álvaro tenia un ventall més ampli d'amics; el Genís no és el seu company de joc més assidu. L'Álvaro pot estar jugant sol una estona, com hem exposat abans, jugar una estona més tard amb amigues a les casetes, i deixar-ho una estona després per afegir-se amb el *club dels rodats*. Però l'Álvaro és un nen prudent:

(DC, EB2, gener 2002, 24-36 m.): "L'Álvaro estava jugant amb l'Ignacio, el Yassine, el Nabil, el Nahui, i pujaven i baixaven del tobogan. El Yassine ha agafat la bici i tots han passat a les bicis; anaven tots plegats com fent curses, però de cop i volta el Yassine, el Nabil i el Genís han començat a donar cops amb les bicis a les parets⁹; l'Álvaro primer s'ho ha mirat quiet des de la seva bici, després la deixat i ha anat a un altre cantó a jugar al tobogan."

A l'Álvaro li agrada jugar activament però quan s'adona que hi ha una situació que a ell no li agrada (no sabem si per excessiva o conflictiva) s'hi distancia i canvia d'orientació. No li costa a fegir-se a un altre grup de nens o que els altres se li acostin a ell.

⁸ La mare del Genís també va assistir al JTF i per tant també ha estat una de les famílies a les que s'ha pogut fer el seguiment durant els tres anys.

⁹ Pràctica habitual del Yassine inclòs quan juga sol amb les bicis.

L'Álvaro no és un nen que sovintegi les converses de les educadores.

5b. EXPERIÈNCIES DES DE LA PETITA INFÀNCIA

5b.1. Els infants i les persones adultes

Reaccions dels infants a les demandes dels adults

Les persones adultes marquen contínuament quin és el comportament adequat a l'escola bressol i això condiona l'experiència dels infants: què s'ha de fer, com i quan. Els temps a l'escola bressol estan distribuïts amb molta concreció, creant rutines. Els adults creuen que les rutines son bones pels infants. Els adults no es pregunten si les rutines son bones pels infants perquè senzillament els adults també es mouen per rutines en aquesta societat: hi ha una hora per començar a treballar, una hora d'acabar, una hora per dur l'infant a l'escola, per anar-lo a recollir, unes hores que cal dormir, unes activitats de reproducció quotidiana i de necessitats que cal cobrir diàriament, i per poder-ho fer les activitats s'estructuren ordenadament pels adults, i en conseqüència, pels infants.

Els adults tenen una gestió del temps i espai concrets i els infants tenen unes necessitats que s'han d'emmarcar en aquesta gestió dels adults. Els adults son rutinaris i els infants també. En el capítol anterior ja hem mostrat que justament un dels *problemes* d'algunes mares amb els seus nadons és que les mares tenen uns ritmes, que no son els mateixos que els nadons en néixer, i el període co-adaptatiu es viu de manera difícil per algunes d'elles.

Els infants estan immersos en un ritme d'adults que creen espais-temps per ells, però gestionats a la manera dels adults, com és l'escola bressol. Els infants, doncs, viuen dels adults un continu de demandes, permissivitats, normatives que ells van incorporant i gestionant. La literatura clàssica s'ha centrat sobretot en els processos a través dels que els infants aprenen les normes i pautes per a viure correctament en la societat i ha estat més que mostrat part d'aquest procés que garanteix una certa continuïtat socio-cultural¹⁰. Però els infants no son simples receptors sinó que prenen decisions contínuament amb els seus iguals i també, com volem mostrar aquí, en referència a les seves relacions amb els adults. Els infants són veritables agents en el seu procés de socialització; escullen quins criteris dels adults seguir sense mostrar cap oposició, amb quins divertir-se i deixar-se dur, i a quins oposar-s'hi activament o passiva; escullen a quins adults prefereixen i a

¹⁰ Com hem vist en totes les recerques antropològiques vinculades a l'antropologia psicològica, o recerques sobre desenvolupament humà (Mead, Whiting, LeVine, etc.).

quins volen evitar...

Normatives i demandes

Les escoles segueixen pautes molt marcades, rutines quotidianes per garantir el bon funcionament col·lectiu. Cal ser a l'escola a una hora determinada, dormir a una altre, no tenir gana fins el migdia, etc. Els infants tenen respostes diferents a totes les demandes que se'ls realitzen, els ritmes que se'ls fan seguir, a allò que s'espera que ells facin. Una de les primeres impressions a l'introduir-se en un escola bressol és que les educadores no deixen d'emetre directrius verbals constants sobre el que s'ha de fer, sigui a nivell de descriure les activitats que venen a continuació, normes que cal anar incorporant (i que implica generalment la prohibició de determinades conductes i accions), o actituds que s'han de prendre amb els diferents agents.

Les normatives i demandes de les educadores fan referència a dues qüestions bàsicament: accions (actes que s'han de dur a terme) i conductes (comportaments, característiques òptimes que han de prendre les relacions humanes segons les educadores). Les resistències dels infants es donen en les dues vies però les més fàcilment visibles són les que estan relacionades amb els actes a dur a terme.

A continuació anem a veure un parell d'exemples de resistència deliberada dels infants, en un tipus de procés molt semblant. Anem a començar pel cas protagonitzat per l'infant menor.

Estem a principis de curs, quan encara els infants nous estan vivint el "procés d'adaptació" i les conductes dels nous i els *veterans*¹¹ son força diferents. Hi ha una nena veterana que pega de tant en tant a altres infants (nous). La nena en qüestió aquí té 14 mesos:

(DC, EB1, octubre 2002, 12-19 m.): "En diverses ocasions algun infant plora, i és per raó de la Marina. Un cop inclòs la veig com pega, i l'educadora (A) diu que segur que la Marina havia fet alguna cosa, "perquè té cara de Santa, però no ho és". Jo li dic que sí, que l'he vista com pegava l'altre nen, i ella diu que sí, que ja la coneix; llavors li fa un

¹¹ Algunes educadores es referien als infants de continuïtat d'un curs a l'altre a l'escola com a *veterans* en contraposició als nous d'aquell any. L'utilitzo perquè serveix fàcilment per diferenciar aquells infants que ja tenen una experiència prèvia amb aquesta escola i que per tant, estan familiaritzats amb els espais, persones, companys, normes generals etc.

crit. Malgrat tot la Marina segueix; alça la ma altra cop per pegar el nen, però va mirant de resquitlló aviam si la veiem; repetirà l'acció sis cops, com si ho anés a fer, però acaba no fent-ho. No podem evitar riure, i després l'Anna es posa seriosa i s'hi acosta per renyar-la perquè l'altre nen està a punt de caure del gronxador.”

La Marina és un any més petita que el Kalil però realitza un acte semblant, menys perfeccionat i polit que ell. La nena pega a altres infants i aquests ploren¹². L'educadora la renya. La nena no s'amaga, mira als adults i veu que la miren, però ho segueix intentant, sense acabar de dur a terme l'acció: sembla que estigui comprovant on està el límit a partir del que la mestra reaccionarà. Son accions doncs, que es realitzen per voluntat dels infants però que acaben incorporant un procés de transgressió cap els adults de manera clara.

Imaginar que quan una educadora emet una ordre o una norma serà obeïda sense més és una il·lusió: les educadores inverteixen molt temps repetint actes i justificant-los verbalment perquè els infants entenguin perquè existeixen. Aquest procés és una veritable i contínua negociació sobre els marges possibles d'actuació de cadascú. Voler ser sempre el protagonista en les activitats i entendre que cada cop li toca a un nen o nena diferent, no agafar els jocs quan no és el moment, esperar-se per beure aigua, no jugar amb les tovalloles penjades, endreçar les joguines, estar-se tranquil quan es demana, o actiu en altres ocasions, agafar-se de la barana per baixar i pujar les escales,... A continuació anem a veure el mateix procés que amb la Marina però més depurat, on hi ha més joc amb l'educadora:

(DC, EB2, gener 2003, 24-36 m.): “Estem en el camí de tornada del parc¹³ i el Kalil arrenca unes fulles d'una planta. L'educadora (As) ho veu i el renya fort. Atura la marxa del tren d'infants i li diu cara a cara, i pujant el to de veu “no es fa això! Arrencar les plantes,... cada dia igual. No es fa! que a la planta li fas mal també cada cop que li arrenques una fulla. Que t'agradaria que a tu t'arrenquessin les orelles? Nooo! Doncs

¹² Pegar-se és una activitat que es dona entre els infants. A edats tan petites no està clar que hi hagi una intencionalitat igual que no hi ha una empatia. Picar un objecte, o picar un objecte contra un altre son accions experimentals. Quan un infant de l'edat al voltant que ha començat a caminar pega no sembla una acció amb una intencionalitat com li donen els adults, sembla una experimentació.

¹³ Aquesta escola bressol no disposa de pati propi. Per aquest motiu cada dia els infants van a jugar a un parc públic proper. El camí d'anada i tornada, que es realitza caminant, agafats tots al llarg d'una corda, és un moment de molts estímuls: la salutació diària al policia que ajuda a creuer els passos de vianants, la gent que pel carrer els diu coses, les plantes i els seus canvis durant les estacions, etc.

a la planta tampoc li agrada...". I està una bona estona renyant-lo. El nen se la mira atentament, l'escolta, i posa una cara com si no hagués trencat mai un plat. Quan l'educadora (As) acaba i es comença a donar mitja volta, el nen, amb un gest ràpid, torna a agafar un brot i l'arrenca. L'educadora (As) el veu; el nen torna a fer cara com si no hagués fet res, i l'educadora (As) se'l mira, s'atura i diu "Es que no! Es que no hi ha manera.." mirant-lo als ulls, i després d'uns segons de silenci (en els que a la resta se'ns mig escapa el riure), l'educadora (As) segueix cap endavant, i el nen també."

En Kalil no és el primer cop que arrenca fulles de les plantes. Entén perfectament què espera la mestra d'ell. De fet no repeteix l'acció fins que ella no el veu. Però ell fa el que vol, arrenca una altra fulla. És una escena que es repeteix cada dia i no sabem si el nen ho fa perquè li agrada fer-ho o per que sap que és una manera de prendre protagonisme i s'ha convertit en un joc de reiteració, una escena de repetició entre la mestra i ell. De fet pel Kalil aquesta és una *rutina individual*.

La mestra realitza una argumentació verbal però és clar que no té perquè ser entesa per l'infant. El nen no té per què comprendre que a la planta li fa mal, ni té perquè creure-s'ho i assumir-ho, tot i que altres infants potser ho farien (quan per exemple a un infant se'l va convèncer que mengés mongetes tendres dient que les mongetes volen estar a la seva panxa igual que les patates, i ell repetia l'argumentació, com si fos un conte). No hi ha res pràctic i palpable que mostri que la planta pateix, i a més pot ser que ell hagi vist a altres adults arrencar flors, fulles i olorar-les o portar-les a la boca en forma d'escuradents. Mostrar empatia per una planta molt sovint és difícil per un adult, per un infant encara més. De fet en els infants molt petits no hi ha empatia, sinó que, com veurem més endavant van mostrant-la a poc a poc. En Kalil però, realitza un acte rutinari, que esdevé un episodi relacional rutinari amb l'educadora, i el situa a ell en referència a l'educadora i el grup. En referència a l'educadora perquè presenta una resistència que l'educadora considera major que la de qualsevol altre infant. En referència al grup perquè ell acaba fent (no pas "podent fer", però ho acaba essent) coses que els altres mai farien amb aquesta persistència. La Marina i el Kalil, cadascun amb l'habilitat que la seva edat i desenvolupament els permet, actuen amb una *resistència deliberada*.

Els adults per explicar perquè els infants adopten les normes i conductes generals que s'espera d'ells a l'escola sovint recorren a l'explicació que s'imiten entre ells, que aprenen per imitació, que fan el que els altres fan. És recurrent per explicar que els infants mengin a l'escola aliments que no tasten a casa, per exemple, o que dormen la migdiada sense

problemes. Però no hi ha explicació possible per quan els comportaments no s'imiten i no es busca la similitud amb els altres. És l'hora del pati al matí i anem tots agafats de la corda cap un parc proper. Els infants saben, per que cada dia és així, que cal anar agafats de la corda, que es travessen carrers i que passen molts cotxes.

(DC, EB2, gener 2003, 24-36 m.): "Anem cap al pati. La Daniela no s'agafa a la corda. Li poso a la ma i és que ni té el reflex d'agafar-la. Si li poso la ma a sobre, per ensenyar-li com ho ha de fer, tampoc respon. Li agafo la ma, i és literalment això. Ella té deixat anar el braç, i sóc jo qui li sostinc amb la ma. Va caminant com si jo l'arrossegés, mirant aquí i allà, com si no mirés res en concret."

La Daniela va iniciar el curs més tard que la resta de companys perquè va substituir una baixa un parell de mesos després d'haver començat el curs. Però a aquestes alçades la norma ja l'ha de saber, d'entendre. Per què no s'agafava de la corda? Les educadores de vegades senzillament donen l'ordre (verbal), i de vegades es fa en forma de joc, de tren (però també és bàsicament verbal), saludant al policia que ajuda a travessar el pas de vianants, etc. Però la Daniela no vol agafar-se. No fa una resistència per cridar l'atenció: no es resisteix quan li agafo la ma i amb la meua l'acompanyo a agafar-se; no em mira a la cara quan li parlo, tot i que jo sí que li miro als ulls i em poso a la seva alçada; no expressa res, cap interès; senzillament no ho vol fer i no ho fa. Costa explicar aquesta situació, que de vegades son puntuals, i que de vegades configuren el tarannà d'un infant, com he esmentat pàgines abans. La Daniela és el primer cop que acudeix a l'escola bressol, els seus pares son equatorians, i és possible que el llenguatge (entre altres moltes coses) pugui ser una barrera, com amb l'Ada (però no tots els infants en aquesta situació tenen aquest comportament). Aquesta és una *resistència per inanició*, en la que la manca de verbalització ens impedeix saber el perquè es produeix. I de vegades va acompanyada per una no-presència de l'infant, com si no estigués en aquest lloc.

En altres casos les motivacions a resistir-se estan molt clares. I els àpats donen diàriament exemples de desplegament d'estratègies esquives. En aquests casos el punt de partida és esquivar haver de menjar aliments que no els agrada o que no estan acostumats a menjar a casa seva¹⁴. Els infants a l'escola troben als seus plats a l'hora de dinar menjars que no escullen. I hi ha coses que els agrada i altres que menys. Anem a

¹⁴ En les escoles amb un elevat component de diversitat d'origens hi ha molts infants que estan acostumats a altres sabors, tipus d'aliments i formes de menjar-ho. Malgrat tot les resistències alimentàries sovint no son protagonitzades per aquests infants.

veure primer com s'ho manega una nena que encara no parla:

(setembre 2002, 12-24 m.): “De postres hi ha plàtan. L'educadora (A) el talla en rodanxes i va deixant un parell de trossos al plat de cada nen. A la Núria sembla que no li agrada massa el plàtan, i de sobte una de les dues educadores diu, “bé, veieu que la Núria no té plàtan? Doncs de cop i volta va a parar al plat del Mauro (la nena la sent i la mira, de fet es miren), que ho fa desaparèixer immediatament”. Em fa gràcia, perquè tenen estratègies per a tot. I la Núria ho torna a fer davant de totes, i el Mauro se'l menja immediatament.” (Ra 2, 19, 2002)

La Núria (de família autòctona) encara no parla i no pot dir “no en vull”. Podria deixar-lo al plat i no fer res, o enfadar-se, però troba una via ràpida i sense conflicte per solucionar la situació: posar-li al plat del company de classe més menjador que no en deixa ni rastre, en Mauro (de mare italiana). La Núria el que vol realment és no menjar plàtan i ho aconsegueix. És a dir, fa servir una estratègia reeixida per ella i pel seu company utilitzant *una resistència d'esquivació*.

Però hi ha situacions en les que no es poden aplicar estratègies amb tan bons resultats. Llavors la resistència inicial passa per diferents fases: els adults intenten una *negociació*, però els infants proven d'aconseguir alguna part del que volien. Si es tracta de recollir joguines, no recollir-les totes sinó algunes; si es tracta de voler participar en alguna cosa per la que no s'està preparat, no fer-ho tot però sí alguna part; si es volia una joguina concreta aconseguir-ne una altra el més semblant possible, etc. A continuació anem a veure com es duu a terme una d'aquestes negociacions:

(DC, EB1, octubre 2002, 24-36 m.): De postres hi ha meló. La Begoña retira el plat brusquement dient “no quero”. Jo li dic que se l'ha de menjar, que està molt bo, i llavors comença a enretirar més brusquement el plat i la seva cadira. S'apropa l'educadora (I) i li diu que s'ho ha de menjar, i la nena respon que no. L'educadora (I) li pregunta a l'educadora (M) (l'altre educadora del grup que també ho era l'any anterior) que si no li agrada el meló; ella respon que mai li ha agradat, però que una mica sí que en menjava. Llavors l'educadora (I) li explica que la mare de la Begoña li ha dit avui que la nena li ha dit que s'estima l'educadora (M) però no a l'educadora (I) per alguna cosa que va passar un dia a l'hora de dormir. Se'n riuen, i l'educadora (I) diu que aquesta nena passa el *parte* cada dia a la mare, que amb ella a classe no cal tenir les càmeres, que ja la tenen a ella¹⁵. [...]

¹⁵ Era el moment en què s'havia difós la notícia de que en alguns països anglosaxons hi havia webcams dins les aules de les escoles bressol. Les educadores no hi veien problema, només

Llavors torna cap a la Begoña i li diu que s'ho ha de menjar. La Begoña comença a plorar desesperadament, dient "no quero, no quero", a llàgrima viva. L'educadora (I) agafa el seu plat i li diu que d'acord, que tot no, que només ha de menjar dos trossets, però que els ha de provar. Ella segueix plorant desesperadament i llavors l'educadora (I) talla un trocet més petit, l'agafa amb la ma i li posa dins de la boca. La nena fa dues queixalades i llavors en tira un tros. L'educadora (I) li posa altra cop a la boca, i llavors la nena se l'empassa, i deixa de plorar. L'educadora (I) li posa un altre tros a la boca i llavors treu un tros, que li cau sobre la taula i la nena l'agafa i se'l posa en el plat. I ella sola agafa l'altre tros gran de meló que l'educadora li havia retirat i se'l posa sola al seu plat. Ja no queda a la seva cara ni rastre dels plors, només dues llàgrimes que han arribat al coll. I ara va fent "mmmmmmmm". L'educadora (I) li agafa el plat i li posa tota la resta de meló del que li havia tret, li pregunta que si se'l menjarà tot, i la nena diu que si. Se'l menjarà tot tota sola. Riem, perquè realment semblava una representació de teatre."

La Begonya s'ha acabat menjant el meló és cert (que és el que l'educadora volia inicialment). Però ella ha estat qui ha decidit que se'l menjava tot i només després que l'educadora li reduís a mínims la quantitat de meló que s'havia de menjar: dos trossets molt petits que, a més, l'educadora li ha posat a la boca. La nena ha aconseguit que la imposició fos mínima (menjar dos trossets ínfims), ser el centre d'atenció, i llavors ella ha fet l'elecció de menjar quan ella ha volgut.

En casos com aquest cal tenir present dues coses. La primera, que la fase verbal dels adults (sovint inefectiva) pot anar seguida d'una acció, que sovint és més efectiva. La segona, que els infants van aprenent a negociar-concedir amb els adults, però que també és una conducta relacional que desenvolupen entre ells (Corsaro, 2003).

Però els intents de negociar-concedir no sempre acaben bé com el cas de la Begoña. Anem a veure una altra situació. L'Andrés és un nen que a l'escola menja amb normalitat, en canvi la mare sempre diu que a casa no menja res i les educadores van accedir a que vingués diferents dies per que ho valorés ella mateixa. Avui, però, les postres porten problemes.

(DC, EB1, octubre 2002, 12-19 m.): "La pera té èxit en general excepte per l'Andrés. De

el perill de realitzar lectures parcials d'alguns esdeveniments sinó es veien les seqüències senceres: "l'educadora (I) diu que sí, que tracten bé als nens, però que de vegades s'han de posar serioses o algun nen que té una enrabiada l'han de tallar, i segons el moment en què miressin, vés a saber que es podria pensar. Riem." (tros del diari de camp). De fet aquesta escola no té càmeres però té una gran part de les parets de vidre, i per tant tot el que succeeix a l'aula pot ser vist des dels passadissos.

fet no plorarà. El primer plat (pasta) n'ha menjat poca, el peix gairebé tot i la pera ni tastar-la. L'Anna li posa a la força un tros a la boca. El nen comença a plorar desconsoladament, i tot son babes fins que, finalment, la pera cau; llavors el nen comença a assenyalar la porta i a plorar molt més. Llavors l'educadora (A) li diu que si vol marxar, que marxi, que aviam on anirà. Li obren la porta i surt de l'aula. S'estarà al rebedor allà al mig, dret, mirant l'interior de la classe. La Latifa també comença a plorar quan veu que l'Andrés surt perquè ella també vol marxar. Després d'un minut de plors i negatives de les educadores la Latifa sembla que canvia d'opinió, calla, i llavors diu "aiós, Anés" i li fa adéu amb la ma. L'educadora (A) diu: "com per fer-li cas!". L'Andrés esiarà uns cinc minuts fora, dret, després va cap al passadís de la cuina, però canvia d'opinió i va cap el despatx de la directora. Però no hi ha ningú. Després surt i va a l'entrada de l'escola on hi ha la doble porta; la més interior està oberta, i la traspassa i es queda allà entre les dues portes. "Mira on està el noi", l'educadora (A) el va a buscar, l'agafa per la ma i el porta fins a la classe, on ja tothom ha acabat (deu haver estat uns 8 o 10 minuts). Quan arriben a l'aula els nens ja s'han col·locat a ambdós cantons del carro del menjar per tornar-lo a la cuina. L'Andrés també hi va, i l'educadora (A) l'agafa de la ma i li diu "Tu no, tu aquí castigat", i l'asseu a una cadira. Ell comença a plorar un altre cop. [...] L'Andrés plorarà; cada dia ho fa. Jo em poso al seu costat. Quan tanquen el llum, comença a plorar més i vol aixecar-se."

Aquest nen estava vivint un període d'adaptació conflictiu que durava més del normal, entre d'altres coses, per l'enorme diferència de pautes entre l'escola i casa. El nen no vol la pera. En aquest cas no hi ha tanta negociació verbal com l'anterior, perquè ja hi ha hagut conflictes amb els altres aliments. La negociació verbal gairebé no existeix i es passa directament a l'acció. La mestra li posa a la boca. El nen no escup el menjar, però comença a plorar molt obrint la boca amb el tros de pera allà fins que caurrà "sola". La mestra no té cap reacció, no li diu res. El nen indica que vol marxar. I la mestra accedeix, però el que succeeix a continuació no condueix enlloc. Ell marxa i creu que amb això n'hi ha prou, però no és així. Hem posat anteriorment l'Andrés i la seva mare com a exemples en una sessió de menjar, en la que la conducta que aquí mostra l'Andrés pot ser que sigui efectiva a casa seva.

En aquest cas, així com en altres exposats, els infants viuen de diferents maneres les indicacions verbals de les accions que acompanyen o subsegueixen a les paraules. En cada cas la verbalització és un primer pas, amb la reiteració de la demanda, fins que la demanda es concreta i s'acompanya amb una acció. També algunes famílies recorren a aquesta conducta per a "convèncer" els nens. Anem a veure una mare i la seva filla que,

en aquest cas, tota l'escena es desenvolupa en un to pausat:

(DC, EB1, 29 abril 2002, 24-36 m., pati): "La mare de la Tanit, va venir de les últimes a recollir la seva filla. Va parlar una estona amb la mestra i després quan volia realment marxar li ho deia a la nena: "Tanit, vinga, que marxem". La nena anava a la seva, amunt i avall i la mare al final va dir, somrient (vull dir que no estava enfadada ni res) "ets tu qui m'ha de seguir a mi. Soc jo qui mano". Li va agafar de la ma i van marxar".

La resistència deixa d'existir quan ja no era possible. En realitat, igual que el Kalil amb la planta i el diàleg diari amb l'educadora, aquest també és un comportament rutinari de la Tanit, que sap que la mare no marxarà immediatament i l'esperarà una mica si ella segueix jugant i fa veure que no la sent. Però també sap quan aquest acte ha arribat a la seva fi, quan la seva mare realitza afirmacions més contundents i s'acosta a ella per agafar-la.

El que mostren els infants amb la seva resistència és que tenen uns objectius clars. En tots els casos hi ha alguna cosa que desitgen fer, aconseguir, etc. Tot i que de uns cops és més clar que altres:

(DC, EB1, desembre 2002, 24-36 m.): El Diego estarà darrera meu, jugant amb cotxes a la taula. El Marçal de cop i volta pega al Diego, i tira un cotxe per terra. El Diego no plora, ni es queixa, ni fa res. Segueix igual, però el Marçal, com que el mirem, es comença a posar seriós i enfurrunyat. L'educadora (I) li crida l'atenció, dient-li que deixi de molestar el seu company. Seguim fent figures, i un altre cop el Marçal voldrà agafar el cotxe del Diego. El Diego es queixa, i llavors ens girem per mirar. L'educadora (M) li dirà al Marçal que a sobre la taula hi ha un cotxe idèntic (és igual en tot), i que el pot agafar, que no li cal agafar el del Diego. El Marçal primer no fa cas. Però després mira, l'agafa i ja s'ha acabat".

L'objectiu era el cotxe. Una escena que s'inicia així sovint no té aquest final. Però veient la persistència del Marçal, la resposta del Diego, i el final, que mostra clarament que el Marçal el que volia era *un* cotxe.

Jocs o activitats dirigides

Dins l'escola bressol hi ha una inversió de temps molt important en totes les tasques relacionades a cobrir les necessitats biològiques dels infants, que va minvant a mesura que van creixent, bé perquè aquestes es redueixen, bé perquè es fa als infants més autònoms. La resta de temps dins l'escola és un temps de joc donat que el joc és entès

psicopedagògicament com la pràctica bàsica d'aprenentatge dels infants (Molins, 1998). Només el temps destinat a l'"activitat" pot diversificar-se a activitats implícitament preescolars i clarament dirigides per les educadores.

Generalment, a ambdues escoles l'activitat es realitza a partir de les 10 del matí i té una durada que bascula entre la mitja i tres quarts d'hora. Les activitats poden ser molt variades, i estan condicionades per l'espai disponible, els gusts i aptituds de les educadores. Així pot anar des de pintar amb farina, aigua i colorant un gran mural col·lectiu, fer audició de música centrat en un instrument, joc heurístic, experimentació del cos amb rotllos de paper higiènic, explicar contes, manipular puzles, etc.

El pati és un altre bloc de temps previst i que tant les educadores com nosaltres considerarem de joc lliure. Malgrat tot es tracta d'un *joc lliure* totalment condicionat pel context escolar i decidit pels adults. Hi ha un preconcepte psicopedagògic de com ha de ser l'espai pel joc infantil i els elements bàsics dels que cal disposar-ne (jocs de manipulació com un sorral, de psicomotricitat com estructures tridimensionals per pujar i baixar, rodats, etc.). És a dir, existeix un consens sobre el disseny pedagògic d'aquest espai-temps. Però el diferencio de la resta d'espais-temps perquè no hi ha una indicació i direcció reiterativa de les educadores sobre el que s'ha de fer concretament. És l'espai-temps que els adults reconeixen i donen major grau d'elecció als infants i en què les educadores realitzen un paper poc intervencionista i de més vigilància. Les experiències viscudes pels infants als patis doncs, seran les que protagonitzaran com a agents en un sentit més complet (Coraro, 2003) i en parlarem en major grau quan ens centrem en les relacions entre iguals.

Les educadores proposen cada dia activitats de caire divers i adequades, segons els paràmetres pedagògics, a les possibilitats dels infants. Hi ha activitats que cerquen una resposta i un aprenentatge més individual de l'infant (les més) mentre que altres, excepcionalment, tenen components de treball en grup (per exemple fer un mural conjunt, cantar, fer un conte entre tots, etc.). En aquest apartat volem mostrar sobretot que els infants tenen integrat el concepte d'activitat dirigida des de l'adult en el que saben que s'espera un comportament molt diferent d'ells de les activitats de joc lliure del pati. I que sembla que és en funció d'aquesta idea, de marcar unes directrius clares, que les activitats funcionen en major o menor grau.

Les *activitats* son proposades ben acollides que generalment mantenen l'atenció dels infants, els motiva a participar i aconsegueix que tinguin diferents graus d'implicació, en

funció, també, del temperament de l'infant i del seu rol dins del grup. A través de les observacions a les diferents escoles els infants, en general, responen atents i entusiasmats a les propostes que se'ls realitza, sigui escoltar un conte, amassar farina, jugar al sorral, dibuixar...

(DC, EB2, abril 2002, 12-24 m.): "L'educadora ha assegut a tots els infants i ha posat una cinta de cassette amb diferents sons d'animals. Els nens havien d'endevinar de quin animal es tractava i, després, un per un, havien d'anar a buscar aquest animal a la granja de joguina i ensenyar-lo a tots els altres. Han seguit els torns sense problemes, han estat ben tranquils fent aquesta activitat."

Aquest és un exemple d'activitat de funcionament molt marcat i dirigit que no deixa pràcticament marge d'espontaneïtat pels infants. Té una funció molt clara: fer reconèixer els infants els sons dels diferents animals de granja, i donar-los protagonisme per torns (perquè cal ser equitatius) preparant-se per una sortida a una granja de debò unes setmanes després. Els infants estan quiets, asseguts al terra. Els infants poden contestar alhora en reconèixer els sons a excepció de quan l'educadora es dirigeix a un infant en concret. Hi ha un torn de participació, tots els infants acabaran aixecant-se però hi ha un ordre molt marcat del que, en principi, no se surt. Per les educadores l'èxit està en què aquests passos preconcebuts es puguin dur a terme com estava previst i que els infants reconeixin els sons. És una estructura que es repeteix en diferents activitats i que els infants aprenen aviat a seguir.

Els infants s'adapten i assumeixen aquestes pautes quan l'activitat els interessa. El següent exemple no em puc estar de posar-lo donat que és la variació d'un joc de tota la vida però amb enormes limitacions que, en canvi, els infants assumeixen i desenvolupen sense incidents:

(DC, EB2, maig 2002, 24-36 m.): "Plou. I el dia es presenta una mica dur, amb tots els infants a l'edifici sense poder sortir, córrer i esbravar-se una mica¹⁶. Anem al sorral que està al pis inferior de l'edifici; baixen i s'asseuen al voltant de les taules. Es reparteixen els sorrals. Son safates de plàstic individuals amb sorra a dins, que la mestra anirà humitejant amb un difusor. Les dues noies de pràctiques repartiran pots, culleres, petxines i altres coses per jugar-hi. Se'ls diu que no han de tirar sorra al terra, i per impossible que sembli, no en tiren i quan ho fan, intenten recollir-la. És realment difícil jugar a sorra d'aquesta manera però no sembla que hi tinguin cap problema, estaran supertranquils i entretinguts tota l'estona, gairebé sense cap tipus de conflicte."

El joc manipulatiu proposat no donava massa opcions. Posar i treure sorra dins de cada recipient, traspasar-la d'una a l'altre, o fer muntanyetes i formes dins la safata. Les normes de comportament, en canvi, eren nombroses que es poden condensar en què cadascú té els seus estris i la sorra de cadascú ha de finalitzar a la seva safata. I els infants ho compleixen. Hi ha algun intercanvi d'estris però sense cap incidència.

Però no sempre les activitats tenen aquest grau d'acceptació i seguiment segons el que esperen els grans. Algunes vegades l'activitat consisteix en *jocs educatius*, que tenen una funcionalitat concreta a nivell pedagògic. Aquesta és la perspectiva dels adults. El joc ha estat dissenyat per l'adquisició d'alguna habilitat concreta i és el que es pretén dels infants. En el tros del diari de camp que ve a continuació es tracta de jugar amb jocs que pretenen fer conèixer i habilitar els infants en les formes, volums, colors, etc. En Samuel, però, interpreta una part del joc a la seva manera:

(DC, EB1, setembre 2002, 12-24 m.): "En Samuel jugarà tota l'estona sol, i anirà provant tots els jocs de la taula. Li agrada molt posar objectes dins dels recipients seguint les formes precises del joc, però altres vegades posarà els cubs dins el cilindre. L'educadora (E) el corregirà: el nen posava cubilets (dels que son per fer torres altes) dins una caseta que a la teulada es per a introduir-hi formes (triangle, quadrat, etc.). L'educadora (E) li separa les formes i li marca que cada joc és diferent. Ho diu ràpid, el nen l'escolta però després fa el que vol, és a dir, segueix fent el que feia. Ell utilitzava el joc d'una altra manera."

L'infant està seguint les directrius principals del joc. Reconèixer les formes i volums. Però barreja les peces dels diferents jocs. I la mestra li rectifica. Som a principis de curs i és important perquè és el primer cop que hi juga. La qüestió que es presenta, bàsicament, és quina percepció de coherència han de tenir els infants de les directrius de les educadores. L'infant està experimentant amb les formes. Sap reconèixer una forma més petita que pot ser introduïda dins un espai més gran. Això és un grau assolit. Però no val. En canvi si estès fent joc heurístic (que es realitza justament a aquesta edat) l'objectiu seria justament manipular les diferents formes i volums i es valoraria positivament l'actuació de l'infant barrejant diferents elements. Si introduís una cadena dins un rotlle de cartró (dels de paper de cuina) se'n faria una lectura positiva. Amb això vull mostrar que les normes i ordres que emeten els adults i reben els infants poden ser contradictòries. Pels adults hi ha una estructura lògica que explica aquest comportament, i que es justifica en els

¹⁶ Es tracta de l'escola sense pati propi.

objectius cercats amb cada activitat i amb cada joc. Pels infants aquesta informació és inexistente i els que reben son indicacions no-coherents davant les que reaccionen de diferent manera, en el cas del Samuel, seguint fent el mateix.

D'altra banda les relacions que s'estableixen entre adults i infants mediatitzats per tots aquests elements materials i la funcionalitat atorgada pels adults situen l'infant com a simple receptor de les intencionalitats dels adults, a les que ells es resisteixen. Malgrat que les educadores creuen que els infants son persones actives en realitat els acaben tractant com si no ho fossin. En Samuel estava essent clarament actiu. Els espais-temps de l'escola bressol estan tan predefinitos i organitzats que l'espontaneïtat i les decisions pròpies semblen reservades al temps de joc lliure. I això ens duu directament al tercer tipus d'activitats.

En tercer lloc hi ha activitats que son les que no tenen èxit. En una de les escoles hi havia una educadora que estava especialitzada en la manifestació artística i expressivitat dels infants. Aquesta educadora realitzava propostes diferents i que a l'altre escola mai vaig veure. Anem a veure quines experiències vivien aquests infants. Fins el moment els infants seguien les activitats proposades, que en general, estaven molt dirigides. No és el cas del que presentem ara:

(DC, EB1, octubre 2002, 24-36 m.): "Comença el taller de paper. Primer han d'estripar els papers de colors, de seda i de cel·lulosa, i arrugar-los fent-ne boles. Jo creia que els infants estarien entusiasmats amb aquesta proposta (també l'educadora), i no és així. No s'animen gaire. Agafen els papers i hi miren a través, de color groc i vermell. També amb els de seda, marrons grocs i carabassa. Però a l'hora d'arrugar no ho fan gaire. Jo primer observo, però quan veig que els infants estan aturats els animo i ajudo agafant-los de les mans i fent-ho. L'educadora (At) al veure que no hi havia massa entusiasme, s'hi posa amb ells una mica mes però de seguida ho deixa córrer i comença a recollir. Llavors reparteix plastilina. La Lua i el Marçal ja s'havien aixecat. Amb la plastilina sí que s'hi enganxen. Fan cargols, a la seva manera, però ja de seguida els hi fan recollir." "[... estona després al pati] Avui hi haurà un parell d'infants que agafaran cargols i ens els vindran a ensenyar varies vegades. Els nens s'apleguen al seu voltant i els miren, i canten cançons de cargols."

L'objectiu de l'activitat està clarament definit: trencar trossets de paper i fer-ne boletes. No es tracta d'una habilitat difícil pels infants. De fet l'activitat que fan en substitució requereix de la mateixa habilitat i amb la plastilina saben fer boletes. En canvi amb el paper ni s'animen a trencar-lo, ni a arrugar-lo. Es tracta d'una activitat que contradiu altres normes

que contínuament s'emeten a l'escola, com és trencar, esparracar (no puc saber si hi està directament relacionat, però pàgines abans he exposat un cas de càstig per trencar un conte). D'altra banda els infants fan un ús diferent del material que els donen, experimenten a un nivell que els interessa més: miren a través dels papers de colors i veuen *la realitat* d'una altra manera (que no els ho havia pas mostrat l'educadora). En canvi l'activitat que faran després, els cargols de plastilina, els crea lligams de relació amb altres contextos com és el pati i els mateixos infants de la plastilina venen a ensenyar a l'educadora cargols de debò, dels que abans en feien representacions. Serà ells sols que cantaran cançons, creant vincles entre les diferents activitats del dia. Els cargols han passat de ser un element usat per les educadores a una apropiació cultural dels infants, donant-li un significat compartit entre ells: agafar-los, ensenyar-los a les educadores i cantar la cançó del cargol serà una escena que es repetirà diverses vegades en dies diferents. Segueix una ritualització, es comparteix, s'ha fet el lligam per ells i ells el reproduïen.

També es realitzaven a l'aula altres activitats que implicaven l'espontaneïtat dels infants. Aquest tipus d'activitats no són les més nombroses i, en general, es concentren en el joc heurístic, que d'altra banda és un entorn de joc totalment controlat. Però en les activitats de les que parlem observem que hi ha una participació relativa i selectiva dels infants:

- En general s'hi distingeixen tres tipus de comportaments i participació: l'infant que només observa que és el majoritari, qui ho prova però no prospera i acaba en una actitud observadora, i els que s'hi impliquen i hi gaudeixen enormement.
- A l'escola en la que es realitzen aquest tipus d'activitats s'hi observa un biaix "ètnic" i de gènere, que de fet és concordant amb els comportaments i actituds generals dins l'aula. Els infants que participen activament i ho proven aconsegueixen dues característiques: d'una banda són infants que en la resta de comportament a l'aula i en els patis acostumen a ser actius, a tenir iniciativa, a realitzar demandes, i són tots ells, fills i filles de famílies d'origen magribí. Però a més la dominància d'aquest comportament és dels nens sobre les nenes. Semblen infants més espontanis, amb comportaments menys restringits.

Anem a veure un cas on s'exemplifica clarament l'exposat; per una banda l'èxit relatiu de l'activitat i les característiques sociològiques de la participació dels infants:

(DC, EB1, gener 2003, 4-12 m.¹⁷): "Activitat de pintura. L'educadora (P) diu que no els posa bates, perquè són massa grans i llavors no poden moure-s'hi bé. Ella fa una massa amb farina i aigua, i després l'escampa sobre una taula, que està folrada amb paper craft, i tot seguit hi tira gotes de tint blau concentrat. Diu que es tacaran i llavors, abans de deixar-los empastifar, els traiem els jerseis, i els baixem les granotes per que es taquin el menys possible. Ella els explica i ensenya que poden escampar la pintura i la massa, fent-ho primer ella. S'acosten en Kari, el Kalil, i la Nadia per provar-ho. La resta s'ho miren des d'un segon nivell, sense acostar-s'hi. No hi ha massa èxit, excepte el Kalil que s'empastifa tot, i el Kari que també disfruta però més relaxadament. La Nadia ho toca una mica, però no massa. Posa les mans sobre la massa, les treu i se les mira amb distància. És com si li fes angúnia. La resta no ho volen ni provar i es mantenen distants, mirant. El Kari, en canvi, ho escampa amb les dues mans, es tacarà tota la samarreta, s'empastifarà la cara, volent, i el cabell també. Sembla molt content. S'ho està passant molt i molt bé. El Kalil també hi participa, però no és tant exagerat com el Kari. Estaran com a molt deu minuts."

L'educadora no dona massa explicacions i deixa que els infants facin el que vulguin amb la massa. Al començament ella toca la massa per indicar-los que ho poden fer. Només alguns s'hi apunten. Altres, com es veu, s'ho miren de lluny. Però ella tampoc insisteix excessivament per que els infants s'hi afegixin. L'educadora m'explica que observar també és una bona opció i que a força de repetir altres vegades l'activitat, la participació i entusiasme augmentarà¹⁸. Podem pensar que els infants sentien angúnia per la massa, però no sembla un argument únic. No sabem si abans han fet alguna cosa semblant, si ho poden recordar o si generalment se'ls restringeix aquest tipus d'accions (a casa seva, per exemple).

El comportament manifestat en aquesta activitat es donà en altres activitats del mateix estil. Embolcallarse amb rotllos de paper de water penjats d'una corda (a l'estil de l'anunci de televisió amb el gosset), traspassar, enrotllar-se, amagar-se en robes grans i llargues penjades de fils (com llençols estesos), esmicolar fulls de colors a trossets sense ordre,... son activitats proposades que cercaven una expressió emocional dels infants, un deixar-se anar, que només molt pocs duien a terme. El que es buscava en aquests jocs, en aquestes activitats eren comportaments no aliens als infants ni a la seva cultura¹⁹ com

¹⁷ Aquest grup al setembre està format per infants que com a màxim poden tenir 12 mesos, per tant aquí el més gran en pot tenir 16 mesos.

¹⁸ Mentre jo vaig ser allà no es va repetir aquesta activitat.

¹⁹ Veure per exemple, Corsaro (1989, 2003), o Ferreira (2004).

veurem posteriorment. Els infants generen espontàniament moments de connexió catàrtica conjunta a través de ritmes, però seguint una pauta. Aquí en aquestes activitats proposades, que en un altre context i sense dirigisme adult potser hauria s'hauria pogut produir aquesta catarsi, costava engrescar els infants. En els terrats de les cases és fàcil veure infants que juguen amb llençols estesos, que estiren paper de vàter i s'hi embolcallen,... però de forma espontània.

Els infants autòctons mostraven en general, una gran distància (que les educadores interpretaven com a angúnia) per aquelles activitats proposades que suposava "embrutar-se" i experimentar amb el cos. Les educadores sí van observar aquest comportament, però en canvi no sabien donar-li una explicació concreta. En tot cas els tres infants magrebins de l'exemple sí eren, normalment, més espontanis en el que feien que no pas la resta del grup.

Caldria reflexionar, ja que no s'ha pogut contrastar, per què activitats amb aquesta conceptualització artística i de desenvolupament constructiu dels infants no són freqüents, si aquesta canalització de la participació construeix un altre varem entorn la categorització dels infants. Aquests infants més participatius, haurien estat considerats en un altre lloc com a "moguts", quan aquí no hi cabia aquesta possibilitat? En canvi la resta d'infants estaven envoltats d'una participació passiva (espectadora), que potser no hauria estat així sí l'activitat hagués estat molt més dirigida.

Una explicació al poc èxit d'aquestes activitats pot venir donat en què era una activitat proposada per un adult i no hi havia una iniciació rítmica, i en què es contradeia amb la resta d'expectatives que es tenia cap els infants la resta del dia: estar més o menys quiets, seguir unes pautes endreçades i marcades, individualitzades més que no pas col·lectivitzades, i amb un producte final clar, que aquí tampoc existia.

Una altra qüestió que ens introdueix aquest exemple és la passivitat manifesta dels infants a l'activitat, tot i que també té la seva influència el temperament global de cadascun d'ells. No implicar-se en una activitat, no respondre, però això sí, observar (que és una altra manera de participar i aprendre) no sabem si respon al desconcert de la proposta, a que senzillament no els agrada, o que estan observant per aprendre què cal o es pot fer. En tot cas les educadores interpretaven aquesta passivitat a vegades com a observació per a aprendre, de vegades resistència.

De fet la resistència i oposició activa en els jocs son situacions excepcionals, com ja ha sorgit en apartats anteriors. En el cas que ve a continuació l'educadora els diu que juguin

als racons, a joc simbòlic, i en Yassine no hi vol participar, reacciona amb brusquedat i contundència davant el convit de la mestra:

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): “El Yassine no volia jugar i estava aturat amb cara desafiant com de vegades fa. L'educadora (M) li diu que agafi el carro (que està ple d'objectes) i que els porti a la cuineta, essent aquesta una indicació per a que el nen iniciï el joc. El nen aboca tot el contingut al terra, com enfadat, i després no el vol recollir.”

En els dos primers anys de vida rarament s'observen negatives paleses a l'activitat, a no ser que sigui com el que hem vist, no participar. Jo no veuré mai en Yassine jugar a la cuineta, ni cap joc simbòlic de l'estil. Sí que jugarà a cotxes, de fet només el veig jugant a cotxes. No ho he pogut contrastar però dubto que en Yassine tingui una cuineta a casa seva, ni que els pares tinguin expectatives que jugui a cuinetes. Potser la negativa rotunda de l'infant es que li resulta totalment aliena.

En altres ocasions hi algun infant que no vol participar en alguna de les propostes –i pot ser un qüestionament- però és una conducta estranya. I si així passa, sempre poden haver molts factors que hi influeixin, des que l'infant estigui cansat o mal dormit, i per tant de mal humor, o encostipat, etc. Malgrat això, a través de les observacions sí que es poden distingir infants fins a dos anys que tendeixin a involucrar-se de manera més activa, i d'altres que tenen una postura més observadora, amb certa distància, fins que no la coneixen bé, i decideixen entrar-hi plenament.

Hi ha alguns infants que son més espontanis, que poden intervenir més activament i proposar canvis i d'altres no. Les educadores generalment ho relacionen amb el caràcter de l'infant, amb el grau d'obertura:

(DC, EB1, octubre 2002, 12-24 m.): “Els infants son a l'aula. L'educadora (Ag) posà música, l'Omaira comença a ballar i llavors anirà agafant tots els nens i nenes de les mans per ballar, però ho fa fort i brusc i ella vol que sigui a la seva manera; els altres s'enfaden i no volen. L'Aya el primer cop que l'agafa no vol, perquè l'agafa massa fort, però després consentirà. Estaran un minut agafades, i l'Aya ja se'n cansa i es deixa anar. L'Omaira agafa en Víctor de les mans, que no en vol saber res i se separa de les mans, queixant-se. Però ella no para d'insistir, fins al punt d'obligar-los. L'educadora (Ag) m'explica que l'Omaira és adoptada i que en realitat hauria d'estar amb els grups més grans però que no se sap ben bé la seva data de naixement.”

El dinamisme, les ganes de ballar amb la música, i les ganes de compartir-ho amb els seus companys s'explica a través de l'edat i el seu excés fa aturar la resta d'infants, que

en altres ocasions es mostren molt més actius que avui, això sí, a nivell individual. De fet l'Omaira els estava proposant que fessin una cosa conjuntament, agafant-se, anant al mateix ritme amb el cos. Potser no n'estaven preparats.

Recapitulació

Després de veure que els infants menors de tres anys ja tenen particularitats de comportament en la seva presència social, que presenten posicionaments diversos a l'entorn, ens hem centrat en quines són les respostes que donen a les demandes i propostes dels adults.

Tenir present aquestes conductes és imprescindible en tant que l'escola bressol és un espai dissenyat per adults per a infants. Davant les activitats dirigides els infants generalment responen motivats. Però hem vist que les demandes de cada activitat poden ser contradictòries entre sí tant a nivell de "logro" psicomotriu com de resposta emocional. I les respostes dels infants varien enormement.

Una de les característiques de la infantesa és saltar-se la norma, dislocar la norma axiològica i gnoseològica dels adults (Sarmiento 2002: 9), raó per la que poden ésser presos com a éssers estranys que aporten processos novetosos a la societat que s'insereixen, tot i que no és apreciat d'aquesta manera pels adults que els tracten. Els infants tenen voluntats i desitjos propis deslligats dels dels adults, que per l'oposició entre ambdós més que saltar-se la norma acaba constituint veritables actituds de resistència. He exposat diferents formes de dur a terme aquesta resistència, que he anomenat deliberada, per inanició i d'esquivació. No sempre sabem els motius que tenen per realitzar-les. En tot cas els seus comportaments tenen conseqüències directes sobre els adults, i en algun cas, a les relacions entre els adults, a les seves normatives, a les que s'oposen, o inclús contradiuen jugant a les mateixes regles.

No cal perdre el context que les resistències dels infants als adults, siguin individuals com la majoria que mostrarem, o col·lectives (menys freqüents a aquestes edats), són també jocs estratègics de resituació de rols adult/infant i infants entre ells, com intentarem anar analitzant.

D'altra banda també s'ha pogut comprovar que algunes activitats dirigides pels adults poden acabar essent resignificades i reconstituïdes com a cultura infantil. El ritual dels cargols, que el perllongarà durant temps, n'és un exemple. Val a dir que les educadores només hi veuen la reproducció de la cançó ensenyada a classe, però els infants l'han

descontextualitzat i li han donat un nou format (buscar cargols, trobar-ne i agafar-los i cantar la cançó plegats i espontàniament).

Malgrat que les educadores son totes dones i per tant existeix un component significant a nivell genèric m'és difícil poder-la copsar, sobretot, perquè no hi ha contrastació amb els homes (que son inexistents a les escoles bressol observades).

Eleccions i demandes dels infants als adults

(DC, EB2, setembre 2002, 24-36 m.): "Ha passat l'educadora (M); en Kalil li anava al darrera tothora i li han dit "éste ya es tu sombra" i han rigut. I sí, el nen anava al seu darrera continuament, seguint-la tota l'estona. "Mala sombra" ha dit algú. I tothom reia de veure el nen amunt i avall enganxat a ella. Algú ha suggerit que ja el tenia per tot el curs, i ella ha contestat amb contundència que no. Després quan hem arribat a l'escola l'educadora (M) anava pujant i al darrera seu anava el Kalil. No parava de demanar-la, i ella li deia que pugés solet. Li he insinuat que potser seria el seu preferit i ella ha dit que "aquest no", acompanyant-ho amb un gest de cap. Llavors el nen li ha demanat la ma per pujar la darrera escala, i ella li ha dit que no, que ho havia de fer ell sol, però el nen la mirava, i ella ha cedit, "Anda...va...", i girant el cap, l'ha agafat per la ma, com si estès fent una gran concessió. Era com un joc. El nen l'ha adoptat com a referent, i ella era com si no ho volgués, o com si volgués fer veure que no li agradava, però sempre acabava cedint a les peticions de l'infant."

Això succeïa a començament de curs i el Kalil enguany era nou a l'escola. L'educadora (M) no era una educadora que tingués destinat un grup concret sinó que anava de suport allà on fes falta. Per tant mai estava massa temps a cada aula, sinó que anava passant per totes, i per tant coneixia tots els infants, totes les aules i tenia una visió global de l'escola. El Kalil es trobava en un lloc nou on hi havia molts més infants, desconeguts tots ells. I hi havia dues educadores referents una de les quals ja tenia una relació anterior amb alguns infants de la classe, perquè havia estat la seva tutora el curs anterior. I l'altra educadora era nova i es relacionava amb els infants sense tenir tant controlada la situació. Però era possible que en Kalil no notés una connexió suficient amb ella tampoc. Què va fer en Kalil? Va agafar com a referent la tercera persona que apareixia per l'aula de tant en tant, que els ajudava a vestir-se i desvestir-se, que els acompanyava al pati, etc. El Kalil era un nen espavilat, inquiet, que no parava desapercebut. I va escollir l'educadora (M) com a referent. He posat aquest tros del diari de camp que es correspon a la primera setmana del Kalil a l'escola perquè queda clar que l'educadora no és qui

mostra l'interès sinó el nen que la segueix contínuament sense dir res.

Però el més important no és que el Kalil fes això aquesta setmana, i que la Mercè tingués clar que no era el seu preferit. El més important és que la relació especial entre el Kalil i la M. va durar fins a final de curs. El Kalil, que sí parlava algunes paraules en àrab no deia res en català, i per tant les relacions que establí no eren verbals, sinó a través del tacte. El Kalil feia més cas a la M. que a les altres dues educadores, li anava al darrera, i s'adormia a la migdiada sempre al costat de la M.. El Kalil li agafava el braç i li feia carícies per adormir-se ell. Va acabar essent el nen de la M. La M. no el va escollir, però ell sí ho va fer.

El cas del Kalil ens posa algunes qüestions sobre la taula. Els infants escullen i prefereixen el conegut sobre el desconegut. Això succeeix amb les persones, però també amb els objectes, joguines i espais. Alguns dels casos exposats anteriorment com a activitats que no havien acabat de funcionar també tenien el component de la novetat. En el cas de les persones, però, aquesta situació és extremadament clara.

Si podem observar durant més d'un curs els infants de les escoles bressol és clar que es relacionen prioritàriament amb tot i tothom que ja coneixien anteriorment. A la classe del Kalil els infants que ja coneixien una de les educadores tenien una relació preferent amb ella. I aquesta relació preferent, de fet, era l'exemple de com havia de ser les relacions a l'aula. És a dir, els infants que ja coneixien l'educadora no només estaven més adaptats a l'escola, sinó al funcionament d'aquella persona en concret. A la manera com es dirigia i relacionava amb els infants, al seu caràcter, a com volia les coses, etc. Eren *el grup referent*.

L'educadora nova, en aquest sentit, desconeixia el funcionament global de l'escola, de l'aula i tampoc coneixia la co-educadora. Aquesta situació va comportar moltes tensions perquè dins l'aula quedava clar que el funcionament, organització, normes de l'educadora veterana²⁰ eren eficients. Però ho eren perquè ja hi havia un grup d'infants que estaven disposats a realitzar-les. Mentre que l'educadora nova es relacionava majoritàriament amb els infants nous i l'adaptació es realitzava en tots els sentits.

La cohesió dels infants veterans amb l'educadora veterana va ser un factor més (dels

²⁰ Aquesta educadora portava treballant més de 15 anys a l'escola que significa que havia passat per totes les aules varies vegades i que les qüestions d'organització pràctica i de material també les tenia molt per la ma. Això també vol dir que els seus criteris, fossin del tipus que fossin, estaven avalats per la pràctica i l'experiència.

moltíssims que hi influïren) que va ajudar a dificultar l'entesa entre les educadores, perquè dificultava la negociació mútua. Els infants veterans i l'educadora veterana actuaven tots a una, mentre que l'altre educadora no acabava de trobar el seu lloc. Els altres infants també s'adonaven de la complicitat de tots els veterans i això afectà les relacions entre els infants i amb les educadores. Aquesta situació ens il·lustra entorn la importància de les condicions d'aula, de les condicions de continuïtat i discontinuïtat dins d'aquesta entre l'alumnat, com un factor important per que es donin certs comportaments socials, i de les educadores.

Pàgines enrere exposava el cas de la Begoña que no volia meló i allà es feia referència a que la nena li havia dit a la seva mare que estimava l'educadora (M) (que era la mestra de l'any passat i coneguda) però no a l'educadora (I). Senzillament feia un reconeixement del conegut i una preferència per ella. En aquesta mateixa classe a l'hora de dinar els infants estaven repartits en tres taules en comptes de dos, perquè sinó no hi cabien. Però només hi havia dues educadores, o sigui que hi havia una taula que no tenia educadora, que era una taula més petita i quadrada on només hi cabien quatre infants (les altres eren més allargades i n'hi cabien sis).

(DC, EB1, novembre 2002, 24-36 m.): "Els infants dinaran en dues taules, però en una tercera hi haurà la Begoña i el Daniel (hi ha alguns infants malalts). L'Imma em diu que ningú vol estar en aquesta taula perquè no hi ha ningú que els acompanyi. Diu que poc a poc desapareixien i es traslladaven a les altres taules. Tots volen tenir un referent, i al final ningú s'hi volia estar així que van agrupar-los, una mica estrets, en les dues taules. Però avui que hi soc m'hi puc estar a la tercera taula. Els dos nens ho acceptaran bé i de fet em reclamaran per donar-me el plat, ensenyar-me coses, o el que sigui. En Daniel serà qui més em cridarà, i a més pel meu nom. Quan acaba el plat em crida per que li agafi, i li dic "molt bé", li pregunto si en vol més i em diu que no. L'Imma els convenç que es quedin en aquesta taula dient-los que ells son els que mengen millor i més ràpid."

Fins que no han estat en igualtat de condicions, fins que no hi ha hagut una persona gran a la taula, els infants no han acceptat la tercera taula. Tot i que les educadores plantegen una situació nova els infants volen les mateixes condicions que la resta de companys.

Tot i preferir el conegut sobre el desconegut, que permet un canvi amb més control per la seva part, no significa que els infants no s'apropin a les coses noves o a les persones noves. El següent exemple es produí el primer dia d'observació d'una de les aules i el recordo encara perquè va ser el primer infant que se m'acostà:

(DC, EB1, maig 2002, 9-18 m.): "Hi ha un nen que em portarà un camió de bombers tota l'estona; me'l dona a les mans i em mira; jo li dic que és un camió, i el toca però no l'agafa. Jo el deixo a terra i li dono una empenta perquè corri, i ell va corrents a agafar-lo. Tornarà, i es repetirà l'escena. De vegades entre mig, va agafar un altre camió o un arrossegador..., però sempre torna."

L'infant m'escull i intenta introduir-me en el seu món. Però jo no acabo de saber què he de fer o com espera que reaccioni. L'observació continuada posterior em pot fer valorar que el nen volia jugar amb mi, m'estava escollint com a companya de joc. Però jo vaig actuar com una adulta, verbalitzant, ensenyant-li com es diu. I ell no respon. Només quan poso el camió al terra i el faig rodar ell respon. Hi ha una diferència principal entre jo i un infant, i és que jo no sé que he de fer, i no sé entendre què vol ni com he de reaccionar. L'infant m'introdueix en un joc rutinari on espera alguna acció de part meva, però jo tampoc entenc el significat de la rutina²¹.

Perquè em tria a mí l'infant? Les educadores estaven assegudes al pati, en cadires petites, totes juntes, parlant entre elles, mentre una tenia una nena asseguda a la falda, una altra li posa la sabata a un altre nen. I jo estava més separada, mirant. Sense parlar amb les educadores ni amb ningú. Accessible²². I em convida a entrar al seu món, que jo no comprenc.

De fet al principi del treball de camp hi ha hagut alguns grups amb infants que han mostrat més recances a la meva presència, generalment, grups compresos entre els 12-24 mesos. Com a exemple, es relata una escena de rebuig cap a mi a l'hora del berenar, després de tenir una presència curta durant diferents sessions (els tres infants que surten, tot i no ser rellevant en aquest cas, son fills de famílies immigrades):

(DC, EB2, 2002, 12-24 mesos) "Li dic a l'educadora (L) que ja li segueixo donant jo el berenar a la Laila (la mestra se situa en un cantó de la classe per atendre una mare que li fa una consulta). M'assec al seu costat i l'agafo (com feia l'educadora (L)), però la nena m'aparta amb les mans; ella no vol. La deixo un altre cop a la cadira. No obre la boca quan li acosto el pa. Em mira de reüll. Llavors animo el Nabil, que acaba amb tot el menjar a la boca, de cop i volta. Li provo de posar el pa a la boca a la Iman, i comença a xisclar i plorar escandalosament. Només li havia acostat el pa, però no l'havia tocada. [...] Li torno a acostar

²¹ Per a un anàlisi de les accions rutinàries com una introducció de al relació veure Ferreira (2004).

²² De fet, sense haver pensat cap estratègia d'apropament als infants tenia l'actitud que Corsaro exposa com a "not act like a typical adult" (2003: 8), és a dir, una actitud observadora i d'espera, sense verbalització excessiva ni preguntes, deixant que ells realitzin les demandes de relació.

i tanca la boca i fa uns morros increïbles. [...]...no tornaré a insistir, ni a mirar-la, perquè segueix plorant escandalosament. Quan se li acosta l'educadora (L) atura el plor en sec."

La Imam al llarg del curs m'anirà tolerant cada vegada més, però mai amb entusiasme.

Un dels aspectes que no podem contrastar és la influència del factor gènere a l'hora que els infants tinguin preferències amb els adults dins l'aula de les escoles bressol. Els educadors són gairebé inexistents a la ciutat de Barcelona (es poden comptar amb els dits d'una mà) i a les escoles observades, inexistents. La presència d'homes al portar i recollir els infants a l'escola també és molt menor que el de les dones (siguin les mares o altres cuidadores). Per tant el temps d'escola bressol és un temps totalment feminitzat.

Les educadores es relacionen amb els infants d'una determinada manera pel fet de ser dones, però els infants també tenen comportaments diferents amb les educadores si son nens o nenes. L'enunciat correcte seria que si bé hi ha aspectes compartits pels dos gèneres hi ha pautes concretes que fan més les nenes i d'altres que fan més els nens. El contacte físic corporal és més present en les nenes. És un contacte físic que suposa contacte amb el cos, asseient-se a sobre seu, posar el cap a sobre la falda, recolzar el cos en el seu, abraçar, agafar, acariciar:

(DC, EB2, juliol 2002, pati interior): "M'assec al banc, al costat de la Lua. Les dues educadores son al banc de la porta de sortida, xerrant. Hi ha infants en tobogans, en bicicletes, com sempre. Se m'acosta la Nadia. Porta a la mà, encara, el globus que li he donat. Li dic que me'l tiri. Però fa una passa enrere. No vol. Al final aconseguixo agafar-li, sense que se senti brusca, i li llanço, a l'alçada dels braços, que els té caiguts. El globus cau al terra i ella l'agafa. I a partir d'aquí ens el comencem a tirar mútuament. Somriu. Quan estem engrescades en això, ve la Lua, descalça. Puja al banc, i se'm tira a sobre, estirant-se a sobre de les meves cames, l'acaricio a l'esquena, i mentrestant vaig tirant el globus a la Nadia. Després la Lua es posarà dreta sobre el banc, a la meva esquena, i em començarà a pentinar. Em posarà el seu clip al meu cap, i em pregunta siestic guapa. Giro el cap, mirant-me al mirall, i li dic que sí. I així estaré amb elles dues, fins l'hora de plegar."

El tipus de comportament de la Lua l'he observat bàsicament en les nenes. En aquest cas eren nenes de dos a tres anys. La Lua parla perfectament en català. La Nàdia parla en àrab i a l'escola no parla (és un any menor que la Lua). Però l'escena descrita és sense paraules. El contacte corporal és un acostament amb significat i una demanda d'atenció. La Nadia mai hauria tingut un comportament com aquest amb mi. De fet que la Nadia volgués jugar amb mi i em tirés els globus era una gran fita si tenim en comte que era la

protagonista de l'escena anterior, i que havia refusat la meua presència a l'aula els primers cops que hi vaig anar.

I els nens què fan?

Si al principi d'aquest apartat exposàvem com el Kalil escollí la Mercè com a referent de vegades també s'escull a l'inrevés, per tenir-hi una relació controvertida. No sempre hi ha *feeling* entre educadores i infants. El Yassine era un nen que des del començament del curs portava molts conflictes a les educadores. Era un infant resistent a les normes, que podia contestar molt malament amb paraules força inapropiades per la seva edat, amb reaccions brusques i violentes. Si s'analitzava bé la situació amb els seus companys es comportava com un líder dominant, però no tenia actituds negatives envers ells. Però en canvi sí les tenia amb les persones adultes. A principi de curs el seu comportament era de continu enfrontament amb les educadores i de fet a l'aula hi havia un domini d'aquesta relació que no permetia que la resta de les coses funcionessin amb fluïdesa. En un mes una de les educadores va saber trobar estratègies per tractar-lo i suavitzar la situació. I també la resta de l'escola, de manera que poc a poc la imatge d'infant difícil no és que desaparegués però se suavitzà. En canvi amb l'altra educadora la situació va anar empitjorant.

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "En Yassine acaba d'abocar totes les peces d'una capsula de joc i no ho vol recollir. Li dic que l'ajudo a recollir-ho. Al començament no em fa cap cas. Però llavors l'agafo i li ensenyo com posar les peces dins la capsula. Ell agafa un plat i un plàtan de la cuineta que també estan pel terra, me'ls ensenya i li dic que d'acord, que vagi a posar-ho a la cuineta, però que torni. Torna i llavors comença a omplir el pot, i anirà posant cada cosa al seu lloc."

El desafiament de l'infant era important perquè sovint posava els adults en situacions que eren molt difícil d'arreglar amb les estratègies d'argumentar i renyar, perquè no feien cap efecte. Però el Yassine va canviant de comportament amb tothom excepte amb la Marga. Aquesta mateixa educadora l'any anterior no tenia cap problema amb el grup classe. I és que de fet els infants també tenen una incidència directa sobre les postures que acaben adoptant les educadores. La Marga durant aquest curs tindrà un comportament insegur i dur alhora. Dubtarà de les metodologies a utilitzar i repercutirà en les seves accions i també en la imatge que tindran els altres d'ella com a educadora. I en Yassine, com ja he presentat aboca els seus desacords amb ella.

Però no és l'única. Poder observar les educadores els diferents anys, realitzant la seva

tasca en diferents grups-classe dona l'oportunitat de veure la diversitat de rols que poden adquirir i desenvolupar en funció de les característiques del grup-classe. L'educadora (At) el primer any que la vaig conèixer semblava una persona amb una manera de fer molt tranquil·la. No l'havia vista mai en una situació d'estrès, mai l'havia sentit alçar la veu, ni enfadada. Les seves indicacions eren frases que es podien repetir varies vegades fins que acompanyava els infants que es resistien més. El curs següent, però, el posicionament i actitud a l'aula de l'educadora (At) canvià enormement:

(DC, EB1, desembre 2002, 24-36 m.): "Mai havia sentit cridar l'educadora (At), i aquest cop la sentiré dos o tres cops per diversos motius: per l'escampada del Brayan i el Pere, per que els nens tocaven els instruments massa fort, i al Pere en concret algun cop. Quan jo esmento que el Pere està fet una bona peça, ella diu que en canvi quan es fa alguna activitat es mostra molt interessat i participatiu."

Durant aquest curs les situacions de crispació viscudes per l'educadora (At) s'aniran repetint, inclòs a final de curs (podia ser que l'any passat no l'hagués vist en aquesta situació per que vaig iniciar les observacions a final de curs, quan ja hi havia una coadaptació. Però no sembla ser el cas).

Els infants dins l'entorn de l'escola bressol viuen el rol dels adults com a persones que tenen un control continu de les seves accions. Això no significa que no existeixi prou marge ni varietat de persones perquè els infants no realitzin certes eleccions sobre el tipus de relació que establiran amb aquestes persones. Com hem vist en els diversos exemples presentats és important tenir present el context d'una aula per entendre perquè un infant s'hi situa d'una determinada manera, com en el cas del Kalil, però també les seves característiques temperamentals. En el seu cas tenir la necessitat manifesta d'aconseguir una atenció pràcticament individualitzada i única i ser un infant inquiet i persistent. Però no és l'únic que reclama l'atenció dels adults, sinó que en el cas de la taula hem vist que els infants reclamen la mateixa atenció per part dels adults en altres situacions. També hem contrastat que els infants realitzen apropaments i demandes de joc, tot i que seguint els postulats de Corsaro podria explicar-se perquè els infants no m'haguessin construït com una educadora, tot i que crec que sí com a adulta i de fet en altres exemples queda palès que els infants es dirigeixen a mí com a tal. I en tercer lloc les dinàmiques internes d'un grup classe, de les relacions entre els alumnes i dels comportaments individuals i col·lectius que estableixen afecten directament sobre les actituds de les educadores (i no només a l'inrevés com generalment s'exposa).

Ús dels rols dels adults

Els infants reconeixen el rol de les educadores com un rol pautat amb certes característiques. És un rol en el que hi ha molts comportaments previsibles. Els infants acaben identificant quin tipus de comportament i actituds s'espera d'ells (ho hem vist en els casos que es resistien a deixar de fer trapellades però ho feien d'amagat de la mestra perquè sabien que els reprendria l'acció) però també les característiques discursives i les coherències/incoherències amb la pràctica com veurem després. Construeixen el rol de l'educadora en funció de l'experiència que han tingut. Pàgines enrere veiem com la Begoña li havia dit a la seva mare que s'estimava a l'educadora (M) però no a la (I). Ella diferenciava completament les dues educadores i mostrava una preferència per la que l'any anterior havia conegut. El Martí ho fa d'una altra manera; veiem què passa amb les educadores Irene i Meritxell:

(DC, EB1, desembre 2002, 24-36 m.): "El Martí anomena d'igual manera a la Irene que a la Meritxell, i a les dues els hi diu "Mitxei". La Irene estarà una estona dient-li que digui "I-re-ne", i ell només diu "Mitxei". Llavors la Irene m'explica que la mare li va dir un dia que semblava que tenia preferència per la Meritxell, i ella diu que més aviat és que a les dues les anomena igual, com si Meritxell volgués dir "profe"."

El Martí és nou d'aquest any i per tant no coneixia cap de les dues educadores abans. El seu comportament general no expressa una preferència per la Melània sinó que realment sembla que assimila Melània a la persona adulta que està dins l'aula amb els infants. Això no significa que ells no sàpiguen distingir entre les educadores i les diferenciïn, com ja hem anat veient.

Ja hem exposat que els infants experimenten les educadores com un rol de control i autoritat sobre ells dins l'escola-bressol (Corsaro, 2003), malgrat que estem exposant les resistències que exerceixen a aquest control. El grau d'assumpció d'aquest rol és tan clar que en moltes ocasions recorren i apel·len a aquest per aconseguir el que ells volen. És a dir, intenten manipular el rol emès per les educadores en profit propi i individual:

(DC, EB1, desembre 2002, 24-36 m.): "El Martí estarà jugant una estona amb una capsa de plàstic taronja, que porta rodes, i que estira amb una corda. Se li afegirà la Tanit, per uns instants que toca la capsa, i no passa res. Però llavors la Tanit també vol agafar-la i estirar-la i el Martí no li vol deixar. La Tanit protestarà, farà força per endur-se-la, però el Martí s'hi resisteix. Llavors la Tanit em mira, i em diu que ella vol la

caixa. Li dic que ara la té el Martí. Llavors veig que n'hi ha una igual, però verda, a prop de la caseta. Li indico. I ella se la mira de lluny, però en aquell moment l'Alex l'agafa. La Tanit es queda quieta i no fa res. Després de cinc minuts més o menys, la caixa verda tornarà a estar sola, i la Tanit s'acostarà, l'agafarà, i llavors vindrà cap on soc jo i me l'ensenyarà.”

La Tanit no sabem molt bé si vol jugar amb el Martí i la capsa, o només tenir la capsa. Ella primer intenta apropiari-se de la capsa (per jugar plegats o per tenir-la ella) però el nen que semblava acceptar jugar plegats es resisteix quan ella trenca les regles del joc i pretén apropiari-se de la capsa²³. És a dir, primer intenta fer-ho a la seva manera, a la manera dels infants. Però quan veu que no ho aconsegueix es dirigeix a mi perquè sap que, com a adulta, se m'escoltarà i hi ha altes probabilitats que es faci el que jo digui. Però jo no assumeixo aquesta proposta i presento una alternativa que després d'una estona dona els seus resultats. I la Tanit quan tingui l'altre caixa no anirà a jugar amb el Martí.

Però no només s'utilitza el paper decisor dels adults en benefici propi i individual sinó també en situacions d'implicació col·lectiva, en què s'intenta “fer justícia”. Anem a veure una situació en què, igual que l'anterior, es fa un ús del rol dels adults i per tant es mostra el seu coneixement, reconeixement i incorporació però també la capacitat de manipular-lo i per tant, canviar-lo. Durant els patis la possessió d'algun objecte, especialment els rodats podia constituir un conflicte. Tot i que les escoles estan ben equipades, no hi ha un patinet per cadascú ni una bicicleta per cadascú. I aquestes son joguines molt desitjades pels infants:

(DC, EB2, maig 2002, 24-36 m.): “En un moment es genera un conflicte i les educadores triguen a incidir-hi. No han vist la seqüència (jo tampoc) però té a veure amb la possessió dels patinets i les bicicletes, i que un nen ha agafat un patinet que un altre havia deixat un moment com aparcat. Els dos nens s'han començat a donar empentes i pegar mentre tots dos intentaven agafar el patinet. Els altres infants s'han situat progressivament al voltant i s'han començat a discutir entre ells: n'hi havia dos que en defensaven un, i un grapat l'altre. La Siam i la Màriam de Titelles s'han posat al mig de la baralla, intentant separar els nens que es pegaven, apartant a la resta que volien intervenir amb les mans esteses, com si elles fossin un mur de separació. La Siam i la Mariam, que no tenen res a veure amb l'incident inicial, no paren de parlar i

²³ Les regles del joc serien que la Tanit esperés que el Martí li oferís la capsa, com exposarem en el capítol següent sobre les relacions entre els infants i com altres autors han confirmat (Corsaro 2003). Per això tot fa pensar que la Tanit només volia la capsa.

discutir amb el bàndol contrari. Finalment elles dues han agafat un dels nens i l'han portat a la Marga explicant tot el que havia fet. Però no n'hem acabat de treure l'aigua clara al que ha passat realment.”

Les educadores van deixar que els infants resolguessin el problema que elles, ni jo tampoc, havíem vist com es generava. I sorgeixen varies qüestions. D'una banda el problema que implica dos nens s'estén primer a tots els que portaven rodats (que participaven en el mateix joc) i poc després comencen a prendre partit i intervenir (és a dir, aturen el seu joc i observen uns i participen els altres) molts altres infants. La participació activa en aquest assumpte es restringeix a infants dels mateix curs i aula. La veritat és que l'escena semblava una baralla d'una pel·lícula però amb actors menors. Dos o tres nens s'afegiren a les empentes, però les dues nenes van prendre, inesperadament, un protagonisme actiu replicant verbalment (les dues son nenes de família magrebina que parlen molt bé en català) i separant-los físicament, fent una barrera amb els seus cossos i mans.

Les nenes prenen una funció de lideratge i els altres els fan cas tot i que no participaven del joc²⁴. I són elles les que decideixen qui tenia raó (i la resta de nens els li atorga), agafen al nen que segons elles és culpable, i el porten a l'autoritat, les mestres, perquè li donin un càstig. La decisió de qui és culpable l'estableixen elles (relació entre iguals per valorar situacions justes o injustes²⁵), però el càstig, que significa posicionar-se en un rol d'autoritat, de superioritat i jerarquia se li concedeix a les mestres, i l'utilitzen a la seva manera. En aquest cas podem dir que les nenes posen en evidència el coneixement del rol de les educadores i l'interpreten com a *actrius*. L'èxit de la seva reacció posicionant-se contra el grup dels “nens manipuladors dels rodats” és interpretar un rol inesperat en elles a la perfecció, utilitzant estratègies verbals i físiques, i reproduint desigualtat de rols (Ferreira, 2004). El *grup dels rodats* és un grup de nens, més o menys consolidat, que acostumen a apropiarse'ls sempre que és possible, i que és molt difícil que la resta de companys es fiquin amb ells. Però la Siam i la Mariam, que són nenes, interpreten l'únic rol que estaria per sobre d'ells, tenint present que en les relacions entre iguals hi ha

²⁴ En general aquestes nenes tampoc acostumen a comportar-se com a líders tot i que son nenes molt actives i dinàmiques.

²⁵ No puc en absolut interpretar quin és el posicionament de les nenes. Realitzen una acció però no pretenc fer cap interpretació sobre incorporació de normes. De fet Kohlberg (1989) situa els infants aproximadament menors de 9 anys en un estadi preconvencional, en que les normes i expectatives socials son exteriors al jo. Per això, jo només puc interpretar que les nenes no els agrada la baralla, se situen a favor d'un dels nens i acudeixen a les educadores.

múltiples desigualtats (Ferreira, 2004), i aquest és el rol de les educadores. Sense cap dubte en aquesta possibilitat hi ha, també, la vessant del gènere compartit entre les nenes i les educadores (hi té incidència?). Només no son capaces d'exercir el càstig, però sí de decidir qui el mereix. I val a dir que la situació agafa per sorpresa a les pròpies educadores, que han quedat reduïdes, en aquest cas puntual, a persones atrapades en el seu rol.

En el cas exposat els infants s'han apropiat del rol adult, reconeixent la seva autoritat. Però de vegades aquesta autoritat s'utilitza per contradir-la o fer-la contradictòria arribant a un veritable *joc de forces*. Tant en el cas anterior com en el que ve a continuació es demostra un coneixement de les estructures relacionals que els adults utilitzen amb els infants. Ja no es tracta només que sàpiguen què esperen els adults d'ells, sinó que coneixen els mecanismes a través dels que els adults aconseguixen això. Anem a analitzar una situació en què una nena actua *contradient l'argumentació de l'educadora*:

(DC, EB2, juliol 2002, 24-36 m.): "El Belal no voldrà les mongetes i l'educadora (As) li perdona. A la Lilian, en canvi, li diu que s'ho ha de menjar, per què és l'única que no es menja ni les patates. L'educadora (As) li diu que si no menja la verdura no tindrà mandonguilles. Jo intento donar-li i ajudar-la, però la nena ho rebutja, i per ella mateixa tampoc fa res. Després l'educadora (As) li diu que si no menja el primer plat se n'anirà a dormir. I la nena s'aixeca, tan panxa, per posar-se a dormir. L'educadora (As) es queda una mica parada, per que no s'esperava aquesta reacció. Llavors li pregunta on va, i ella contesta "a dormir". L'educadora es queda uns instants parada i em diu "mira, avui, ja pel que queda, que faci el que vulgui". Afegeix que a casa és una guerra perduda. La nena torna a seure a la taula, i l'educadora comença a repartir pa per sucocar al suc de les mandonguilles; li diu a la Lilian que ella no en té de pa, que si no menja res de verdura tampoc pot menjar pa. La nena es fa l'ofesa, posant morros i comença a plorar. L'educadora cedeix. La Lilian només ha menjat les mandonguilles i no ha tastat cap pèsol, ni tampoc cap tros d'amanida. Ha estat l'única que no ha menjat cap hortalissa."

En la qüestió del menjar la nena tota l'estona s'oposa a l'educadora. I el joc d'oposicions entre nena i educadora es basa en això, en negar el que l'altra proposa. Però arriba un punt que aquest joc dóna la volta, i la nena, inesperadament, fa cas del que li diu la mestra per què li convé, o vol. Se'n va a dormir. Llavors quan la mestra li diu, que d'acord, que vagi a dormir, la nena torna a la taula, però també amb la sorpresa de la mestra. I la resta de l'àpat la nena fa el que vol. Ha posat en contradicció la coherència argumentativa

entre el que l'educadora diu i fa.

El següent cas és molt més bàsic. L'infant demostra conèixer les tasques i funcions de les educadores, allò que no poden deixar de fer i ho utilitza per "guanyar" la jugada:

(DC, EB1, desembre 2002, 24-36 m.): "El Manuel ha tret una joguina a un altre, la mestra el renya i ell inicia una rebequeria, començant a plorar desesperadament. Una mestra diu "mireu com es fa venir les llàgrimes". Es cert que li surten uns regalims escandalosos, però llavors tus, expira aire pel nas, i treu tot un regalim de mocs. Algú diu, que ja està bé, que ho fa volent. I de fet el nen està allà dret, de cara a les mestres palplantat fent tot això. Durant uns minuts ningú li farà cas. Els seus companys tampoc. I llavors torna a fer el mateix i els mocs li empastifen tot, que li cauen a la jaqueta i tot. L'educadora (E), que el veu, li diu que hi vagi, i li diu que ja està bé, que es porta molt malament i que a sobre tots aquests mocs els fa volent. Neteja el nen, li eixuga les llàgrimes, li fa un petó al front i el nen se'n va tan panxo sense cap llàgrima ni res."

Els infants no només saben què esperen d'ells les educadores sinó que a més coneixen i reconeixen els mecanismes que utilitzen cadascuna d'elles per a relacionar-se amb ells. Els exemples exposats només son una mostra dels coneixements i habilitats socials diaris que els infants mostren. L'únic que és un tant excepcional és el cas de la Mariam i la Siam, però que en canvi sí pot observar-se en edats més avançades.

Recapitulació

En aquest subcapítol s'ha mostrat l'apropiació i interpretació que en fan els infants dels rols que desenvolupen els adults, en aquest cas, les educadores, persones adultes. En l'anterior mostrava les respostes a les demandes adultes, moltes d'elles resistències, de manera que entrava en joc l'autonomia des de l'infant, i l'autonomia des dels adults, on ambdós entren en conflicte. Aquí els infants reconeixen els rols dels adults i els utilitzen, els interpreten i per tant també limiten certa autonomia dels adults: posen en qüestió el rol de l'adult, el camí cap el que es pot desenvolupar, les conductes que resulten pertinents i les que no, les que resulten efectives, i les que no. Però malgrat això cal tenir present les dinàmiques de l'organització de l'espai educatiu, decidides pels adults, que influeixen en les relacions amb les educadores i entre els infants.

Alguns autors que han investigat amb infants, generalment majors de 3 anys, exposen dos nivells de (re)producció de relacions verticals: entre educadores i infants, que

contribueix a que malgrat les diferències que existeixen entre infants, els faci reconèixer-se com a semblants, mentre que quan es refereixen al seu propi univers s'inicia una particularització amb l'establiment de límits i fronteres internes que jerarquitzen i restauren diferències i desigualtats entre sí (Ferreira, 2004: 71). A l'escola bressol, amb l'estructura existent de que cada curs s'amplia el nombre d'infants, però segueix existent un petit nucli d'infants de "veterans" des del primer any, aquesta situació no és tan clara. Aquí veiem que els infants del curs anterior amb qui tenen proximitat és amb les educadores i existeix una pauta d'actuació que els diferencia dels altres. Per una altra banda, els infants nous trigaran en adquirir els coneixements i codis en relació als adults i els altres infants. El fet que els infants "veterans" ja comparteixin un codi en principi podria ser un avantatge; però com veurem més endavant els infants veterans no estan disposats a compartir el seu temps i el seu joc amb infants desconeguts si n'hi ha de coneguts a prop.

Cal dir, que en referència als infants d'origen immigrant, és un handicap si son acabats d'arribar i no coneixen el català o si son nascuts aquí però abans no han tingut contacte la llengua i els és difícil fora de l'escola: des de l'Ada, en Kalil o en Vicente. Sí pot ser un factor que se sumi a altres preexistents per viure major distància en relació a les educadores. En canvi en els infants que han viscut una trajectòria de tres o dos anys a l'escola bressol no s'observa diferències en referència als altres companys, que aleshores ve més condicionat pel temperament de cadascú. De fet, com veurem a les pàgines següents, la *veterania*, és a dir, l'experiència que dona d'un entorn, el coneixement d'unes pautes, la familiarització amb una llengua que potser no s'escolta enlloc més, el contacte amb uns companys determinats ajuda a entendre no només les relacions amb els adults sinó també les relacions entre ells.

5b.2. Els criteris de relació dels infants

Preguntar-se "amb qui es relacionen els infants", referint-nos als seus iguals, entre els quatre i trenta-sis mesos és preguntar-se, sobretot, *amb qui juguen els infants?* A qui fan partícips de les seves interaccions, com son aquestes interaccions i amb qui acaben establint vincles de proximitat i allunyament? Com els adults, els infants constantment trien. Trien a qui observar, a qui acostar-se, de qui allunyar-se, amb qui compartir, a qui evitar, a qui somriure, a qui plorar... En referència als adults hem vist algunes d'aquestes opcions que hem definit de *resistència*. Però, i entre ells? Entre ells també realitzen tries i

evitacions, també tenen preferències i indiferències a través de les que van establert les seves relacions i jerarquies socials (Ferreira, 2004). Hem apreciat amb anterioritat com van establert grups prioritaris de joc i com a través d'aquests grups es van establert jerarquies de rols. Identifiquen els trets que configuren les relacions entre adults i infants i les apliquen en el context entre iguals creant jerarquies relacionals que funcionen momentàniament. Tots aquests episodis succeïen en els grups-classe dels grans, quan els infants tenen entre dos i tres anys. Però a l'escola bressol hi ha infants d'edats i capacitats excessivament diverses per fer-ne una generalització. Per això, abans d'endinsar-nos en qüestions relacionals pròpiament dites, analitzarem l'activitat relacional dels infants durant el primer any a l'escola, per seguir amb els següents i comprendre millor les experiències d'alguns d'ells.

El període d'edat que ens ocupa suposa una evolució tan espectacular en les seves possibilitats relacionals que tenen, anem a començar per l'inici, quan son nadons i encara gategen.

Durant el primer any de vida els nadons necessiten dormir més de la meitat de les hores que té un dia. A l'escola els ritmes estan molt marcats per les necessitats: dormir al matí i tarda, i els àpats del dinar i de berenar. Evidentment son els infants que tenen menys possibilitats i temps per relacionar-se entre ells i amb la resta de grups. El comportament dels infants generalment és estable²⁶, excepte quan realitzen alguna demanda que acostumen a fer-la plorant (gana, son, cansament, que els canviïn els bolquers,...). Així, aquests infants generalment estan estirats per terra, jugant, rient, o plorant, o bé estan observant, expectants. També poden manifestar recança a les persones noves i alterar la seva conducta per aquest motiu, però durant l'observació s'ha vist que el rebuig és molt més persistent en el temps amb els infants de l'any següent (és a dir, en els grups de 12 a 24 mesos).

Aquests infants fa quatre mesos que van a l'escola bressol. S'han familiaritzat amb l'espai que poc a poc van descobrint més profundament a mesura que els seus sentits, percepcions i habilitats psico-motrius es van desenvolupant. Reconèixer l'amplitud de l'espai, la lluminositat, el tipus de sons habituals, les educadores i les seves veus, olors, ritmes, els gustos del menjars, etc. Però a més de les educadores hi ha més infants que al llarg d'aquests anys aniran reconeixent com a iguals, s'aniran familiaritzant amb ells fins que, al final de curs seran infants coneguts. Ara de moment, es toleren al mateix espai, de

²⁶ No emeten cap signe de necessitar atenció.

vegades s'observen, de vegades es trepitgen, de vegades intercanvien objectes...:

(DC, EB1, gener 2003, menys de 6 mesos (aquí a la descripció tenen entre 6 i 10 mesos)): "Els infants juguen amb diferents objectes. A l'aula hi ha un joc variat, sense que hi hagi massa competència, perquè està ben equipada²⁷. L'Ahmed no es dirigirà gairebé mai (que jo hagi vist) cap a altres nens. És un nen que pot estar força estona al mateix lloc. No té la mateixa facilitat que els altres per moure's. L'educadora (C), en un moment donat el deixa assegut al costat d'una panera, amb objectes de plàstic. Estarà allà més estona que la resta de companys, que s'aniran allunyant. Ell agafarà objectes i els xuparà, o els farà sonar. Té una mirada tranquil·la. Observa, però en cap moment fa un gest cap a un altre nen com, per exemple, donar o oferir un objecte (que els altres sí fan). De seguida es cansa d'estar assegut, i s'estira. Sembla que se sent més còmode així. S'està una estona aturat i comença a gatejar molt lentament. Tendeix a observar més que a participar activament. La Carne s'ha assegut recolzada a la tanca de fusta i els infants estaven al seu voltant mentre cantava la cançó de "el burret valent, porta carga, porta carga", posant-los un objecte al cap. Tenia l'Alba gairebé a sobre, i li anava posant una anella de fusta al cap. La nena es mantenia dreta. Després li ha posat a l'Ariadna, que ballava rítmicament amb la cançó. Durant uns moments tots els infants estaven pendents d'ella i la miraven, atents, i s'acostaven per que ella els hi posés l'anella; però alguns, quan els hi anava a posar, reculaven frisosos. Jo em mirava l'Ahmed, que estava rere la Carne, rere els barrots de la tanca, que s'ho mirava tot atentament, però no ha baixat per que li possessin l'anella. L'Ahmed somriu si els mires, i té una cara molt dolça. "

L'Ahmed és un nen que està a un nivell de desenvolupament més lent que la resta dels companys segons els paràmetres de les educadores. La limitació en la mobilitat també el limita en les possibilitats de realitzar interaccions, perquè els companys van a un altre ritme. No busca els altres infants ni tampoc l'educadora. Però la seva manera d'estar en el grup i de participar és observar, mirar què fan; està atent a les coses que passen, encara que no estigui agrupat amb els altres infants i que hi posi certa distància. L'edat de l'Ahmed i la seva dificultat de mobilitat explica part del seu comportament; però no és un comportament aïllat i únic, sinó que és comú a una tipologia d'infants i d'edats més

²⁷

Les aules de les escoles bressol estan equipades amb diversos jocs i materials per que els infants puguin jugar sense haver d'entrar en competència. A l'aula de la que parlem a més a més, hi havia una petita zona més elevada en format de matalassos i coixins a la que s'hi accedia per una rampa i que es podia tancar amb una barana de fusta per protegir els infants que encara no tenien mobilitat de desplaçament. Hi havia miralls, mòbils penjant de diverses formes i textures, i prestatges amb joguines de caire divers. Els infants que podien desplaçar-se podien escollir, doncs, diversos àmbits.

avançades. És el comportament d'infants que semblen més "invisibles" però que no per això deixen de triar i optar els seus rols en les situacions.

Seguim amb el relat del diari de camp del mateix dia:

"Quan ha marxat la mare de l'Ariadna, la nena ha començat a plorar desesperadament, amb llàgrimes intenses, i tota la cara distorsionada, totalment exagerada, però de seguida ha parat. A mi em mirava de reguitzell, i quan veia que la mirava, ja començava a fer mala cara. Li he dit a l'educadora (C) que si volia me n'anava, però m'ha dit que no. És una nena que no para quieta, que demana coses, que amb el joc varia sovint: agafa un cotxe, en fa rodar les rodes, el deixa i el torna a agafar i ho repeteix varies vegades fins que mira a un altre cantó i deixa el cotxe i es dirigeix a un altre cantó de la classe, junt a l'Alba, la mira i agafa una cosa dins la panera que te l'Alba davant, i al cap de poc marxarà, i així... L'educadora més tard s'ha posat a fer-li massatge, però la nena no parava de moure's. Sí ha estat algun moment tranquil·leta, quan li tocava el peu i mirava en el costat oposat a mi, però l'educadora ho ha deixat córrer, perquè la nena no ho volia. L'educadora els posa al terra una panera amb elements de joc heurístic. Diu que els agrada molt. M'explica que la panera dels tresors sembla que ja els cansa, i que la del joc heurístic ara els agrada més, tot i que encara son una mica petits per posar coses dins les altres (les cadenes dins els tubs, per exemple). I de fet el que més fan es posar-s'ho a la boca. L'Alba posarà els canuts de fil un dins l'altre dues vegades. No pas amb les cadenes, que el que fa es xupar-les. [...]"

L'Ariadna, contràriament a l'Ahmed, i tenint en compte que es duen tres mesos, marca la seva presència en el grup. Fa demandes a l'educadora, decideix si vol o no participar en determinats jocs, ho fa saber activament (plorant, enrabiant-se o somrient enormement), s'acosta als companys, els mira, els agafa o ofereix objectes, ... Seguim amb el mateix dia:

"De vegades es prenen coses entre ells, sobretot els més grans. La Rahma es posa dreta davant el prestatge, mira què hi ha, agafa un nina, se la posa a la boca: la deixa. S'asseu, toca tres notes del piano que està al prestatge inferior. Es torna a posar dreta i trepitja la cama de l'Ahmed (sense voler), que no diu res. S'asseu, es gira i xoca amb el cap de l'Ariadna, que comença a plorar desesperadament. La Rahma, se la mira, com estranyada (això ho interpreto jo). L'educadora (C) agafarà l'Ariadna, que diu que és una mica exagerada. Ara que ja no soc tan estranya, hi ha moments en què em mira amb un gran somriure, com si estès coquetejant amb mi. Però algun moment, sense esperar-ho, de la mateixa manera, comença a fer morrets, i llavors deixo de

mirar-la. No puc saber perquè passa del somriure als plors en un moment mentre em mira...”

El Martí va una mica a la seva i no li agrada estar amb els altres infants. En alguns moments en els que tota la resta estan més o menys junts, ell està a l'altre cantó de l'habitació. Li agradarà mirar a l'altra classe pel vidre. Els picarols també estaran fent joc heurístic. [...] Els nens demanen cantar la cançó d'en Joan petit quan balla, i insisteixen, ensenyant el dit i la ma. El Martí ve cap a mi; és al que li costa menys acostar-se'm, es posa dret ajudant-se del meu genoll, i em mira.”

El Martí a diferència de l'Ahmed no mostra massa interès pel que succeeix a l'aula. Sí que es relaciona amb altres nens i mira, però no tendeix a fer el que els altres fan, a participar grupalment d'actes, ni escoltar i aproximar-se a l'educadora quan ella canta o explica coses. L'educadora realitza propostes sovint i ell prefereix mirar què estan fent els infants de la classe del costat²⁸. I després en comptes d'anar amb els companys ve cap a mi, passant totalment de la resta, i no mostrant cap estranyesa cap a mi, sinó més aviat curiositat, o bé, demanda d'atenció individualitzada.

Aquestes escenes pertanyen als principis més elementals de la relació entre els infants. Aquí, en aquest grup comencen a generar-se les preferències individuals i col·lectives de les relacions. Comencen a gestar-se les simpaties i antipaties, confiances i desconfiances, i les modalitats de participació, que tot i anar variant amb el temps, tindran certa continuïtat. Aquest grup d'infants a finals de curs haurà generat unes dinàmiques pròpies, les seves personalitats hauran anat prenent caràcter poc a poc i els comportaments com el de l'Ahmed, l'Ariadna o el Martí tindran un lloc en la dinàmica del grup i un reconeixement per part dels altres. Els set infants que configuren aquest grup-classe són la base de les relacions que s'aniran establint durant els dos anys següents en aquest grup, perquè són la continuïtat i reconeixement mutu d'una manera d'establir contactes i relacions visuals, físics i verbals, són la continuïtat i reconeixement del paper de l'educadora, dels tipus de relacions que poden establir-se amb ella, són la continuïtat i reconeixement dels espais existents, els ritmes de l'escola, de les respostes a donar en cada situació... En aquest moment encara no és massa visible, però serà clarament significatiu l'any següent quan prefereixin uns infants sobre altres, o mostrin indiferència cap a altres, o mostrin preferències per una educadora sobre l'altre.

²⁸ En aquesta, com en d'altres escoles bressol de nova construcció, alguna de les parets que separen les aules contigües tenen finestres de vidre a través de les que es veu l'altra classe. Això permet veure's i conèixer-se i també interactuar, mirant-se o gesticulant.

Preferim relacionar-nos amb qui coneixem

Tornem-nos a preguntar amb qui es relacionen els infants. Els infants d'aquests grup descrit es reconeixen plenament al setembre següent i les observacions mostren que l'associació espontània dels nens i nenes, està influïda pel coneixement previ dels infants, sobretot si l'any passat compartien aula a la mateixa escola. És a dir, s'ha observat que a començament de curs els infants s'agrupen espontàniament amb els infants coneguts, per jugar i per relacionar-s'hi mentre que ignoren i inclús rebutgen els desconeguts. Entre els infants que segueixen l'escolarització es creen llaços d'afinitat que perduren i els infants, a principis de curs, prefereixen jugar amb aquests companys més coneguts.

Durant el segon curs d'educació infantil els infants tenen entre 12 i 24 mesos. **En el segon any** (d'un a dos anys) s'interpreta la sociabilitat dels infants en funció del progressiu ajustament de la conducta cap als altres infants i també cap a les persones adultes. Si l'any anterior, com hem dit, les demandes de l'infant i els actes comunicatius que inicia estan relacionats amb les condicions i grau del seu estat de benestar individual, i les possibilitats d'expressar-lo que té, ara les criatures responen més a la presència d'altres persones, i a les petites interaccions que tenen amb els companys i educadores.

La següent descripció pertany al setembre, acabades de començar les classes, en ple període d'adaptació, en un grup dels que hi havia alguns infants que era el seu segon any a l'escola, mentre que per altres era el primer:

(DC, EB1, setembre 2002, 12-24 m.): "Es nota molt els infants que es coneixien de l'any passat per que jugaran junts, i si no, com a mínim, es diuen coses, mentre que ignoren els altres. Quan ha arribat la Jennifer, per exemple, s'ha fet una abraçada i un petonet espontani amb la Núria. L'educadora (E) primer proposarà estar al racó dels contes; ella s'asseurà al terra amb un conte, per a explicar-lo, i insisteix en què els infants s'asseguin al seu costat, però no ho fan. Algun, com la Jennifer i la Núria han agafat un altre conte i volien que els hi expliqués. L'educadora (E) deia que els deixessin que ja en tenia un altre per explicar, però al final no ho ha aconseguit; això que n'hi havia dos o tres asseguts al terra una mica descol·locats. Mentre passava tot això l'Andrés plorava al costat de la porta, i el Mohamed ho feia a estones. Lo dels contes no ha funcionat. M'he assegut al matalàs junt Lilia, ho ha acceptat i s'ha estat amb mi. També ha vingut la Jennifer, que estava amb les nines, i la Núria. Però després han deixat les nines i han anat amb l'educadora al conte."

En aquesta classe hi ha tres dels set infants que el curs anterior estaven a baldufes; la

Jennifer, la Núria i la Marina²⁹. El gran contrast de comportament d'aquestes nenes amb la resta del grup (que les superen en nombre) és que elles interactuen conjuntament en moltes ocasions mentre que les altres no interactuen. Aquí, a principi de curs, la seva adaptació és molt ràpida. Elles segueixen l'estructura organitzativa, tenen respostes "adequades" a les demandes de les educadores. Els altres infants no. L'Andrés no para de plorar, i ho farà durant un parell de mesos. En Mauro, com el Cormac i el Mohamed es mostraran solitaris i amb certa tristor. La Latifa semblarà segura però anant a la seva, com la Marta i l'Andrea. Les actuacions de la Núria, la Marina i la Jennifer seran la mostra de que a l'escola es poden fer coses, que es pot jugar, que es pot demanar que t'expliquin un conte,... i que s'hi pot estar bé. Seran líders en el sentit de models de comportament en aquest espai reglat, i emprenedores d'iniciatives que assoleixen èxit³⁰.

Seran líders no només en referència al comportament que pot establir-se amb les educadores sinó també aquell que poden tenir entre ells. Els infants que arriben als 12 mesos a una escola bressol poden haver assistit a una altre anteriorment, però no acostuma a ser el cas. Si no és així, aquells infants es molt probable que tinguin poca o nul·la experiència en relacionar-se amb infants d'una edat molt igual a la seva i en un espai estructurat normativament. A casa seva, si és el cas, o entorn proper poden tenir contacte amb altres infants, però segurament d'edats diverses que és substancialment diferent a tenir-les amb nens de la mateixa edat. Per tots aquests motius les *veteranes* son exemple i mostren un camí:

(DC, EB1, setembre 2003, 12-24 m.): "Un grup classe va al pati. És a final de setembre, o sigui que l'escola fa quinze dies que funciona. Van tots al pati i treuen les joguines. Els nens de l'any passat estaran al sorral i jugaran per iniciativa pròpia i entre ells. En un moment donat un d'ells s'aixeca i camina, com en plan pallaso, i les altres dues també s'aixequen, se situen al seu darrera i la segueixen imitant-la."

Igual que succeeix entre les persones adultes els infants adquireixen hàbits i costums de relació durant el primer any de vida que incorporen i tenen una continuïtat inclús rere el període de vacances (dos mesos).

Aquestes afinitats seguiran la resta del curs. El gènere, com veurem, pot tenir algun efecte sobre la seva continuïtat o no, però marca el ritme d'integració en tot l'espai.

²⁹ La resta estan en un altre grup classe i son els d'edat més avançada. Les tres nenes del grup que ara tractem eren les més menudes l'any passat.

El tercer any (de vint-i-quatre a trenta-sis mesos) d'estada dels infants a l'escola bressol és d'una definició més precisa pel que fa als seus comportaments. Els infants també accepten i esperen, generalment amb entusiasme, les activitats proposades per les educadores. S'hi impliquen més i prenen més la iniciativa: poden afavorir les activitats que els agrada, col·laborant i fins i tot fent petites propostes, o en canvi, posar traves a allò que no els agrada, o que en aquells moments no tenen ganes de fer. Quan hi ha una estona de joc no dirigit comencen a compartir i a posar-se d'acord per organitzar joc en grup. En aquesta franja d'edat, també existeix una rivalitat pel rol: igual que es posen d'acord per realitzar algun joc, sobtadament algú s'enfada i vol l'objecte de l'altre, però més que per l'objecte en sí, algunes vegades és molt important el rol que dins el joc dona aquell objecte. Exemplifiquem-ho:

(DC, EB1, maig 2002, 24-36 m.) " La Sofia i dues nenes més seuran sobre les galledes, invertides, i faran com si anessin en cotxe. El nen serà el conductor. Les nenes son la mare i la filla, el nen és el pare i és qui condueix (té un plat a la mà que fa de volant), i a més a més el pare va al davant, darrera la mare, i després la filla. Una mestra dirà que ho tenen ben après. Farà molta gràcia, i després més nens i nenes s'afegiran al cotxe. Jo els preguntaré que si ara són un autocar (per què són molta gent), però molt convençuts em diuen que no, que son un cotxe. ". Els rols de pare i mare se'ls autoatribueixen »

En aquesta escena cada infant va fent suggeriments, que si s'aturen per comprar pa, o per posar benzina,... Sense cap dubte el rol que desenvolupa cadascú és molt important, i com es fa evident està relacionat amb els gèneres. El nen és el que va al davant i té molt clar que no vol deixar el seu lloc a ningú³¹. Les nenes tampoc fan cap gest de voler conduir, però si algun nen que voldrà afegir-se en aquest paper més tard.

Si en els anys anteriors era estrany observar una conducta conflictiva, o d'enfrontament directe amb les tutores de l'infant (que no fos una pataleta), en aquest nivell d'edat, sí pot donar-se algun cas puntual. Fins el moment, sobretot, el que es podia veure eren conductes de disrupció amb els propis companys.

En aquest grup d'edat és on la verbalització comença a estar més present però no de la mateixa manera per tothom. També hi ha una verbalització més clara del conflicte, i potser, per aquesta raó, és possible que les educadores tinguin una idea més clara de

³⁰ Al capítol anterior ja he exposat que els infants tenen moltes iniciatives, que les volen dur a terme, que xoquen amb les expectatives dels adults i per tant, en molts casos no tenen èxit.

³¹ En aquest cas traslladen rols de gènere apresos a l'àmbit familiar (Coltrane i Adams,1997) a l'escola.

com es desenvolupa. Els infants poden fer bromes però mentir expressament encara se suposa d'una precocitat excessiva. Les relacions, per tant, son més complexes, i els casos de conflictivitat també. Aquests, com en les altres edats, son molt escassos, generalment puntuals, i en alguns grups, inexistents (val a dir, que les classificacions fetes per les educadores son relatives a les característiques del grup en sí).

Ara bé aquesta configuració de grup i identificació (inclusió) que s'ha mostrat pàgines abans que era visible a l'inici de curs en el període 12-24 mesos, s'accentua en el següent. Allà és clara la inclusió, però l'exclusió en el joc lliure és més passiva, no declarada. En el grup de 12 mesos l'exclusió consistia més sovint en no voler compartir un objecte, o cedir-lo. Però en el grup dels 24–36 mesos la situació s'ha fet més complexa. Sobre un grup que ja havia pres dinàmiques pròpies per “veterania” ara aquest any també s'hi afegeixen companys nous, que poden haver tingut, altra cop o no, experiències prèvies en escoles-bressol. Però la *veterania*, altra cop, és important:

(DC, EB2, setembre 2002, 24-36 m): “De bon principi tot semblava *normal* perquè només hi havia els veterans, que han jugat i interaccionat sense cap incidència. Molts d'ells estaven enfilats al castell de plàstic, i allà jugaven. Ara bé, de seguida que s'hi han afegit dues de les nenes noves (les dues nenes també s'hi han volgut enfilejar), l'Alba, l'Erik, la Montse, el Yago i algú altre han començat a bramar: “No! tu no, tu no, tu no!”, “Mala, mala, mala!”, i seguidament han passat de la paraula a l'acció i les han començat a fer fora, tot empentant-les i pegant-les sense cap mirament.”

Corsaro (1989) estableix cinc tipus de resistència a l'entrada en el grup de joc per part dels altres infants, que la meitat son resistències permanents. El que protagonitzen aquests infants estaria en el que ell denomina *resistència verbal* perquè és una negativa sense argumentació. Si jo no hagués observat durant cursos diferents aquesta categoria em serviria. Però és setembre, inici de curs, període d'adaptació en terminologia de les educadores, i dona la coincidència que tots els infants que estan a la caseta son *veterans* i les dues que intenten afegir-se son *novelles*. Per tant aquesta exclusió té un significat, al menys en aquest episodi i que pot ser doble. D'una banda refermar la coneixença i per tant categoritzar el que és conegut del que encara és desconegut, afirmar la pertanyença a partir de l'exclusió. Però per altra banda, segurament també hi ha una defensa de *l'espai interactiu*³². Si bé aquesta qüestió no és tan clara en el període 12-24 mesos sí comença a ser viable en els 24-36, i en aquest cas era un espai reconeixible i identificable, perquè

³² Corsaro defineix l'espai interactiu com l'“àrea ecològica donde se desplegaban los episodios interactivos” (Corsaro,1989: 132).

ja hi havia jugat l'any passat, mentre que pels altres es nou.

El reconeixement relacional i emocional d'uns infants comporta el rebuig inicial cap a altres. Davant d'aquesta situació quines opcions tenen els infants de nova incorporació?. Com s'incorporen a l'aula i com estableixen relacions amb la resta de companys?. He de dir que no tinc la informació suficient per poder contestar a aquesta pregunta però és una via oberta a posteriors recerques. Em limitaré doncs a exposar algunes possibilitats. Tenim més informació entorn les noves incorporacions al tercer any que no pas el segon, tot i que el segon any és on ja s'estableixen preferències estables.

En primer lloc cal tenir present que els infants de zero a tres anys no escullen anar a l'escola bressol ni han participat de la decisió. És obvi, però ho recordem per tenir present que aquestes decisions són preses pels adults i que afecta directament la vida dels infants. D'altra banda, la composició de cada curs a les escoles bressol varia enormement, donat que any rere any s'hi afegeixen un gran nombre d'infants. Els adults interpreten l'anomenat *període d'adaptació*, com una adaptació a l'escola i es refereixen a qüestions com el nou entorn, les normes, al tarannà de cada educadora, els ritmes pautats i diferents dels que hi ha a casa però també i molt important la companyia gairebé exclusiva durant hores d'iguals el més iguals possibles. Les escoles bressol estructuren el període d'adaptació començant primer per l'assistència dels anomenats "veterans", és a dir, els infants que l'any anterior ja assistien a l'escola. Després d'ells es van incorporant, a poc a poc, la resta d'infants. Però què suposa realment això?

Les escoles bressol tenen una ràtio màxima general estipulada per aula, però que és un nombre variable (a la baixa) en funció de les capacitats de les aules i de l'escola. En les dues escoles bressol observades, del primer al segon es passava de 7 infants a 24 (donat que hi ha dues aules del segon any) i del segon al tercer any de 24 a 34. Això suposa que hi ha un increment de més del 300% del primer al segon any, mentre que del segon al tercer l'increment és del 40%. Aquests percentatges poden ser més elevats si hi ha hagut baixes al final del curs anterior.

A l'iniciar el segon any d'escola bressol, doncs, el grup de veterans és reduït, i estan en un moment del seu desenvolupament que tot plegat fa que no hi hagi un domini explícit d'aquest grup. Hi ha un reconeixement mutu i estableixen relacions més intenses que perduren fins a final de curs, això sí. Però la configuració de relacions i grups no ha de perquè estar dominat per l'expertesa dels veterans perquè estan en clara minoria.

Però a l'inici del tercer any la situació és força diferent. Els "veterans" són majoritaris i

tenen estructures de reconeixement, de joc i de relació més consolidades que l'any anterior. Els infants que entren al tercer curs a l'escola bressol es troben no només amb infants que es reconeixen, sinó que prefereixen jugar entre ells abans que amb els "desconeguts". Alguns dels desconeguts a més no hauran estat mai abans en una escola bressol i per tant no estaran acostumats a un entorn on les relacions principals s'estableixin entre iguals tant iguals. I finalment, a més a més, els desconeguts no es coneixen entre ells.

En vista de l'exposat per facilitar l'entrada als qui realment la viuran amb dificultats potser seria convenient fer-ho a l'inrevés i començar l'adaptació pels infants nous, afegint-se en darrer terme els veterans, perquè les estructures grupals no estiguin tant estretides i sigui més fàcil l'espontaneïtat i diversitat de relació dels infants nous amb els veterans. Recordem el cas exposat en que les educadores viuen certa confrontació.

El infants que s'incorporen a una escola bressol estan realitzant adaptacions múltiples: a un espai nou dissenyat perquè ells puguin el màxim d'autònoms (segon el concepte dels adults), a un espai-temps en el que els seus progenitors estan absents, a haver d'establir amb altres adults (dones) desconegudes i que s'han de compartir amb la resta d'infants, ritmes i normes extremadament pautades, a la presència d'altres infants, a espais-temps compartits on no existeix, gairebé, la identificació amb un espai propi (a excepció del penjador i el lloc a taula) ni objectes, que son col·lectius, i a noves relacions amb totes aquestes facetes enumerades. Però els infants que s'incorporaran el darrer any de l'escola bressol, a més a més, es troben en què ja existeixen pautes compartides per un nombre important d'infants sobre com s'han d'exercir les relacions entre ells, les persones adultes, els espais i els temps, que ells desconeixen. Desconeixen els significats que s'han elaborat conjuntament, les pautes reiteratives creades, les rutines de joc, etc. A les pàgines següents concretarem com a més cal afegir-hi altres variables que poden tenir gran influència (contacte amb la llengua vehicular de l'escola, etc.).

De les observacions s'extreu que si els infants nous tenen més dificultats que els altres, aquells que s'incorporen quan ja ha començat el curs poden viure una adaptació encara més difícil. Recordem quin tipus de conducta tenien el Nahui i la Daniela, tots dos incorporats a mig curs durant el tercer any d'escola. El Nahui, a més a més, no feia jornada completa com és comú en gairebé tots els infants, sinó que anava a dinar a casa i s'absentava molts dies fet que contribuïa a dificultar la inclusió al grup-classe. En els dos casos, a més, la llengua vehicular materna no era el català, i els infants tenien

comportaments força solitaris dins l'aula.

Si hi ha per escollir, es pot escollir millor en funció de l'afinitat

Els infants de diferents grups classe i amb diferència d'edat es relacionen menys entre ells, perquè també són menys coneguts. Generalment, entre infants de diferents edats, la interacció es produeix del més gran cap al més petit i no a l'inrevés (tot i que no vol dir que no existeixi: el grau i domini de la mobilitat, per exemple, facilita a uns l'apropament que als altres els pot ser difícil). La interacció amb un infant més petit generalment és en forma de protecció, sobretot quanta més distància d'edat hi ha:

(DC, EB2, maig 2002, menors 6 m.): "En Buba (a prop dels tres anys), cap al final del pati s'acosta a la Nadia de baldufes, agafant-la protectorament per l'espatlla, com acompanyant-la i protegint-la, i somrient contínuament. [...] Els nens més grans que es dirigeixen a ells es per agafar una actitud protectora. La Mariam (a prop dels tres anys), se'ls hi asseu al costat i li posa sorra dins un pot a una nena preguntant-li si ho vol. El to és carinyós. Ella verbalitza el que farà preguntant-li tota l'estona a la Nadia si vol que faci això o lo altre."

Tant en Buba com la Mariam que són dels grups dels grans de l'escola actuen de diferent manera a com ho fan amb un infant de la mateixa edat, del mateix grup classe. La Nadia s'havia allunyat una mica de l'espai de joc i el Buba l'acompanyarà fins el sorral. Li passa la mà per l'espatlla acuradament, doblgant una mica el cos per estar a al seva alçada,... i la Màriam actua com fan la gent gran amb els petits: tot ho verbalitza. Explica que farà, pregunta si va bé i actua. I no hi ha mai resposta.

Ara bé, això no vol dir que no hi hagi ocasions en què la interacció s'aprofiti per aconseguir alguna cosa que es desitja sense rebre oposició per exemple quan nens més grans els treuen objectes als més petits, que normalment ni s'hi oposen ni protesten. Però no és l'habitual.

Conèixer-se fora de l'escola, no garanteix que aquesta sigui una relació prioritària dins l'escola. Germanes d'igual i diferent edat que anaven a classes diferents no es relacionaven gairebé a l'escola en els espais-temps comuns (patis). Se saludaven, es podien fer una abraçada, però després cadascuna anava a la seva. En el cas de dos cosins que tenien molta relació fora de l'escola i anaven al mateix grup-classe compartien el mateix grup d'amics preferents (eren del grup *manipuladors dels rodats*) però la relació entre ells dos no era prioritària sobre els altres. El Genís i l'Álvaro també eren dos dels

infants nous que estaven en el grup dels "rodats". L'Álvaro i el Genís tenien molta relació entre ells perquè les seves mares es coneixien des del naixement ja que ambdues anaren al mateix grup post-part, se seguiren relacionant i es trobaven, junt amb altres, per portar els nens al parc, etc. En aquesta situació el Genís i l'Álvaro semblava que s'avenien molt i que eren molt amics en relació als altres dos o tres infants més. Dels 12 als 24 mesos cadascú anà a una escola bressol diferent però se seguïen veient per les tardes. I coincidiren després el darrer any d'escola-bressol en una de nova per ells.

Però el Genís i l'Álvaro no jugaven preferentment entre ells. Estava clar que es coneixien i que sovint jugaven. Però cadascun a l'escola va fer opcions d'amics una mica variada. En Genís s'apuntà de seguida a aquest grup que es formà per alguns nens nous i que anomeno els manipuladors del "rodats". Principalment les seves relacions s'establien amb aquests nens. L'Álvaro al començament, i potser seguint el seu amic, també estava en aquest grup. Però a mesura que transcorria els curs anà diversificant les opcions. Així l'Álvaro podia jugar una estona als rodats, o no, i passar sobtadament i introduir-se en un altre grup més tranquil, que fes més joc simbòlic. El grup d'amics de l'Álvaro era força més ampli que el del Genís i també més divers a nivell de gènere.

Els amics, doncs, ho son en relació al context i les possibilitats que existeixen. Quant major és el nombre d'opcions existents, quant major el nombre de perfils de nens, majors possibilitat de jocs diversos hi ha, major és el nombre de rols que es poden desenvolupar, i major grau d'elecció sobre les preferències personals reals.

I el paper del gènere? I origen familiar?

Què més influeix els infants a l'hora d'escollir amics de joc?

Què podem dir entorn la relació entre gèneres i l'elecció d'amics en funció d'aquesta identificació? Durant el primer any aquesta variable no sembla que hi tingui cap influència donat que ja hem exposat les característiques relacionals dels nadons en pàgines anteriors. Durant el tercer any aquesta afirmació tindria molts matisos i potser seria qüestionable. I durant el segon any, què succeeix?

Les preferències de joc és una variable important en l'elecció dels amics i el gènere hi té un pes força important però costa discernir què depèn de què o de quina manera estan imbricats. Aquí només vull dir que els infants no d'aquestes edats no fan una elecció dels companys de joc per motius de gènere; el gènere en sí no és una variable que determini.

Però els infants tenen preferències de joc i en el següent subcapítol exposaré el lligam amb el gènere. En tot cas en algun moment del segon any es genera i referma aquesta preferència.

Es podria pensar que l'origen ètnico-social i constituís una variable que afectés clarament en aquestes eleccions. En el context de l'escola bressol pot afirmar-se que no tenen una preferència explícita per infants que llurs famílies parlin la mateixa llengua materna. A l'escola bressol el català és la llengua vehicular i tots els infants la comprenen, amb les excepcions d'infants que acaben d'arribar d'altres països o que s'incorporen per primer cop a l'escola bressol sense haver tingut contacte anteriorment amb el català. D'entre aquests la rapidesa d'incorporació de la llengua depèn de moltes condicions. D'una banda hem de tenir en compte que els infants estan incorporant les estructures lingüístiques i una, dues i alguns tres llengües alhora, i que en alguns infants es comença a veure al final del segon any, però sobretot al tercer any. Per tant en el primer i segon curs el llenguatge parlat està en ple procés de gestació però no és el medi comunicatiu més important. En el tercer curs la majoria dels infants ja parlen, però els seus nivells poden ser molt diferents: des dels infants que parlen amb una fluïdesa i vocabulari excepcional fins aquells que encara utilitzen frases molt simples. En tot cas el català és la llengua vehicular a l'escola per part de les educadores. Durant el segon any alguns infants poden utilitzar la llengua materna (que és clar, les expressions en castellà reben resposta, però no les altres llengües). En aquells infants que segueixen un ritme d'aprenentatge de les llengües més lent si a més a més la llengua materna no és el català ni el castellà sí que poden mantenir una absència d'ús del llenguatge verbal més perllongat. I tot plegat el que vol dir és que segurament és més difícil que puguin reconèixer els col·legues que poden tenir les mateixes llengües maternes.

Hi ha algun cas d'infants que tenen relació fora de l'escola, però ja hem vist anteriorment que això no és predeterminant. El cas de la Mariam i la Siam, abans esmentades i que amb les seves famílies parlen àrab. A l'escola, però, mai les vaig sentir parlar una altra llengua que no fos un català correctíssim.

Una altra nena de família marroquí parlava àrab amb els pares, castellà amb els germans i català a l'escola. En el seu context i experiència les tres llengües eren present i les entrades i sortides de l'escola amb la família posava de manifest la resposta de la nena en cadascuna d'elles.

En tot cas l'origen clarament no és un factor incident en les relacions entre infants. Només

ho és per les famílies. El que sí sembla més important o tenir més pes en les relacions entre iguals és el grau de llenguatge adquirit perquè pot explicar modalitats de relació, complexitats en les incorporacions i rebutjos i les explicacions que s'hi donen.

Preferència de joc: jugar amb qui t'avens, avenir-te amb qui jugues

Després de tot l'exposat sí podem afirmar que els infants tendeixen a jugar amb infants amb els que comparteixen preferències de joc. Un infant, en el temps d'una setmana, pot haver interaccionat amb la totalitat dels companys de curs. Però la constància, reiteració i estructuració de joc es dóna amb aquells infants que prefereixen un tipus de joc semblant al que li agrada a ell. Intentem desgranar tot això.

Deia, quan parlava del relativisme de la influència del gènere, que al tercer any ja podem realitzar algunes afirmacions sobre les preferències de joc, però en canvi la gestació es produeix al segon any. Durant el tercer any, i sobretot cap a mitat de curs són evidents algunes tendències existents. Els ja anomenats grup *manipulador dels rodats* existeix en les dues escoles bressol observades. Són els infants que protagonitzen la major possessió de rodats en temps i, alhora, major domini de l'espai. Són nens (masculins), del darrer curs, i són infants que tenen preferència per un joc, que té una estructura, però que es basa en la motricitat. Aquests infants acaparen els rodats i els utilitzen constantment³³, però en un moment donat també poden utilitzar les estructures (casetes, rampes, cordes) de forma activa.

Anem a veure què li passa a en Manuel, per qui els patis són espais-temps per apoderar-se de tots els rodats possibles:

(DC, EB1, 24-36m., 2003): "En Manuel avui tindrà un dia de plors, ja que en varies ocasions no pot tenir per ell els dos camions grans, i per aquest motiu comença a plorar desesperadament, tirant-se al terra en pla marranada. Fa ràbia veure'l per que amb l'altre ma està agafant un camió immens que queda inutilitzat, i que un altre infant aprofitaria de gust. Tots els cops que jo l'he vist, li han agafat el camió en un moment en què estava despistat, o bé que l'havia deixat com si no el fes servir. Entre altres nens, però, també es treuen les coses davant de l'altre, havent-hi un joc de forces. El Diego ha vingut al meu costat i hi ha deixat una bici amb la que al menys feia mitja hora

³³ Aquestes afirmacions estan relativitzades per la manera de fer dels infants d'aquesta edat que, com ja hem indicat, està caracteritzat per les discontinuïtats, aturades de joc, etc.

que hi anava. Ha vingut un segon després un nen i l'ha agafat. Després d'una bona estona arriba un altre cop el Diego i hi deixa un patinet, i quan encara no havia marxat, un altre nen l'agafa. El Diego es gira i torna a agafar el patinet amb contundència i l'altre el deixa anar.”

En aquest tipus d'escenes els protagonistes acostumen a ser sempre nens (masculins) i és comú que hi hagi un joc de forces. Podem veure en aquesta descripció l'apoderament dels rodats es dona en moment que el Manuel està despistat. És a dir, en un moment que es pot interpretar que està lliure, que ho ha deixat o bé que no el veuen. Els protagonistes d'aquesta escena exposada estaven al pati sense que hi haguessin els grups dels més grans, en que el joc de forces es decantaria d'una altra manera.

Però seguirem amb el cas de l'Álvaro i el Genís que ens servirà per il·lustrar l'argument. El grup dels rodats d'aquest any estarà format per sis infants dels que quatre son força estables, i que inclou un líder. Aquest quatre son els que van a la una i que de fet sembla que enalteixin els “rodats” com el joc de categoria o imprescindible. El Genís formarà part, des del primer moment i fins a final de curs del grup dels “rodats”. Dels sis infants n'hi ha dos que tenen un joc molt més variat que els que manipulen els rodats i que poden estar amb altres companys desenvolupant altres jocs i molts dies ni tan sols agafar els rodats. Un és l'Álvaro. L'altre és la Júlia, l'única nena que es relacionava amb certa equitat amb els rodats, i amb això vull dir, que si havia de fer una empenta per aconseguir-ne un, la feia, i s'afegia al joc d'aquest grup de nens sense problemes. Anem a veure una escena d'un dia de pati a l'interior (és a dir, dins una sala polivalent) i amb presència de rodats:

(DC, EB2, gener 2003, 12-24 m.): “Les bicicletes i vehicles amb rodes estan ocupats pels mateixos de sempre: Yassine, Ignacio, Jorge, Genís, Nabil, i de vegades algun altre com l'Álvaro. Les nenes gairebé mai pugen a les bicicletes, (a l'altre escola també es així). Gairebé no hi ha nenes a les bicis, ni als patinets. Les nenes estan als matalassos, o a l'estructura del tobogan. També a l'estructura de plàstic de tobogan, que està sota l'estructura de fusta i fa tot de racons i espais per amagar-se. La nena que juga més amb bicis és la Júlia. El Pere, que no juga a bicis gairebé mai, està a la caseta de plàstic i parla, però no sé ben bé si juga amb algú. La Daniela va amunt i avall mirant, com si estès perduda. No diu res a ningú. De vegades fa com un gest de voler agafar alguna cosa, però no acaba el gest. No la veig jugar amb cap nena ni nen. El Nahui és un nen que varia una mica de joc i de vegades pot estar amb els de les bicis, però també pot estar jugant amb nenes o sol. L'Álvaro té un comportament semblant i em fa gràcia veure que l'Álvaro no acostuma a jugar amb el Genís, que els

pares son amics, i es veuen fora l'escola molt sovint, sinó que cadascú juga diferent. L'Álvaro de vegades es junta a jugar amb el grup de nens esmentats, per exemple amb les bicis, o si puguen i baixen del tobogan. Però quan la cosa es comença a radicalitzar com per exemple quan el Yassine, Nabil i Genís han començat a donar cops amb les bicis a les parets l'Álvaro marxa i deixa de participar-hi. A poc a poc s'ha anat apartant de l'acció. L'Álvaro poc jugar sol a estones, buscar altres per jugar, o passar al pla d'espectador. El Nahui es un nen que de vegades ni te n'adones de que hi és. El Genís T va a la seva. De vegades tinc la sensació com que aquests infants que comencen més tard, un cop començat el curs els costa entrar en relació amb el grup, en la dinàmica. Seria així tant per Genís Tortosa, com per la Daniela."

De fet la Júlia era una nena a la que li agradava el joc mogut. Jugava amb tothom però tenia especialment un joc molt inconstant, perquè podia anar d'un grup de nens a un altre molt fàcilment sense acabar d'implicar-se en cap dels jocs. Pel seu tarannà era una nena que es duia bé amb tothom. Acostumava a jugar amb el grup de nens més moguts, que es feia amb un rodat sempre que podia i "competia" en velocitat i força amb els companys. Altres nenes o nens "tranquils" també agafaven rodats en moltes ocasions, però no per competir i barrejar-se amb el grup més mogut, sinó "per anar a la seva". Aquesta era la diferència entre la Júlia i la resta de les nenes. Una altra diferència és que ella mai s'asseia a la falda de les educadores perquè l'acariciessin, ni mai pentinaria una altra nena ni una mestra, com sí fan altres nenes, com s'ha descrit amb anterioritat.

Els rodats donen una possibilitat de control i abarcar gran territori de joc interactiu que és una preferència dels nens i és representatiu del tipus de joc que es considera propi dels nens: preferència per espais públics, amb poca proximitat i supervisió dels adults (Fabes i altres, 2003) que alhora provoca menor interacció amb els adults, menor intervenció dels adults menors reconeixement i aprovació entre adults i nens; per tant les resistències dels nens als adults mostrades en pàgines anteriors poden tenir certa explicació en aquesta qüestió. Caldria preguntar-nos si el fet que les educadores siguin dones afecten en les vinculacions que s'estableixen.

Analitzant aquests extrems, perquè aquests descrits fins ara ho serien, sí veiem una diferència de tipus de joc i agrupament en qüestió de gènere. Però no s'escullen per gènere sinó per preferència de joc³⁴. Aquests dos grups d'infants (nens rodats i nenes que

³⁴ Vull dir que més endavant poden argumentar o agafar com a motiu de resistència a permetre el joc el gènere, però en aquestes edats no succeeix. No entro en quina mesura la preferència d'un tipus de joc que desenvolupa habilitats psicomotrius o habilitats relacionals i simbòliques és biològic o enculturatiu.

pentinen) poden jugar junts i ho fan, però en poques ocasions. El gènere ha estat una variable per identificar agrupacions de joc ja des dels dos anys i mig per alguns autors (Fabes i altres, 2003³⁵) coincidint amb l'edat en que es creu que s'adopta una identitat de gènere (Jordan, 1999). Però assumir el gènere propi no té perquè significar preferir agrupar-se per jugar amb ell ja als dos anys. En tot cas, queda per esbrinar aquesta visibilització de l'agrupació per gènere tant d'hora quina relació té amb el fet de socialitzar els infants en espais tant poc diversos, i especialment, en referència a l'edat, en tant que a l'escola bressol els infants son el més semblants entre ells del que ho seran mai.

Què succeeix amb la resta d'infants, que no tenen una via tan marcada?

En aquest relat es veu que la diversitat d'opcions és molt amplia, i que els infants durant l'estona de pati van passant per varies, tot i que a cadascú el defineixi la preferència per un tipus de joc.

Així una nena de joc tranquil amb poc moviment, reposat, poca competitivitat ni opulència jugarà més amb un nen tranquil que prefereixi un joc com aquest que no pas amb una nena de joc més inconstant i més moguda. Ara bé, sobretot al tercer curs podria semblar que sí hi ha una preferència pel gènere, perquè sobretot hi ha molts nens que juguen majoritàriament entre ells si hi ha rodats.

Quan hi ha presència de rodats, els nens, i d'aquests els dels grups més grans, acaparen aquestes joguines i son sempre els mateixos. Això no significa que les nenes no hi juguin, però els nens, i generalment els mateixos, son els que acostumen a acaparar aquests tipus de jocs. Tampoc significa que els infants que hi juguen menys no els agradi ni hi vulguin jugar, sinó senzillament que hi ha altres infants més ràpids a l'hora d'agafar aquestes joguines, més decidits, i més capaços de defensar la seva tria si un altre fa la demanda de la joguina que han agafat. Si fem cas de Corsaro els rodats dona una capacitat de control d'un espai interactiu molt ampli, que aquest grup de nens més o menys constant defensa cada dia. Això vol dir, que segurament aquesta preferència de joc està relacionada amb el "temperament" de l'infant i en última instància, els agrupaments de companys de joc i les preferències de joc estarien relacionades amb aquest factor.

A començaments del segon curs una escena de pati amb rodats pot ser com aquesta:

³⁵ En aquest article s'esmenten altres autors que constaten el mateix ., de les seves pròpies recerques o en col·laboració amb altres.

(DC, EB1, octubre 2003, 12-24 mesos): "L'Anna de tant en tant agafarà alguna criatura i la passejarà amb la bicicleta. Jo passejo l'Isaac, li dono una volta i després el deixo; es quedarà a sobre de la bici, esperant que algú el passegi. De tant en tant alguna criatura l'empenta amb la bici: La Jennifer, que ho farà varies vegades, i amb diferents bicicletes i arrossegadors, i també el Mauro, que com encara no camina, s'agafa als arrossegadors i bicicletes per donar algunes passes."

Tot tranquil·litat. En aquests moments els rodats són una eina per ajudar assolir la motricitat quan encara han d'assegurar el caminar i córrer amb seguretat. Amb l'experiència que els permet l'ajuda dels adults, però, també estan aprenent un ús de l'espai. Però a finals d'aquest curs, com ja he indicat existeix una competència per aquests jocs.

Els infants que es retiren del joc de rodats ho fan perquè és un tipus de joc que no els interessa o perquè no poden competir amb els altres? Si no hi haguessin rodats s'agruparien preferentment els mateixos infants que ho fan amb els rodats? I si no existissin aquests infants en el grup, uns altres els acapararien de la mateixa manera, o no?

Els que hem anomenat el grup manipulador dels "rodats" del Genís i l'Álvaro ho eren els dies de pluja i de mal temps. I així funcionaven. En els grups més grans els infants, encara que poden jugar, en un moment donat, amb qualsevol dels companys, van creant grups estables. En els anys anteriors és més difícil determinar aquest fet, perquè el nombre d'infants per aula és molt més reduït, i per tant també ho són les possibilitats d'elecció d'amics. Perquè la resta de dies tots els infants anaven caminant a l'hora del pati a un parc proper. Era un parc de sorra amb una estructura de fusta per enfilar-se i taules i cadires de fusta per fer-hi pícnic. Al parc no hi havia rodats, evidentment, només joguines pel sorral. D'una banda, per jugar a la sorra hi havia estris per tothom i les agrupacions eren més flexibles, i no volia dir, evidentment que juguessin tota l'estona al sorral. Nenes sota les taules com si fossin casetes i parlant. Què feien els nens?

En aquests relats estem assistim a la gènesi d'un tipus d'ús de l'espai, que se sedimenta i consolida a primària. Si la intervenció als patis consisteix en afavorir eines per a jocs moguts, com els que permeten les pilotes (sovint únic element de joc als patis dels CEIPs), i que deriva en un ús majoritari de l'espai pels nens (barons) més grans. La resultant és una segregació de l'espai per edat i sexe: major mobilitat i centralitat de l'espai pels nens (barons), i d'aquests, els més grans. A l'escola bressol podem observar

que això comença a ser incipient i es tradueix en l'acaparació d'aquest tipus de joguines pels nens de 2 a 3 anys, i sobretot si hi ha rodats; a les escoles de primària és per part dels nens més grans amb les pilotes.

Com viuen la resta d'infants el comportament excessiu d'algun d'ells?

Els comportaments agressius afecten la resta de companys, sobre tot si estan focalitzats particularment cap a ells. Com ja hem apuntat, les reaccions són diferents segons l'edat de les criatures. Anteriorment havíem exposat en el cas de la nena que mossegava, que els infants, generalment no s'hi tornaven. Però evidentment els infants tenen aquestes i altres reaccions, algunes de prevenció, altres de defensa:

“Realment l'Amin està tota l'estona pegant els altres, o pujant a sobre dels mobles, o llençant coses a terra... Els altres es tapen la cara quan l'Amin s'apropa a ells. Com per protegir-se dels seus cops, que a vegades són molt forts, i sovint ploren.”. (A 03 26)

Que els infants tinguin una reacció així significa que la consideració de comportament agressiu que donen les mestres també és compartit per aquests infants que es protegeixen immediatament davant la seva presència. Les educadores alguns cops es mostren impotents davant tanta tensió continuada, i assumeixen que la repressió constant de l'infant tampoc és operativa. A més pot acabar succeint el següent:

“... l'educadora ha reconegut que moltes vegades els nens sistemàticament pronuncien el nom de l'Oussama quan prenen mal, i l'Oussama no els ha fet res” B 03.13

Sentir més cops el nom d'un infant en boca de les educadores que no pas el d'un altre, i a més en un to concret (renyant,...) ha d'influir sobre la percepció dels infants. Però això no ens ha de fer pensar que només s'ha donat una transmissió. El primer exemple mostra una reacció fruit d'una experiència. També s'han observat altres comportaments del mateix estil, com evitar un infant, allunyar-se quan s'apropa, estar expectants del què farà, que van marcant, apropant i allunyant eleccions de relació més enllà de la transmissió que en puguin fer els adults.

5b.3 Les pautes i normes entre els infants

Ser amics: actes de proximitat i distanciament

La Nadia està al racó de joc simbòlic de l'aula. Agafa coses de la cuineta que hi ha per

allà i les va posant i traient del carro. La Laia s'atura davant seu i se la mira. La Nadia segueix com si no la veiés. Després d'un parell de minuts la Laia agafa un objecte i també el posa al carro. La Nadia se la mira i segueix fent. La Laia ho repeteix. La Nadia després agafa un objecte i li dona a la Laia. Estaran plegades una estona però finalment la Laia marxarà a un altre cantó igual que havia arribat.

La Nadia i la Laia estan en un grup de 12-24 mesos. La Laia ha fet una aproximació per jugar amb la Nadia i ha estat possible, després d'una breu *negativa per indiferència* inicial. No sé fins a quin punt podem dir que son amigues però l'aproximació s'ha realitzat des de la voluntat de compartir, per tant és la gestació de voler ser amigues, com a mínim en aquest moment puntual. En aquesta edat, de fet, és això el que conta, el moment present perquè aquests infants no fan previsions de futur. Les seves voluntats de joc són pel moment i no hi ha una planificació o previsió pel demà, ni tan sols d'aquí a deu minuts (no hi ha, per exemple, idees del tipus "no vindràs a la meva festa d'aniversari" que infants més grans si realitzen).

Tot fa pensar que el llaç "amic" es refereix a compartir joc. I en aquest fet hi ha dos posicions. Un que ja està jugant i l'altre que, sobtadament, s'interessa pel joc que està realitzant l'altre. El segon és el que fa l'acostament i intenta introduir-se en el joc de l'anterior, respectant la seva base i buscant-hi un rol. Això és el que ha fet la Laia, i en el seu cas el rol primer ha estat imitar, i després la situació ja ha canviat quan la Nadia li ofereix l'objecte. En el següent paràgraf del diari de camp es reproduïx una situació semblant on els protagonistes son infants de l'escola bressol d'edat compresa entre els 12 i 24 mesos que estan al parc durant l'estona de pati i infants d'algun CEIP que estan per allà que aproximadament deurien tenir sis o set anys:

(DC, EB2, març 2003, 12-24 m.): "Llavors em fixo en la Lara i la Nadia de timbals totes dues, que estan assegudes al terra jugant amb galledes i pales, al costat d'una soca d'un arbre (el terra és més dur, premsat). Acaba d'entrar al parc infants de primària d'una altra escola, que s'hi estaran una estona. Semblen de tercer cicle de primària. Un nen d'aquests està mirant durant una estona la Lara i la Nadia com juguen; instants més tard se'ls hi acosta, agafa un pot que està tirat pel terra de l'escola bressol i va a buscar sorra unes passes més enllà, on hi ha sorra més solta, de sorral. El nen omple el pot de sorra, els hi porta, els hi dona i diu "i ahora, que más tengo que hacer?". La Nadia i la Lara son dues nenes molt poc parladores, i el miren, però no contesten. Les nenes fan servir la sorra que ell ha portat (és un grau d'acceptació?). El nen s'asseu al seu costat, i llavors ell els hi parla ("llenamos este ahora?" etc.), agafa els estris, i

comença a gratar la terra per poder-les posar dins els motllos. Llavors els seus companys s'hi fixen i comencen a apropar-s'hi. S'asseuen al terra, i ell és com el nen que dirigeix el joc. Hi haurà la Nadia i la Lara envoltada de nens (barons tots) asseguts al seu voltant que sota les indicacions del company que primer s'ha apropiat fan terra fina per les nenes; les avituallen de sorra. Fan el mateix que la Nadia i la Lara, inclòs s'asseuen de la mateixa manera, però el nen verbalitza contínuament què s'ha de fer i sempre es dirigeix a elles, com explicant amb interrogant, com buscant la seva aprovació. Estan tots en rotllana, empenant galledes i buidant-les. Llavors ve l'Elijah, que és negre. Els nens riuen, i no podem sentir què diuen, però li toquen el cap i l'assenyalen, i des de lluny fa pensar que potser se n'enriuen d'ell (però en realitat no ho sabem). L'Elijah omple la seva pala, i va repartint la sorra a tots els nens, i els altres infants li agafen la sorra de la pala per omplir el seus pots. Els infants seguiran jugant amb normalitat. Els grans de l'altre escola al final es cansaran i aniran a jugar a un altre lloc.”

En aquesta escena també se segueix una pauta molt semblant a l'anteriorment descrita: primer s'observa, llavors es realitza algun acte que es creu que està dins la línia del joc que s'està duent a terme i donat que no hi ha oposició la persona s'introdueix en el joc. En aquest cas el nen que s'afegeix però, és més gran i parla i agafa un paper de lideratge però sempre reconeixent que el joc és de les dues nenes petites; no sé si fa com de traductor d'elles, d'intermediari, alguna cosa així. Però es conserva el joc que tenien les nenes i se les reconeix. Els amics del nen accepten les normes del joc sense més. Després arriba l'Elijah i va repartint sorra amb la seva pala. També s'introdueix al joc a través de l'acte directe. Una estoneta després igual que han arribat els nens de primària se'n van i les nenes continuen amb el seu joc.

El reconeixement que el joc és de qui inicialment l'està desenvolupant sembla estar integrat en la cultura dels infants. Quan algú s'afegeix a un joc ja començat se segueix les directrius dels primers que jugaven. Els infants de primària actuen sota aquest reconeixement i fan apropaments d'entrada i un cop acceptats semblen estar al servei de les nenes, demanant la seva aprovació, convertint-les a elles en el centre. L'Elijah, que és petit encara no té incorporat aquest principi i s'hi afegeix sense més.

Els infants de 24-36 m., més enllà de marcar la seva proximitat cap a altres infants a través dels actes (proximitat i distanciament) també ho manifesten verbalment. Els investigadors de les cultures infantils així també ho han mostrat en infants com a mínim de cinc anys (Corsaro, 2003). Els infants en els que ens centrem nosaltres tot just fan

manifestacions verbals clares al tercer curs (com a mínim pels adults) però també trobem expressions verbals de reconeixement:

(DC, EB1, octubre 2002, 24-36 m.): “Arriba el Kevin amb la seva mare, i mentre ella encara era a dalt el nen ha començat a baixar les escales. La Melània l'ha cridat, saludant-lo “hola, bon dia, Kevin”, i el Manuel, que estava allà també. Quan el Manuel ha vist que el Kevin girava cua i marxava li ha dit “Kevin, que ya no te acuerdas de mi?”; llavors la Melània ha dit que què maco era (el Manuel) i ha rigut, i la resta també ho hem fet. Llavors li ha dit que clar que s'en recordava d'ell, que havien jugat el dia anterior. “

El Manuel i el Kevin son dos nens que sovint juguen junts plegats. El Kevin però, té una dificultat visual que fa que els seu espectre de visió sigui limitat. El Manuel ha fet una aproximació al seu amic apel·lant al record, al fet que han compartit experiències, és a dir, al passat. Les experiències compartides, el que ha passat i el record que se'n té, marca la proximitat que fa que el Manuel esperi que en Kevin el reconegui, li contesti la salutació i torni escales amunt.

Hem exposat les aproximacions amistoses entre els infants. Les aproximacions per afinitat, que mostren voluntat d'entesa. Ja estat comentat que també hi ha rebutjos, resistències i conductes d'allunyament cap a altres infants en funció d'elles prioritats d'aquell moment.

Seguir un ordre

En el que anem veient el comportament dels infants es basa en desitjos individuals, que a mesura que avança el seu grau de desenvolupament es van convertint en compartits. Així quan més menuts son, com ja hem vist, actuen sense tenir en compte els altres. Però també estem veient que en el segon any de l'escola, entre els 12 i els 24 mesos es generen molts canvis. Anem a veure com s'ho fan els infants en l'organització per pujar al tobogan. L'observació data de principis de curs del segon any pel que les pautes de les mestres en algunes qüestions encara no estan establertes clarament (per exemple, en el cas que tractem, l'ordre per pujar al tobogan):

(DC, EB1, octubre 2002, 12-24 m.): “Estan al pati i de sobte es produeix una aglomeració de nens al tobogan gran. Hi haurà la Tània, el Victor, l'Anual, i algun més. L'Anual se'l veu molt nerviós, i quan ha de pujar comença a somicar, i donar empentes, o cops als que estan davant seu. Per exemple, primer pujava la Tania, i quan ella

estava al segon graó ell, que és al seu darrera, es queixa, com somicant, i li aparta el cul, amb una empenteta. Comença a pujar i la Tania encara està a dalt, posant-se bé per deixar-se caure, i quan ell arriba a dalt l'empenta perquè li molesta, és com si volgués el territori lliure sense que ningú el molestés. Es tira abans d'hora i cau a sobre de la nena, que ella per res es queixa en cap moment. No s'entén que estigui tant somicaire, i de fet quan està a la cua i li passa algú al davant em mira i somica, i no fa res més³⁶.

A la fila també tenen les seves pròpies normes. En general quan acaben de tirar-se del tobogan tornen a les escales i s'hi ha un nen esperant, li passen al davant. Llavors depèn del temperament de l'altre. N'hi ha que es defensen i no deixen passar ningú i n'hi ha d'altres que es queden palplantats esperant que no hi hagi ningú. Llavors entenc que l'Anual encara no estava en aquest comportament i tot i que se n'adona que els nens no l'han de passar al davant ell no sap com impedir-ho, i per això es queixava per que els grans intercedíssim per ell."

Aquests infants segueixen un ordre propi. "Acabo de baixar del tobogan i torno a les escales per pujar-les immediatament", quan se'ls observa semblen autòmats. Algun cop van pujant escales i els és igual topar-se amb un company que està a mig pujar. L'empenten cap amunt com si no poguessin parar el camí que han començat. La idea dels torns no està estructurada. I si hi ha algun infant que no sap defensar que és ell el que està pujant ara li passen al davant. Què li passava a l'Anual? L'Anual era el primer cop que pujava al tobogan gran i se sentia insegur. No tenia prou seguretat per seguir un ritme com els seus companys, necessita el seu temps, el seu ritme. Però els companys van a un altre. Ell voldria que els companys s'esperessin a quan es decideix a pujar, però els companys no ho fan. Si t'atures, jo segueixo el meu camí. Si en aquesta situació s'hi incorporessin els infants de primària, els ajudarien, estructurarien els seus torns?

El següent any ja no només tenen assolit un ordre d'arribada i els torns per pujar sinó que, a més a més, tenen empatia cap els altres companys, de manera que eviten, mínimament fer-se mal. No només ho eviten sinó que son capaços d'utilitzar-ho com a joc: fer veure que van a fer mal però sense fer-ho. En el següent tall de diari de camp és visible tant pel que fa al tobogan com pel joc amb una mena de bastons:

(DC, EB2, octubre 2002, 24-36 m.): "Avui no porten bata per que no van al parc. Comencen a rentar mans i fer pipi i tot seguit baixem a la sala de joc. En general jo els trobo una mica esverats, però es que el dia anterior tampoc van anar al parc. Està

³⁶ Es podria interpretar que l'anual defensa l'espai, però per què no ho fa també la Tania?

plovent aquests dies. A la sala de joc l'estructura de fusta té molt èxit i durant bona estona hi haurà nens pujant i baixant pel tobogan. Hi haurà un moment en el que a dalt la plataforma hi haurà molts nens (10, més o menys) i anirà la monitora per fer-los baixar en ordre. A partir d'això observo una mica el tobogan. Generalment baixen per que estan amb altres nens, vull dir que dos o tres nens que jugaven junts decideixen anar al tobogan i llavors pugen i baixen mirant-se i rient. Hi ha situacions que vistes de lluny podria ser perilloses, com quan un nen es tira pel tobogan quan n'hi ha un altre davant, i sembla que l'ha d'investir. Això passa sovint, però l'estoneta que vaig estar observant (uns cinc minuts), ningú es va fer mal. De vegades sí s'investia al de davant, però no es baixava de pressa, o el de davant era més gran. Quan sí hi havia possibilitats de fer mal es reduïa la marxa, o es parava a mig descens. Sí que hi va haver alguna ocasió en la que sols es van fer mal, perquè anaven massa depressa, o que gairebé se'l fan (per exemple, el Joan, que baixava tan depressa que va voler frenar i va posar el peu al costat i es va torçar la cama, però tampoc es va queixar o fer mal, sinó que només es va tocar el peu; o bé la Imam que la veig baixar superdepressa, que només li toca el cul al tobogan i cau al matalàs, que gairebé li toca el cap amb la punta del tobogan, però no passa)."

Hi ha molta diferència en el seu comportament al tobogan en l'any que hi ha de diferència. Aquí controlen totalment les distàncies, l'espai, respecten el company i si de vegades hi ha xocada, riuen, no hi ha interpretació malèvola com succeirà anys després ni tampoc l'egocentrisme tan dur de feia una any.

També s'arriba a un punt de poder controlar i jugar amb la por, compartint la simbolització:

(DC, EB1, maig 2002, 2-3 a.) "Hi ha alguns infants a sota l'estructura del tobogan, que no sé que fan però que tampoc no es fan visibles. Hi ha una mena de bastons de plàstic. Els infants els agafen i juguen a empaitar-se. En un moment donat un vol donar-li a un altre, com si fos una massa, però no encerta. Riuen tots dos i segueixen la persecució. El de darrera fa veure com si l'anés a pegar, però en cap moment es fa efectiu cap cop."

Imitar, posseir, compartir

Corsaro eleva el compartir com un tret característic de la cultura infantil. Hem exposat en pàgines anteriors alguns relats que ens serveixen per mostrar aquesta situació. No es pot parlar de compartir en els infants més petits. De fet inicialment el que hem vist en els

nadons és molt individualista i forma part del seu desenvolupament físico-psíquic. Els infants hi ha una altra cosa que fan entre ells, imitar-se. Imitar comportaments, gestos, accions, crits, paraules seguint pautes rítmiques, molt sovint:

(DC, EB1, setembre 2002, 12-24 m.): “La Núria ha agafat un barret i se l’ha posat i durant una estona passejava per la classe amb el barret i la Marina també n’ha agafat un i la seguia i feia el mateix que ella.”

Aquests infants tenen sobre els 12 mesos i s’imiten clarament, posant-se el barret, seguint-la i imitant els gests que fa. Anteriorment he descrit alguna escena similar. Aquest tipus d’accions que són molt comunes entre els nens i nenes, els diverteix; generalment es realitzen entre somriures i rialles. S’imita a un infant, gestos, sons, la manera de caminar i acaba convertint-se en una concatenació rítmica. S’hi poden afegir més nens. Però en aquesta escena no va ser així. La reiteració els diverteix.

Imitar un altre és mostrar interès pel que fa, compartir moments però també significats, i això és el que se’ns escapa. A l’exemple del barret la Núria i la Marina estan en el període d’adaptació i no és casualitat que succeeixi entre elles dues. Es coneixen (reconeixen) de l’any passat i hi ha un lligam entre elles. Aquesta acció, a la que no s’hi afegeix cap altre infant, i que és impossible entre la resta, significa el reconeixement entre elles. Els altres infants poden captar-ho d’aquesta manera i interioritzar-ho com una estructura de relació social pròpia.

El reconeixement d’aquest lligam que va creant llaços i formalitza una preferència de relació, una “camarilla” (Corsaro) establerta i que seguirà la resta de curs. I això és compartir, és clar. A més a més al tercer curs (menors de tres anys) el compartir ja pot haver desenvolupat certs trets de complexitat que no són les escenes de joc exposades amb anterioritat:

(DC, EB1, maig 2002, 24-36 m.) “Estem a l’espai-passadís dins l’escola on hi ha una estructura casa-tobogan. Un nen que està dalt de la construcció del tobogan tira totes les anelles de plàstic de colors una per una al terra i se les mira (anelles que estan endreçades i guardades penjades d’un ganxo). Al menys n’hi ha 25. L’educadora s’hi acosta i li pregunta si ho recollirà. El nen la mira i li respon que sí, i llavors un nen que està a sota diu “jo t’ajudo”. I van agafant una anella cadascun cada cop i puguen les escales fins a deixar-la. Només en podran posar 3 o 4.”

Compartir aquí es transforma en molt més, en ajudar, que a més és exposat així de simple i no en forma de pregunta sinó d'afirmació. I es posen a fer-ho sense dir res més. Hem vist com els infants es demanaven per entrar en el joc d'una forma pautada, i com els més grans ajuden als menors i els protegeixen. Tot això també son formes de compartir.

Més que el compartir la característica dels infants és decidir sobre la dualitat compartir/evitar perquè és la seva manera de situar-se en referència als altres, i de deixar o no lloc als altres en les seves relacions. Es a dir, és una manera d'establir rols en relació a cadascun dels altres infants però també a nivell de grup:

(DC, EB1, octubre 2002, 12-24 m.): "En Manuel avui tindrà un dia de plors, ja que en varies ocasions no pot tenir dos camions grans que és el que ell volia, i per aquesta raó comença a plorar desesperadament, tirant-se al terra en pla marranada. Fa ràbia veure'l per que amb l'altre ma està agafant un camió immens que queda inutilitzat, i que un altre nen aprofitaria de gust. Tots els cops que jo he vist que li han agafat un camió ha estat en un moment en què estava despistat, o bé que havia deixat el joguet com si no el fes servir. Entre altres nens, però, si que es treuen les coses davant de l'altre i aquí crec que hi ha un joc de forces."

El Manuel vol dos camions. I hi ha altres infants que desitgen els camions que té el Manuel. Aquí la idea de compartir no existeix. Primer, perquè el Manuel no està jugant pròpiament; només està agafant els camions. Segona, no li prenen els camions davant seu ni mentre ell ho veu. Molts cops succeeix així, es fa davant de l'altre. Llavors bé hi ha una cessió o bé hi ha un joc de forces que es pot acabar arreglant compartint en algunes ocasions. Però a ell no se li dona l'oportunitat de cedir ni d'impedir. Els infants que li han tret han decidit què volien i era assegurar-se la possessió del camió davant qualsevol altre possibilitat, i davant, també de la possibilitat de compartir joc amb el Manuel. La possessió que ell practicava i exclouïa els companys l'exclou a ell també de la possibilitat de jugar amb ells.

Corsaro situa el compartir com a característica gairebé preferent pròpia de la cultura infantil que a les edats que ell analitza es focalitzen en uns paràmetres que fins els tres anys cal identificar-ho en altres formes i activitats on la verbalització no és el centre. Hi ha moments en els que els infants es mostren extremadament individualistes i/o controladors mentre que en altres volen compartir (a més dels constreyniments evolutius propis de cada etapa i viscuts en diferents ritmes per cada infant). Compartir és característic del

gregarisme i de la vida en societat i és lògic que els infants ho facin, perquè els adults també ho fem i totes les cultures es basen en això. A més és necessari i imprescindible per sobreviure. Però és cert que els adults comprenen el compartir d'una manera específica que és la que sovint volen transmetre als infants (compartir coses o espais. "deixa-li tal, etc.), quan ells tenen formes pròpies de compartir.

La imitació i la reiteració són extremadament pròpies de la cultura infantil. I són formes de compartir, però no compartir objectes o possessions (que és molt propi de les societats amb objectius individualistes) sinó compartir espais i temps i significats creats conjuntament de forma que podríem dir ritualitzada. Anem per pams.

Des de ben menuts els infants imiten i repeteixen i no és només un mecanisme d'aprenentatge sinó que és una manera de relacionar-se:

(DC, EB1, maig 2002, 12-24 m.): "Hi haurà una nena força petita que pujarà les escales, trontollant, i arribarà a dalt, i farà tota una peripècia per asseure's i no caure, i es tirarà per la rampa. El primer cop l'aplaudiran. S'hi estarà molta estona (de deu a 15 minuts). Serà l'única que ocuparà aquest espai."

Aquesta és una conducta individual de la nena per aprendre a pujar les escales i baixar pel tobogan. Reitera l'acció per perfeccionar-la. Però cal tenir present que l'aplaudiment ha estat iniciativa d'una educadora, i que arrel d'aquest aplaudiment tots els infants del voltant han mirat la nena. I tots ells han respectat el seu espai. Ningú ha anat a voler pujar al tobogan. Si en comptes d'haver estat una nena petita "menys coneguda" pels habilitosos del tobogan hagués estat un nen de la seva classe amb el que acostumen a jugar, s'hi haurien apuntat de seguida (és una suposició en aquest cas però ha succeït moltes vegades). Això és el que fan tres amics que van canviant de joc periòdicament, seguint-se, imitant-se duent la iniciativa ara un ara l'altre:

(DC, EB2, octubre 2002, 12-24 m.): "Em fixo amb els cargols, els que venen de baldufes i que interaccionen molt entre ells. El Vilal, el Diego i el Joan per exemple baixaran al tobogan junts, rient junts, i llavors decideixen agafar bicicletes i vehicles, i van d'aquí a allà, seguint l'un a l'altre. Hi ha un moment que en Joan es troba de cara amb la Nadia del seu curs que també l'any passat estava a baldufes, tots dos en bici, però la Nadia gairebé aturada i ell ve amb una empenta i embranzida, que acaben xocant de front i es duu per endavant la nena. La nena fa cara d'espantada, però crec que no és pel xoc, ja que ella va dient "es mio, es mio", referint-se a la bicicleta. Llavors en Joan es desvia i va cap a un altre cantó a reunir-se amb els altres dos."

En aquest tall veiem els tres amics però també l'enfrontament directe amb la Nadia que deixa clar que no vol res amb el Joan. L'exposició sobre el paper no permet percebre els sons, la música dels infants jugant. El joc no és silenciós si hi ha rodats, construccions i estris. Perquè es pica la sorra per amassar-la i fer-la fina, es crida i riu quan se segueix corrent un amic, es deixen caure objectes pel plaer de veure'ls caure i sentir els sons que fan, es fan cops a les parets amb les bicis, es fan palmades si algú fa gràcia, es tiren objectes si s'està empipat...

La Núria i la Marina s'imitaven portant un barret, una seguia a l'altre, s'imitaven, i cada cop corrien més i reien més. No sabem què podria haver passat si hi haguessin més barrets i els infants es coneguessin millor. En moltes ocasions part del joc dels infants és combinar estones d'acceleració amb estones de descans. En les estones d'acceleració corrent molt, riuen, s'emocionen, però aquests moments d'acceleració sovint no sabem a què condueixen perquè sovint aquestes manifestacions col·lectives són aturades per les educadores (perquè provoquen aldarulls i sembla que els infants no estiguin controlats i vigilats, que és el que tothom espera, entre altres coses de les educadores). Un dels papers dels adults és controlar i amb això s'aconsegueix impedir, algunes manifestacions col·lectives dels infants.

(relat a partir DC, EB2, març 2003, 24-36 m.) Un dia, en una de les escoles era l'hora del pati però plovia i va haver-se de fer el pati en una sala de psicomotricitat que tenia usos polivalents. Hi havia una estructura de fusta en forma de caseta, balancins, rodats i altres joguines. Els infants estaven jugant en diferents racons més o menys com succeïa habitualment. En un moment donat hi hagué un incident i les educadores van haver de marxar de manera que ens vam quedar en el recinte tancat amb els infants una monitora de migdia i jo. La monitora va haver d'acompanyar un infant al bany. En un moment donat un nen que estava a la part elevada de la caseta va començar a donar cops amb el peu al terra de fusta rítmicament com si cantés una cançó. Era gairebé imperceptible, però m'hi vaig fixar perquè just estava al meu davant. No mirava res ni ningú concret. Només picava amb el peu, tranquil·la i reposadament.

Va estar sol un parell de minuts fins que un company (nen) se li posà al costat i el va imitar, fent el mateix. No hi va haver intercanvi verbal tot i que eren del grup dels grans. Poc després un altre nen s'hi afegí i després un altre. No anaven massa acompassats. Gairebé tots els infants que estaven a la sala van començar a deixar el que estaven fent i es van anar apropant a l'estructura de fusta, buscant un lloc. Alguns es van enfilat dalt l'estructura junt amb els que havien començat, i drets com ells, els que van venir a continuació es van

començar a distribuir per les escales, asseguts, al tobogan i la caseta, o al pis de sota de l'estructura, drets o asseguts. I més o menys tots picaven, feien palmades, o algun tipus de sons la veu, com cantant, però rítmicament, cada cop més acompassats i a una, pujant de volum i ritme progressivament. Estaven tots com si tinguessin un lloc, mirant tots cap a al mateixa direcció però sense mirar res concret, perquè hi havia una paret blanca.

Jo patia molt i em sentia una adulta total que no estava fent el que s'esperava d'ella; si apareixia una educadora en aquell moment els nens podien semblar totalment descontrolats. I evidentment jo no estava actuant com s'esperaria que ho fes, que és mantenint un ordre. Patia totalment però alhora estava totalment sorpresa. Feien un soroll enorme i acompassat, d'aquells que vibren a través de les parets, però ells i elles, perquè hi eren tots, semblaven passar-s'ho d'allò més bé. Era maco. I llavors, tal com s'havia iniciat el fenomen, poc a poc es començà a desfer. Alguns infants van començar a separar-se del grup, i van seguir amb el que estaven fent abans o coses noves. El ritme va anar perdent volum i unitat, es va començar a desfer. Tot tranquil·lament i pausadament. Igual que s'havia iniciat. Finalment tots els infants estaven dispersos altra cop per la sala, com si res, jugant a coses diferents, com si no hagués succeït res. Sense que ningú els hi hagués dit res.

Jo mai vaig explicar aquest fet a les educadores i no sé si van sentir el soroll. Crec que per força l'havien de sentir, però mai ningú em va dir res.

Què va passar en aquest episodi? Vaig poder assistir a una manifestació de cultura infantil, a una ritualització que va poder produir-se perquè, per circumstàncies diverses les normatives que generalment restringeixen aquestes manifestacions van relaxar-se.

Aquest episodi només podia donar-se amb aquest èxit a una alçada avançada del curs escolar, quan els infants ja han pogut establir una experiència social comuna, trobar activitats preferides comunes i compartides, i possibilitzades per l'entorn normatiu en el que es troben (no hauria funcionat agafar rodats i xocar contra una paret, per excessivament temerari i inapropiat i per tant no compartit per una porció dels infants). Però el que va tenir lloc no era perillós (en principi), i es podia participar concretant cadascú el seu tarannà: només estan allà al mig, picant de mans, amb el peu, rient, fent critets,... Va ser un acte catàrtic d'inclusió³⁷. Abans de poder arribar a aquesta situació ha estat necessari que els infants poguessin desenvolupar processos rutinaris que els dona

³⁷ Hi va haver quatre o cinc infants que tot i que es van apropar a l'escenari del procés no s'hi van afegir, sinó que estaven a certa distància a la seva. No sé qui eren aquests infants perquè jo estava imbuïda en el que estava passant.

significat compartit i sentiments de pertanyença³⁸. Ferreira (2004) exposa que les rutines culturals son instruments pragmàtics de presa de decisions, un dispositiu de transformació que capacita als actors socials (els infants) a lidiar amb les ambigüitat i a reafirmar el sentiment de grup.

L'infant que va iniciar aquest procés era un del grup dels rodats. Aquest acte també confirma grupalment, certa actitud de lideratge d'aquest grup, o si més no, de consistència en referència als companys. El procés es iniciat per un d'ells i seguit per la resta, en un espai que no és el que sovintegen, l'estructura de fusta. De fet quan s'inicia l'acció ell puja a l'estructura on hi ha altres infants jugant a altres coses: per tirar-se del tobogan, perquè estan jugant a les casetes,... De manera que amb aquest acte culminació de les rutinitzacions també es posa sobre la taula l'ordre simbòlic de les jerarquies o desigualtats internes, que contínuament hem vist que existeixen. Alhora els infants se senten units creant un espai temps propi i diferent del dels adults.

Recapitulació

El context de l'escola bressol és, sense cap dubte, un entorn privilegiat on els infants viuen múltiples experiències amb els adults i els altres infants. És però, un espai amb condicions de socialització específiques que obliga els infants a desenvolupar criteris de proximitat o rebuig cap a els iguals, que només son de la pròpia edat afectant clarament el procés socialitzador (Fabes i altres, 2003). És, doncs, un espai normatiu que possibilita el desenvolupament de certs rols socials i habilitats comunicatives i en dificulta d'altres. Ja dins aquest context els infants diversifiquen els graus de preferència i proximitat amb els companys en funció d'una sèrie de variables que hem exposat: conèixer-se/no conèixer-se, ... de manera que dins una aula al final del tercer curs poden perfilar-se petits grups d'amics, que son grup de preferència i reconeixement mutu, de defensa mútua en situació de conflicte, en què els nouvinguts si son acceptats han d'acceptar les normes i en què en alguns d'ells, però no en tots, hi ha un líder clar. Els dos darrers punts són els que defineixen més clarament l'inici de l'existència de desigualtats entre els infants i l'inici de l'establiment de relacions de poder desiguals entre ells, que alguns autors exposen com a (re)produccions dels sistemes jeràrquics del món adult en tant que classe social, gènere,... (Ferreira, 2004). L'ampliació del nombre d'alumnat a les aules d'escola bressol

³⁸ Per aquest motiu els infants veterans al principi de curs es reconeixen, i desenvolupen, com he mostrat actes rutinaris, que ratifiquen la identificació cultural i exclouen els novells, que encara no la comparteixen, però amb el temps ho acabaran fent.

cada curs afavoreix la persistència d'aquestes estructures jeràrquiques basades, principalment, en la *veterania*, sobre les que s'erigiran xarxes de relació més complexes en funció del tarannà dels infants novells.

He identificat els actes rutinaris com a específicament infantils (és a dir, característics de la cultura infantil) que son clarament identificables en els grups de 12-24 mesos i utilitzats, en estructures molt simples, per afirmar una relació social i activar mecanismes de inclusió-exclusió a través de les rutines com a significants. Els *veterans* son els que han tingut major oportunitats de crear aquests actes comunicatius, compartir-los i significar-los, condicions que faciliten aquests actes. En la cultura infantil l'origen de procedència no és una variable significativa, o si més no, tenint en compte l'estructura de les escoles bressol, no sembla constituir cap indicador significatiu³⁹. Però sí es rellevant que molts dels infants que en els episodis descrits s'han mostrat com a infants especialment actius i espontanis (tan les nenes com els nens) hi ha molts infants marroquins i algerians⁴⁰. L'existència de menys pautes restrictives en els primers anys de vida segons el mateix testimoni de les mares⁴¹ podrien estar relacionades. I el Kalil, el Nabil, el Yassine, la Mariam, la Omaima, entre d'altres, sovint actuen com a protagonistes i sinó no, estan totalment integrats en el grup.

En aquesta edat, i posem els tres anys, hem mostrat clarament que estableixen relacions de preferència i que aquestes comporten el rebuig d'altres, iniciant-se relacions de desigualtat en general, per la valoració, en cada grup de competències personals de caire diferent. I hem vist que hi ha infants que acaben mantenint-se al marge dels "grups d'afinitat" i no tenen ni un company/a. Alguns d'ells viuen situacions de solitud o exclusió i acostumen a ser infants novells sobre els que recauen altres factors addicionals: no haver tingut cap contacte amb la llengua vehicular de l'escola, situacions de tensió emocional familiar, etc.

³⁹ Si, posem per cas, el mateix nombre d'infants d'una escola bressol el primer any fos el mateix que al darrer potser els mecanismes de preferència de joc podrien actuar d'una altra manera. Però en l'estructura que existeix en aquest moment no es pot percebre. Per tant també és difícil discernir si les pautes educatives familiars dels infants de famílies immigrades amb objectius parentals clarament interdependents tenen, per exemple, preferències de joc similars, etc. Però en aquest context és difícil posar-ho a prova.

⁴⁰ En el moment que vaig fer el treball de camp començaven a créixer les immigracions des de països llatinoamericans però la seva presència s'iniciava, i la dels infants setien posteriors amb les reagrupacions familiars.

⁴¹ L'Aisha, la Naisha, la Bibi des de Pakistan, la mare del Kalil, entre d'altres o exposen d'aquesta manera.

Les condicions d'integració dels infants en el grup d'iguals no segueixen els mateixos paràmetres que el que viuen les seves famílies en els seus grups d'iguals (els adults) ni les que es donen en altres etapes educatives (Delpit, 1995). Els pares i mares del Kalil, el Nabil, el Yassine, la Mariam, la Omaira no viuen la mateixa situació d'integració que els seus fills. No els afecta el mateix tipus de condicions. Les condicions d'integració en el grup d'infants és paral·lel a la construcció d'un nou ordre social que segueix dinàmiques pròpies i diferents a les dels adults. I en les escoles bressol observades, veritables escoles de la diversitat, els infants estan creant nous ordres relacionals que difícilment tindran continuïtat. Però el món dels adults, les decisions dels adults, les maneres com se configuren les classes, els infants que s'incorporen cada anys, etc. afecten clarament els ordres relacionals dels infants i els infants que queden inclosos o exclosos en aquestes estructures. Tanmateix si bé l'escola bressol ofereix un entorn acurat d'atenció als infants que troben les seves estratègies pròpies per autoorganitzar-se, relacionar-se i gestionar-se l'espai i temps, cal dir que també hi ha infants que no s'adapten bé a aquests espais, bé en referència al tracte amb els adults, bé en la co-construcció de relacions amb els iguals, o amb les dues coses. He presentat exemples de tots ells. I si per una gran part dels infants l'escola bressol és una experiència extraordinària, per alguns infants pot ser un entorn estressant: les normes socials i relacionals de llar no serveixen, i s'haurien d'incorporar a un tipus de relacions relativament inestructurades que són les promotores i l'inici dels grups de joc d'iguals, co-construint les normes relacionals i que els pot ser poc apropiat (Fabes i altres, 2003).

La descripció de l'episodi catàrquic posa sobre la taula que les concepcions d'autonomia que els adults tenen sobre els infants limiten el desenvolupament autònom de la cultura infantil. Per tant la cultura infantil acaba essent la resistència a les limitacions exposades pels adults, grupalment compartides i significatives.

A això cal afegir que a l'escola bressol les adaptacions són contínues. Ha quedat clar que les continuïtats són poques, i si en l'etapa del segon cicle d'educació infantil es prioritzen les estabilitats i continuïtats, les estructures de les escoles bressol actuen com a disruptives socialment i presenten adaptacions més intenses cada anys que les que es donaran en l'educació obligatòria.

L'ampliació dels grups classe any rere any a mi m'ha ajudat a aïllar les eleccions dels companys del joc, on els *veterans* conformen un grup inicial. És a dir, podem veure que inicien les seves relacions i preferències. Però alhora aquesta estructura de les escoles

bressol fa que els infants més petits que tenim en el sistema educatiu siguin els que hagin de viure major nombre d'adaptacions entre ells, i afecta sobretot, a la cultura dels infants. I no sabem encara en quina mesura afecta l'elaboració relacional i d'integració. És a dir, les decisions polítiques i econòmiques sobre com son les escoles bressol estan tenint una incidència directe sobre les possibilitats relacionals dels infants, la configuració del nou ordre social que estan creant, i la continuïtat o discontinuïtat d'aquestes.

6. ALGUNES CONCLUSIONS I MÉS PREGUNTES

Catalunya, com la resta de l'Estat Espanyol, ha viscut canvis socio-demogràfics espectaculars en els darrers 40 anys entre els que cal destacar la disminució del nombre de naixements, l'envelliment de la població i l'increment recent de la recepció de població procedent dels fluxos migratoris internacionals. La incapacitat de la població del territori català de créixer naturalment obliga a pensar en les especificitats estructurals que condicionen aquesta situació, les adaptacions i les característiques presents en un moment de canvi especialment significatiu. Les condicions político-econòmiques específiques poden explicar una part dels comportaments socials, però alhora són influïdes i influeixen conceptes de maternitat, paternitat, infància, família que es relacionen amb les experiències de les persones en el desenvolupament d'aquests rols.

Paradòxicament s'ha reduït el nombre d'infants per adult, però alhora els infants cada cop són objecte de majors inversions, econòmiques, emocionals, educatives, institucionals, polítiques, de temps; és a dir, aquest canvi va acompanyat d'un nou interès per la infància.

Fa dos segles, aproximadament, que els sentiments cap a la infància en el món occidental comencen a construir-se com un sentiment d'amor especialment intens i específic que amb el temps acaba estenent-se i consolidant-se en totes les classes socials (Ariès, 1983) i posant fi a un llarg període de prevalença del *camp de les mentalitats conformades*, com a adaptació emocional als elevats índexs de mortalitat infantil (Valverde, 1996). Aquest canvi social és paral·lel al procés reivindicador de les dones com a grup social minoritzat, i per tant és rellevant i coherent que la progressiva construcció social i visibilització de la infància com a grup social i de les dones com a tals siguin coetanis.

La invisibilitat social reverteix, evidentment, en la invisibilitat acadèmica i infants i dones han estat *grups muts* (Harman, 2001) que poc a poc s'han anat recol·locant en l'escenari social. Les teories pedagògiques i posteriorment el desenvolupament de la psicologia fan cobrar rellevància a la infantesa, com a etapa del cicle vital determinant i explicativa del que succeeix durant l'adulthood. En el transcurs del segle XX les diferents ciències socials s'han interessat per la infància bàsicament com a primer graó per comprendre l'ordre social: ordre social que només s'analitza i estructura des d'una perspectiva adultocèntrica. També succeeix així des de l'antropologia i, si bé prendre com a objectiu pràctiques de criança i processos de socialització suposa un canvi

significatiu en la trajectòria existent fins el moment, no serà fins a finals del segle XX que els infants tindran interès per sí mateixos i seran considerats actors socials, i per tant, d'interès social i acadèmic en sí mateixos.

Si bé des de l'antropologia s'analitzen estudis transculturals focalitzats en la infància des d'una perspectiva de coneixement del desenvolupament humà (tots els estudis dels Whiting, LeVine, Rogoff, Super i Harkness, Greenfield, per citar-ne alguns) i de les influències ecològico-socials, la sociologia, focalitzada en Occident, resitua els infants com a centre d'estudi a partir de l'interès pel seu benestar, per la incidència de la pobresa en les seves vides i la consideració dels infants com a actors socials (des de Qvortrup, Espin-Andersen, o Flaquer) incidint en les polítiques de benestar familiar i la necessitat de considerar els infants com a ciutadans. La renovació sociològica en infància ha obert grans debats entorn la infància com a grup social (Qvortrup), la seva delimitació i definició (Postman, Alanen, Buckingham, Jenks, Prout, James, entre d'altres), i les aproximacions des de la recerca de les ciències socials.

La participació dels infants en les investigacions antropològiques ha estat poc utilitzat de moment essent l'etnografia de Morton una de les primeres que es focalitza en les emocions i opinions dels propis infants. Aquesta necessitat suposa un replantejament d'objectius i un debat, ja obert, entorn er, paper dels infants en la societat i en les recerques.

Acotacions conceptuals

Parlar d'infants suposa parlar d'un grup estructural culturalment significatiu basat en les etapes del cicle vital.

Ser infant se situa en l'inici del cicle vital i, en conseqüència, ser acceptat socialment com a membre de la comunitat (o *potencial* membre de la comunitat) generalment marca un abans i un després. El moment en què es dona aquest reconeixement varia enormement de cultura a cultura, però sembla existir certa unanimitat en que es produeix quan hi ha confiança en la supervivència de l'infant.

Marcar el moment en què la infantesa dona lloc a una altra etapa vital o trobar subetapes comporta la mateixa problemàtica. Les etapes del cicle vital estan culturalment construïdes en base a objectius socio-culturals rellevants, que poden ser de desenvolupament cognitiu, de capacitats relacionals, de funció productiva, per exemple (Rogoff, 2003). Malgrat tot sí **trobem cert consens transcultural de reconeixement dels dos anys i mig-tres com a canvi d'etapa infantil**, constatable a

través del canvi d'expectatives immediates que tenen cap a ells la resta d'agents (Rogoff, 2003; Whiting i Edwards, 1988, entre d'altres). En moltes societats marca el final de l'al·letament i per tant la incorporació activa al grup d'edat corresponent; a Catalunya marca la transició generalitzada a l'educació formal.

Quan parli de *famílies immigrades* em refereixo a famílies que han viscut un procés migratori recent des de fora de l'Estat espanyol. Els infants dels que parlo sovint són fills i filles de famílies immigrades però que no han viscut en primera persona el procés migratori; tot i així, les condicions d'inclusió social estan condicionades pels recorreguts de les seves famílies (Carrasco, 2003; Casas, 2003).

Els estudis sobre enculturació parteixen d'una tradició comparativa que ha passat per diferents fases: primer, l'elaboració teòrica a través de la comparació transcultural de les dades etnogràfiques existents (els HRAF i els estudis dels Whiting), segon, l'elaboració d'etnografies en diferents ecosistemes per establir models d'atenció a la infància, generalment parentals (LeVine, Harkness, Super, entre d'altres), tercer, la necessitat d'establir continuïtats i discontinuïtats de les pràctiques parentals i atenció a la infància en els processos d'aculturació arrel de les migracions (Greenfield, Suzuki, entre d'altres).

Seguint la teoria de l'enculturació clàssica, les actuacions de les famílies i mares de minories amb els seus fills també poden analitzar-se com a pautes adaptatives al medi tot i que les *estratègies d'inversió parental* (LeVine, 1988) i els *models de personalitat infantil* (Whiting, 1988) establerts des de la teoria de l'enculturació clàssica són operatius però simplificadors raó per la que alguns autors posen en relleu la necessitat d'introduir major nombre de variables explicatives perquè existeixen pràctiques de criança que no sustenten aquestes classificacions (Ho, 1994).

La complexitat de les societats occidentals, on es troba la catalana, i les diversitats convivents que configuren la seva realitat fa que les teories clàssiques siguin limitants en tant que permeten realitzar una fotografia d'un moment, però, són menys adequades per explicar i comprendre processos adaptatius i canviants. Tanmateix Greenfield i Coocking (1994) adapten i proposen ***el marc interpretatiu d'objectius parentals d'independència/interdependència per a analitzar les relacions entre grups culturals diversos caracteritzats com a majoritaris i minoritaris*** (segons la definició d'Ogbu compresa com a relacions de poder: el grup majoritari controla més recursos i proveeix el context d'aculturació).

Les expectatives de desenvolupament que els pares i mares aboquen cap els seus fills (independentment del gènere) en el marc independent es caracteritza per un concepte de l'ésser humà com a dependent en el seu naixement i el procés enculturador suposa assolir la independència d'acció i relació (és un procés de creació de l'individu per sí mateix). Els mecanismes utilitzats pels pares i mares per a aquest assoliment es basa en un model de capacitació per a l'autoelecció de manera que l'infant pot negociar opcions amb els adults, els pares són unes *figures acompanyants* (paraula meua) segons les demandes dels infants, que poden tenir diferents comportaments emmotllant-se a les demandes de les criatures. La relació és des de l'inici molt verbal: la verbalització és una eina comunicativa molt important des del naixement i un dels mecanismes de transmissió-aprenentatge més rellevants.

En canvi en el marc interdependent es considera que el procés socialitzador el que fa es convertir l'infant, ésser asocial, en una persona responsable de sí mateixa i de les persones que configuren el seu entorn social. S'emfatitza, aquí, la dimensió relacional i els llaços de vinculació amb l'entorn que són els únics que poden definir a l'individu (l'individu per sí mateix no té sentit sinó és en relació als altres, al seu entorn). Els mecanismes utilitzats pels pares i mares es realitzen a través de marcar explícitament el rol de cadascú en aquest entramat relacional de manera que l'infant no escull sinó que obeeix, els adults marquen el camí i l'infant el segueix: l'infant ha de mostrar respecte i obediència, i els pares i mares són rigorosos, compromesos i presents en qualsevol necessitat de l'infant. La relació de transmissió-aprenentatge és poc verbal i de fet s'emfasitzen altres mecanismes com l'empatia, l'observació, la participació existint una elevada proximitat física (conseqüència irremeiable del que Rogoff ha anomenat *aprenentatge guiat* (Rogoff, 1993).

Per tant conèixer les pautes parentals de la majoria són necessàries per entendre els camins que pren el procés aculturador. I en l'anàlisi del present familiar i de l'experiència maternal a Barcelona els **conceptes d'autonomia i cura esdevenen claus**.

Seguint Gilligan (1998) no hi hauria una sola via de desenvolupament moral sinó que les dones serien més properes a una **ètica de la cura**, és a dir, es mourien en lo contextual i relacional fent emergir conceptes de compassió i cura (responsabilitat pels altres). Tot i ser un concepte elaborat en el món occidental caldria veure la seva capacitat analítica en altres contextos (que confirma Liamputtong (2006)). Les cures que comporta la maternitat seria només un dels eixos visibles de l'ètica de la cura. Més enllà del procés de desenvolupament moral per arribar a l'ètica de la cura, els

límits culturalment significatius que l'acoten està vinculat a un altre concepte: l'autonomia.

Everingham (1997) resitúa el nus gordià de les relacions materno-filials construint un marc que focalitza aquesta relació com a intersubjectiva i esdevé central el concepte **d'autonomia que defineix com "la forma de subjectivitat, que tiene que ser producida activamente por otra persona, en un contexto sociocultural concreto."** (Everingham, 1997: 17-18). En la societat occidental aquesta relació està molt reduïda a la figura de la mare (se li ha arribat a donar el nom de relacions diàdiques), però també es produeix entre educadora-infant, i pot estar diversificada en altres entorns.

Objectiu

- Reconstruir i analitzar contextos i característiques del procés enculturador dels infants menors de tres anys en la Barcelona d'avui.
- Establir els eixos relacionals de continuïtats i discontinuïtats entre famílies i institucions educatives, i situar-hi les accions dels infants com a cultura pròpia.

Conceptes teòrics

- Parlar **d'infants** suposa parlar d'un grup estructural culturalment significatiu basat en les etapes del cicle vital, culturalment actiu tot i que altament invisibilitzat (Corsaro, Qvortrup, i altres).
- Hi ha cert consens transcultural de **reconeixement dels dos anys i mig-tres com a canvi d'etapa infantil**, constatable a través del canvi d'expectatives immediates que tenen cap a ells la resta d'agents.
- Essent Barcelona una ciutat de diversitats esdevé apropiat el model utilitzat per Greenfield i Coocking (1994), **el marc interpretatiu d'objectius parentals d'independència/ interdependència**, per a analitzar les relacions entre grups culturals diversos caracteritzats com a majoritaris i minoritaris (segons la definició d'Ogbu compresa com a relacions de poder: el grup majoritari controla més recursos i proveeix el context d'aculturació).
- Les institucions educatives son institucions amb objectius de desenvolupament independent. Les famílies autòctones de classe mitja de Barcelona estarien més properes al model independent i les immigrades ho estarien menys. Cal concretar, però les característiques pròpies.
- La maternitat pot interpretar-se com una vessant de **l'ètica de la cura**, és a dir, es mouria en lo contextual i relacional fent emergir conceptes de compassió, cura i responsabilitat pels altres (Gilligan, 1998).
- **L'autonomia** marca els contorns de les relacions entre agent educatiu-infant, definit com "la forma de subjectivitat, que tiene que ser producida activamente por otra persona, en un contexto sociocultural concreto." (Everingham, 1997: 17-18).

El món d'acollida dels infants

A quin món van a parar els nostres infants? És a dir, quin és el coixí que els donem al néixer? Una exploració breu d'algunes de les característiques socio-ecològiques on neixen i inicien el seu desenvolupament els infants aquí obliga a focalitzar-se en l'entorn familiar i les institucions educatives formals.

Context familiar

Tot i que a la societat catalana l'ideal familiar predominant continua sent la família nuclear, els canvis socials i legals dels darrers decennis han conduït a una diversificació de les formes i de les persones que la poden integrar, institucionalització dels lligams i característiques dels vincles (emocional i afectius, econòmics, etc.). L'entrada en un procés de democratització ha anat acompanyat d'una despatriarcalització (Anguera i Riba, 1999; Brullet, 2004; Flaquer, 1998, 1999) de la família (reducció del rol autoritari masculí per donar pas a una autoritat parental compartida), l'afebliment de l'adult com a aliat (afebliment dels llaços d'aliança, Brullet, 2004) que condueix a una *reinvenció de la família* (Beck-Gerstein, 2003). En aquest marc conceptual es formen les noves famílies i s'introdueixen les persones que provenen d'altres entorns culturals amb ideals propis sobre la família.

Decisió a ser mare

S'han trobat diferents maneres de concebre la maternitat i les actituds, habilitats, coneixements que comporten. Les diferents maneres d'encarar la maternitat suposen perspectives diferents sobre el rol propi, el de la institució familiar i les relacions que es desenvoluparan.

D'una banda s'ha diferenciat les dones que ***tenen incorporat el rol de mare com a integrant del ser adulta***, i associat a una institució familiar que reverteix en la concepció de ser dona (més pròximes al model interdependent). En aquests casos ser mare i ser dona s'entrecreuen i s'assumeix sense cap qüestionament. En aquest perfil ser mare és un dels objectius en la vida adulta, per tant no és ser mare el que s'escull, sinó en tot cas el moment de ser mare i el nombre de fills. Va associat al maternatge femení indiscutible, que pot estar compartit amb altres dones de la família. Aquí s'hi inclouen moltes dones immigrades de països extracomunitaris i algunes d'autòctones.

D'altra banda hi ha les dones que el viuen ***poc pautat el seu cicle vital a nivell reproductiu i el construeixen amb eleccions flexibles***: aleshores, ser mare i formar una família no ha estat un objectiu ni un rol prioritari sinó que ha de ser una elecció (més pròximes al model independent). La flexibilitat comporta la postergació de la maternitat, bé posant-se en relleu la *por a l'elecció*, la por a decidir, i moltes dones descriuen situacions en les que sura el que podria interpretar-se com una ***inconsciència del desig i de l'elecció***, de manera que és com si elles no ho haguessin decidit. Però per altres dones, que tenen assolits altres objectius socials, exposen un desig de ser mares construint-lo com un acte *creatiu, una mística maternal* (Sáez, 1999): ser mare és una activitat creativa, creant "una persona del no res", atorgant-li un valor social (en la línia esposada a Rivera, 1999). Però alhora és una projecció: "és transmetre ... una part de tu a algú altre", realitzant-se des de la individualitat. *Es projecta la individualitat, o com a molt la parella* reafirmant-se la crisi de l'adult (espòs/a) com a aliat que exposa Brullet (2004b), i la intensificació del que Hays (1998) anomena *maternitat intensiva*.

La construcció idealitzada de la maternitat a occident sovint encobreix la seva realitat quotidiana que és experimentada com a contratemps: la societat catalana prepara per a ser un ciutadà i un adult/a productiu però no per a ser mare o pare¹. D'altra banda els ***mecanismes de transmissió dels coneixements i de les pautes parentals per via familiar han estat trencats*** com a conseqüència dels canvis dins la institució familiar i dins la societat: reducció de les unitats familiars i poca presència familiar i social d'infants, desautorització de les pautes tradicionals heretades informalment per les pautes institucionals derivades del coneixement científic i la interpretació institucional que se'n fa (Hays, 1998), i canvis en les pràctiques de criança que comporten nous rols dels que no hi ha precedents (desfase de les generacions que no han viscut ni han pogut aprendre característiques adaptatives de l'alletament matern, per exemple, o de la construcció de les relacions mare/fill o pare/fill pels qui es demana més implicació). Paral·lelament es generalitza l'absència de la llar d'ambdós progenitors durant les jornades laborals que s'acompanya d'una presència cada cop més gran de les institucions educatives en les vides dels nostres infants, i per extensió en les de les famílies.

He mostrat que les dones que responen a interessos bàsicament individualistes (en objectius propis i també en objectius de desenvolupament per als seus fills i filles) experimenten tensions durant la seva recent maternitat pel conflicte d'interessos entre

¹ De fet el cicle vital aquí i ara està definit per paràmetres purament productius, incloent-s'hi la formació per a la producció a través de l'escolarització.

les interpretacions de les necessitats dels nadons i les seves pròpies necessitats (seguint a Everingham, 1997). Actuar segons una *ètica de la cura* (Gilligan, 1998) suposa haver de canviar les prioritacions de la pròpia trajectòria vital, i reelaborar-les en una negociació constant amb el nadó (i els altres adults implicats). En aquesta situació es troben dones de classe mitja autòctones i de països de renda alta (que generalment son comunitàries). El primer ***dilema del model amb objectius individualistes és el paper de l'adult i el conflicte d'interessos entre progenitor/infant que en un model relacional basat en la flexibilitat, la negociació és la base de la relació.*** Ara bé, les angoixes de moltes d'aquestes mares se situen en la interpretació en excés de la flexibilitat, fins i tot acabat de néixer. La manca d'existència d'unes pautes parentals heretades i prescrites impedeixen realitzar les lectures i acomodacions en les realitats que es troben les mares amb els seus nadons. Les mares agendes i les mares nodridores son dues vessants de la mateixa moneda: en absència de rols poc determinats les eleccions es produeixen en funció dels desitjos i necessitats pròpies.

Les mares que han viscut recentment un procés migratori tenen com a condicionants més importants que limiten les seves possibilitats en relació a l'exercici del ser mare, no es dona en les condicions d'origen, sinó en aquelles que estableix la societat de destí: ***el marc legal de l'estrangeria*** i el camí que aquesta població recorre per accedir a la ciutadania. Aquesta condició afecta, a efectes pràctics, al ***tipus i les condicions laborals de la població adulta***: hores de treball, sou, drets laborals i drets i deures socials. D'altra banda cal afegir la nuclearització de les llars familiars, i tots els canvis relacionals que es produeixen en les llars que viuen un procés migratori que afecten la possibilitat d'exercir les pràctiques de cria segons el que es considera òptim, vivint sovint una adaptació que consisteix en escollir pels infants el que dins la lògica parental pròpia se situa com a prioritari, on el grup familiar pot diversificar rols.

Les dones que consideren la maternitat un rol inqüestionat sovint ***son mares abans de la mitjana d'edat de Catalunya***. La maternitat pot ser buscada o no, però tenen clar que l'entorn pel creixement de l'infant i per desenvolupar el seu rol com a mares és dins el marc familiar. Si tenen feina segueixen treballant, però moltes tenien feines inestables i la maternitat suposa l'abandonament temporal de la feina, a no ser que sigui imprescindible. Tenen xarxes de recolzament a prop, bé familiars, bé d'amistats.

La seva conducta i aspiracions son menys independents que les de les dones anteriorment presentades: les famílies no es veuen com a suma d'individualitats sinó com a un tot (jerarquitzat). Entrarien en aquest model les mares autòctones de classe

mitja-baixa i les procedents de països de renda baixa. En general tenen un cos estructural de practiques de criança, que segons les circumstàncies que viuen, poden o no dur a terme i per tant realitzen una acomodació de les pautes de criança pròpies als determinants socio-ecològics del nou entorn. En tot cas, la seva existència els permet definir amb concreció el rol de cadascú i els límits tolerables de les necessitats de cadascun dels membres familiars.

S'observa que hi ha dos factors interrelacionats que afecten sobre les mares i el tipus d'experiència que viuen: la decisió sobre el tipus d'alimentació (i el que acompanya) i les creences sobre què son els infants, quin tipus d'aptituds i capacitats tenen. El que s'està posant sobre la taula fins el moment és que les *mares autòctones i/o de classe mitja en general no disposen d'un corpus de pràctiques de criança clar i específic*. Tan si donen el pit com si escullen la llet maternitzada els costa esbossar un discurs d'intencionalitats, preferències i prohibicions. Escollir l'alletament matern i la llet maternitzada, per altra banda suposa fer eleccions diferents i haver d'utilitzar estratègies diferents per emmotllar-se a les necessitats de la nostra societat, però no és una qüestió que estigui interioritzada ni exposada d'una forma clara ni per professionals ni mares. Les famílies que segueixen una etnoteoria parental amb objectius més pròxims a la independència, per tant, suposa escollir constantment i finalment com s'afirma més endavant s'acaba realitzant segons els criteris de qui tenen credibilitat social: institucions formals i especialistes.

En canvi les *mares no comunitàries en general tenen sistemes parentals definits i reconeguts que estan transformant en l'adaptació a la societat d'acollida*. Les decisions d'aquestes mares es mostren més clares així com les explicacions sobre les seves decisions (perquè tenen un corpus estructurat i concret). És a dir, mostren certa coherència i sovint donen explicacions globals. Les mares autòctones i/o de classe mitja en canvi costa més construir una pràctica global perquè les qüestions de la criança i del creixement de l'infant, de la pràctica parental s'aïllen, com si no estessin interconnectades entre sí.

Per tant fins aquí hem vist que la principal diferència entre mares autòctones i/o de classe mitja i les no-comunitàries sí pot emmarcar-se, a grans trets, en una aproximació a models independents/interdependents. Però a banda d'això, el models menys independents (del que la Sasha en seria un exemple) venen acompanyats de la preexistència d'una etnoteoria explicativa de les pràctiques de criança que contempla una visió general del desenvolupament de l'infant i el seu significat social. En aquestes etnoteories els objectius no estan desmembrats ni es perceben i per tant les problemàtiques, o èxits, tampoc. Les mares autòctones difícilment presenten una

teoria educativa i de pràctiques de criança global i pròpia, fet que es reforçarà en les pàgines següents. Tanmateix, la presència de varies mares alemanyes als programes obliga a prestar l'atenció a les diferències de les mares autòctones amb elles en referència a creences al voltant del que és millor pels infants els primers anys de vida i el paper d'institucions i família durant aquest període. D'aquí es pot pensar, i s'hauria de posar a prova, que les confusions i inconcrecions de les especificitats que comporten cadascuna de les dues variants inicials d'alimentació (l'alletament i el biberó) que comporten pràctiques de criança diferents i que son desigualmente practicats i recolzats, és una situació específica a Catalunya, i segurament a l'estat espanyol en general.

Presència de les famílies en contextos institucionals

Catalunya i l'Estat espanyol presenten característiques especials a nivell educatiu en referència a la petita infància donat que tot i l'escolarització 0-6 anys no és obligatòria des de la implantació de la LOGSE (1990) s'incorpora al sistema educatiu. L'escolarització dels infants al segon cicle d'educació infantil es gairebé universal. Ja s'ha exposat que en altres cultures la diversificació des agents socialitzadors (Whiting i Edwards, 1988; Greenfield i Cockburn, 1994; Rogoff, 2003 entre altres), sovint més repartit entre la comunitat, presenta característiques diferents al que succeeix, en general, a les societats complexes. I de fet a altres països europeus l'escolarització 0-6 és minoritària i conceptualment estranya.

Les característiques de les polítiques socials i econòmiques de l'Estat Espanyol donen molt poc suport a la família durant els primers anys de vida dels seus fills i filles perquè puguin esdevenir els principals agents socialitzadors. Aquesta situació ha provocat que existeixi una ***demanda social important de recursos educatius a l'etapa zero-tres per tenir cura dels infants en absència dels pares i mares***. Però més enllà de l'àmbit familiar i de les escoles bressol, en la societat catalana i en l'etapa de 0-3 anys hi ha altres intervencions (programes d'atenció a la infància com els Ja Tenim Un Fill i els Espais Familiars) que són especialment importants per al desenvolupament i l'educació de l'infant, directament o indirecta. No podem oblidar que la progressiva intromissió institucional en àmbits educatius que havien romàs en l'esfera familiar és un fenomen recent i que, en referència a la població immigrada, aquesta intromissió no és compartida en molts dels seus països d'origen.

Si bé ja ha estat objecte d'estudi a nivells educatius més elevats, ara, que els pares i mares gairebé no poden dedicar-se a tenir cura dels seus fills i que incrementa el

temps de cures infantils no-parentals ni familiars, i a més l'edat d'incorporació a la institució escolar s'està reduït cada vegada més, al menys a Catalunya, comença a ser rellevant els **efectes que té aquesta situació en les cures infantils i en les seves experiències socialitzadores** (Langlois i Liben, 2003, reclamen atenció a aquest fenomen).

En resposta a les característiques socials i la escassetat de polítiques que ajudin a les famílies amb infants petits, **les llars d'infants tenen una àmplia demanda, per tot tipus de col·lectius**, també, evidentment per les famílies immigrades extracomunitàries. Una de les contradiccions de l'escola bressol recau en què els seus objectius són clarament educatius amb una programació que prioritza i es focalitza en l'adequat desenvolupament de l'infant, mentre que per les famílies esdevé, sobretot, un recurs de confiança per a deixar els menuts mentre els membres de la família treballen. Perquè els altres serveis, generalment no poden assolir aquesta funció, donat que estan pensats per a ser espais compartits per les famílies i els infants: des de ludoteques, tallers de música per a infants, espais dins les biblioteques públiques, o els Espais Familiars i Ja Tenim un Fill.

La composició social de les famílies que assisteixen a les escoles bressol és molt heterogènia, més que en els programes d'atenció a la infància (JTF i EF). Tot i així és fàcilment observable que hi ha col·lectius, presents al districte, i als barris particularment, que fan un escàs ús de les escoles bressol. Molt poques famílies asiàtiques (les que hi ha son pakistaneses i filipines, però molt poques), pel que podem dir que gairebé son absents, i per tant es fan poc visibles. En canvi hi ha un ús important i creixent de la població d'origen magribí o de sud o centreamèrica.

En canvi hi ha una sobrerepresentació de mares europees, que de fet estan familiaritzades amb aquests formats de programes (potser menys amb les escoles bressol). En molts dels països no comunitaris, per contrast, l'escolarització durant aquesta etapa del cicle vital, i la intromissió institucional que suposa en matèria d'educació, que generalment està relegada a la família durant aquest període (sobretot les dones), pot considerar-se prescindible o bé inconvenient: la incomprensió de deixar en mans de desconegudes un infant de 4 mesos, per exemple; experimentar l'excés de presència institucional com una forma de control (sobre la que pot influir la condició de legalitat, però també l'experiència i el paper de les institucions en el país d'origen); poden ser més o menys contradictòries amb les pautes d'origen (durada de la lactància materna, espai on i amb qui dorm l'infant, introducció de nous aliments, ritmes entre altres). Que aquesta percepció sigui més o menys durable depèn de les possibilitats d'adaptació i equilibri entre conservar algunes pautes d'origen que es

desitja prioritzar, i acomplir amb èxit l'objectiu de la migració (sigui a curt o llarg termini, i que també inclou la promoció educativa dels infants).

Però sobretot, l'absència clara d'alguns col·lectius en aquest tipus d'espais, acostumen a estar relacionats en si els objectius que ofereixen els programes dels que parlem, ja estan coberts amb altres estratègies que es consideren més apropiades: si la xarxa de relacions en destí ja està consolidada, si hi ha aquí altres familiars que puguin donar suport, si aquestes pautes es poden dur a terme en condicions semblants a les d'origen, si en origen no ha existit un trencament amb la transmissió de cures infantils entre les diferents generacions de dones, entre d'altres. Així, per exemple, algunes dones magribines, pakistaneses, o dominicanes han rebut l'ajut de les seves germanes, mares, cunyades o tietes quan han tingut fills aquí.

Tot plegat suposa viure un procés de recerca d'equilibri entre la modificació i la conservació, escollint en cada moment el que s'adapta millor a les condicions presents i als objectius migratoris i educatius pels infants. És una situació de balanceig, d'aplicació de pautes en un context diferent del que es van adquirir i d'acomodar-se a un nou context.

Ara bé, també hi ha casos d'invisibilitat de la maternitat perquè les adaptacions han pres camins inesperats. És el cas, per exemple, de la construcció de nous models de maternitat, paternitat, i per tant de criança infantils, que suposen un trencament absolut amb les pautes conegudes, i una distància absoluta també amb les de la societat de destí. La necessitat d'adequacions a situacions no previstes ni desitjades per les persones i col·lectius que els protagonitzen imposa un nou tipus de relació, la *maternitat transnacional*, que es produeix entre la població equatoriana migrada, per exemple.

Les institucions educatives

Hem apuntat pàgines enrere que, en els darrers vint anys, en la nostra societat s'ha produït un canvi en les pràctiques de criança infantils i en les pautes educatives, com a conseqüència de l'increment del nombre de membres familiars que treballen fora de casa (incorporació massiva de les dones). La impossibilitat de recórrer a altres membres de la família ha provocat un augment de la demanda d'institucions educatives formals per a edats cada cop més primerenques. Les famílies immigrades es veuen afectades en grau major o menor pels ritmes propis que s'estableixen en la nostra societat, i per tant cal no oblidar la incidència que tenen a l'hora de limitar la flexibilitat i de trobar altres alternatives. Deixar els infants tan menuts (sobretot fins a 3

anys d'edat) a càrrec d'institucions, públiques o privades, encara que sigui poques hores al dia, és un fet poc comú en altres cultures i, de fet, d'implantació recent a la nostra societat (Bertran, 1999).

El format i característiques dels programes *Ja Tenim un Fill i Espai Familiar*, al menys en les característiques de Ciutat Vella, podrien convertir-los en espais de trobada entre famílies autòctones i famílies immigrants amb infants petits, de diverses condicions socioeconòmiques, que sovint no se relacionen fluidament en altres àmbits. És a dir, **esdevenen espais d'intercanvi i constitució o reforçament de xarxes socials per persones pròximes davant una experiència comú: la maternitat.**

En les institucions tot està preparat per rebre els infants d'una determinada manera, *puerocèntrica*: les normes que s'han de seguir, com s'entén l'autonomia dels infants, de quina manera assolir-la. A les famílies l'acollida es d'una altra manera, *adultocèntrica*: hem vist que, en general, no hi ha una reflexió a llarg termini al voltant del desenvolupament de l'infant sinó perspectives a curt termini que es duen a terme a través de les pràctiques parentals.

Però les **escoles bressol també estan dissenyades per a dur a terme un concepte propi d'autonomia de l'infant**, lligat al seu desenvolupament psicomotriu. Cadires i taules a mida, per suposat, però penjadors de la roba a mida, gots a l'abast, prestatges, i junt a això expectatives de comportament: que els infants pengin la roba al penjador, o agafin els gots ells per beure aigua. Les famílies a les seves llars no disposen generalment d'espais tan adequats en la mateixa mesura. En les institucions tot està preparat per rebre els infants d'una determinada manera, *puerocèntrica*: les normes que s'han de seguir, com s'entén l'autonomia dels infants, de quina manera assolir-la. A les famílies l'acollida es d'una altra manera, *adultocèntrica*: hem vist que, en general, no hi ha una reflexió a llarg termini al voltant del desenvolupament de l'infant sinó perspectives a curt termini que es duen a terme a través de les pràctiques parentals. I l'adultocentrisme varia de forma si els objectius etnoparentals són més independents o menys, en tant que els objectius independents estan relacionats amb el condicionament espacial d'objectes puerocentrats en relació a l'absència de múltiples persones que puguin oferir diversificat de relacions i estímuls als infants.

Ser mare i iniciar una família amb fills

<u>Més proximitat model independent</u>	<u>Menys proximitat model independent</u>
<ul style="list-style-type: none">- Son mares després de la mitjana catalana- Ser mare i formar una família no és un rol definitori de ser adulta- La maternitat és un projecte individual- Inconsciència del desig i por a l'elecció de ser mare- Trencament dels mecanismes de transmissió dels coneixements i de les pautes parentals per via familiar així com les xarxes d'acompanyament a la maternitat- Experiència d'angoixa maternal relacionat a un model parental caracteritzat per flexibilitat que presenta dilemes constants sobre la interpretació de les necessitats dels infants- No hi ha un model de pràctiques de criança específic.- Fase productiva i reproductiva s'intercalen en el cicle vital	<ul style="list-style-type: none">- Son mares abans de la mitjana catalana- Ser mare i formar una família és un rol definitori de ser adulta- La maternitat és un projecte inclòs en el de fer una família, és un projecte comú- Existència de pautes parentals heretades culturalment així com xarxes informals d'acompanyament a la maternitat- No hi ha experiència d'angoixa en la maternitat (a no ser els casos en què les condicions socio-laborals no permeten dur a terme les pràctiques pròpies)- Hi ha un model de pràctiques de criança.- Fase productiva i reproductiva es viuen en paral·lel en el cicle vital
<ul style="list-style-type: none">- Mares autòctones i/o de classe mitja.	<ul style="list-style-type: none">- Mares autòctones de classe baixa i immigrades de països no comunitaris.

Les institucions educatives formals i semi-formals

- Creixent demanda de serveis d'atenció a la infància formals i semi-formals 0-3 per part de tot tipus de famílies
- Llars d'Infants: presenten la major diversitat socio-cultural. Reflexa la necessitat de mares i pares davant la impossibilitat de tenir cura dels seus infants.
- Serveis d'atenció a la infància: hi ha menys diversitat sociocultural amb sobrerrepresentació de mares pròximes al model independent. Les mares pròximes al model interdependent prioritzen altres xarxes de cura i atenció a la infància

informals. En tot cas, son espais d'intercanvi i constitució o reforçament de xarxes socials per persones pròximes davant una experiència comú: la maternitat.

Institucions educatives i famílies

<u>Institucions educatives</u>	<u>Famílies</u>
<ul style="list-style-type: none">- Puerocèntriques: espai construït per a la convivència d'iguals- Concepte d'autonomia basat en les teories de desenvolupament infantil (psicològiques, biològiques, pedagògiques, etc.)- Predominança dels iguals- Recolzament científic dels principis en que es basa	<ul style="list-style-type: none">- Adultocèntriques- Concepte d'autonomia basat en etnoteories pròpies- Relacions multinivell: edats, gènere,...- Invisibilització i disrupció social dels sabers heretats

Apropiacions i especialitzacions d'institucions i famílies

En el capítol 5 s'exposen els discursos i les pràctiques de criança de famílies i educadores en relació als aprenentatges, sociabilitat i participació dels infants, presentant continuïtats i discontinuïtats de les famílies entre si i amb les institucions.

Tot i que les mares mostren un gran ventall d'inquietuds, les més comunes i generalitzades es poden resumir en tres punts: l'alimentació, el descans i la salut de l'infant. Les tres qüestions fan referència a l'atenció de necessitats més bàsiques dels nadons i infants, de les que depèn no només el seu benestar sinó també la seva supervivència. En canvi, si ens atenem a les teories ecológicoculturals de tall evolutiu de LeVine, Super i Harkness, Greenfield, i altres, aquestes pràctiques son adaptacions a l'entorn i les necessitats varien si ho fan els entorns. A diferència d'altres entorns culturals d'altres zones geogràfiques del món, a *occident* s'han creat mecanismes per a donar resposta a les necessitats bàsiques que garanteixen la supervivència dels nadons. En canvi es constata que aquesta garantia no comporta sentir seguretat, i es posa de relleu que aquestes "necessitats bàsiques" son relativitzables.

A mesura que el nadó es va fent gran va disminuint la intensitat de preocupació per aquestes qüestions, essent substituïdes per la projecció social (com són el temperament i caràcter de l'infant), el ritme d'aprenentatge, i l'inici de creació d'una

xarxa social (les dues primeres desenvolupades en el següent apartat, el de les expectatives, i el tercer en el de les relacions). No podem afirmar però, que aquestes darreres no existeixen des del principi, com també exposarem.

Aprentatge

A nivell d'aprenentatges les diferències entre família i escola es basen en dues qüestions:

a.- Hi ha una **naturalització del procés d'aprenentatge per part de les famílies**, que contrasta amb les **teories psicopedagògiques d'adquisició que defenen les educadores**. Les famílies viuen "naturalitzats" els aprenentatges que fan els infants amb una consciència relativa de la incidència que les accions dels pares, mares, germans, poden tenir sobre ells en aquesta edat tan menuda. Així mentre les educadores veuen els jocs de falda com un mecanisme de desenvolupament sensorial i motriu (visual, d'oïda, de tacte i moviment, d'afecte) les famílies generalment només ho veuen com un joc.

Aquesta naturalització és fa servir més en els esdeveniments dels primers mesos de vida, extensible, amb més matisos fins als 3 anys. Hi ha poques referències a l'aprenentatge, i quan s'usa aquesta paraula, sí que es refereix al reconeixement d'una adquisició per part de l'infant, però una adquisició a la que hi està destinat, a la que hi arribarà de totes maneres, i que per tant no suposa un esforç.

Aquests tres tipus de preocupacions que hem esmentat estan relacionades amb necessitats biològiques. I potser és per aquest motiu que sovint es dona una naturalització de les situacions, i per tant l'aprenentatge com a tal no hi té cabuda. En l'al·letament, en el fet d'adormir-se, i el plor aquestes situacions son més clares.

En aquest sentit les famílies apel·len més sovint, d'una manera directa o indirecta, a alguna capacitat o dificultat innata de l'infant. Sovint més que comentaris són temors; si els altres infants ja diuen mots i el fill propi no, la pregunta que se'n deriva és, "i com és que el meu fill encara no diu cap paraula?" La pregunta no fa referència a res innat, però sí expressa un temor davant les capacitats del fill o filla. En canvi és difícil sentir comentaris d'aquest caire entre les educadores 0-3 ni preguntes, però si n'hi ha, acostumen a ser en positiu.

En general s'observa que les **famílies d'origen immigrant no comunitàries tenen pràctiques més coherents amb els seus discursos** (tot i que he de dir que aquests no han estat profundament explorats per mi, però sí per altres especialistes).

Tanmateix les maneres de fer de l'escola poden interpretar-se i ser vistes per les famílies de diferent manera segons l'origen.

Les famílies immigrades poden ser més coherents entre elles i els seus sistemes de cures als infants d'origen (si tenen les condicions necessàries per a dur-les a terme, sigui a nivell material, però també de suport afectiu i humà), i alhora poden tenir més divergències pràctiques amb la manera de fer de l'escola bressol, en els nivells que hi ha més distància amb les pràctiques pròpies.

B.- D'altra banda *els mecanismes utilitzats entre família i escola son diferents per què els entorns son molt diferents.* A l'entorn familiar l'infant és un membre més. La llar acostuma a estar disposada al servei dels adults, i els infants, com a molt, tenen la seva habitació adaptada amb elements més accessibles (si es que es disposa de l'espai suficient, si es pot tenir una habitació pels infants, etc.). L'escola es un espai que distribueix els infants per edat, en aquest cas, per sis mesos o anys sencers, tot i que en alguns casos es flexibilitza segons la maduració d'alguns infants. En tot cas compartimentada i prioritza la relació entre infants d'igual edat, encara que hi ha espais i temps d'interacció comuna, que per motius pedagògics es propicien el màxim possible si l'espai ho permet. Les aules tenen una construcció totalment adaptada a les alçades i necessitats dels infants (piques a les seves alçades, vàters, penjadors, etc.), i amb elements necessaris que ajuden a l'educació comuna dels infants en diferents àmbits. Dins les aules totes les accions estan enfocades al benestar i desenvolupament dels infants.

L'adquisició d'hàbits i seguiment de normes de l'escola té lloc d'una manera conjunta pels infants del grup. I els hàbits que cal adquirir a l'escola bressol responen a necessitats culturals, unes més socials i altres més focalitzades a la "cultura d'escola bressol":

1.- dins el *més socials* s'hi inclouria tots aquells hàbits que es consideren que els infants han d'haver adquirit en aquesta fracció d'edat, senzillament per què son capaços de fer-ho, i els fa més autònoms: menjar usant la forquilla, vestir-se, desvestir-se, posar-se i treure's les sabates, pujar i baixar escales, etc.

2.- estarien dins l'anomenada "*cultura d'escola bressol*", tots aquells que són necessaris pel bon funcionament del grup classe, o de l'escola en general: dormir la migdiada a l'hora proposada, estar asseguts quan es fan certes activitats, parlar per torn i no tots alhora, etc.

Sociabilitat

D'una banda s'ha mostrat el procés d'individuació de l'infant en referència a la mare tal i com s'entén des de les institucions, a voltes difícil de recolzar per les mares. Els discursos de les educadores construeixen la relació entre la mare i el nadó amb un tipus de vinculació entre ambdós basat en l'afavoriment de l'autonomia motriu i social de l'infant segons les fases temporals vinculades a desenvolupaments maduratius.

Els discursos de les educadores sobre la dificultat d'adaptació dels infants, i descartades les primeres argumentacions **d'adaptació a l'escola**, es focalitzen en considerar que els motius últims es troben en la família. Famílies que estan passant per un moment crític, de separació, reagrupació, famílies monoparentals, amb un elevat nombre de càrregues familiars, etc. Sovint totes aquestes referències es vinculen a famílies autòctones de nivell socioeconòmic baix, i alguns col·lectius de famílies immigrades (magribines i centreamericans).

Atenent-nos a l'explicat en l'apartat de sociabilitat, només aquells infants amb conductes estranyes són els que poden tenir certes dificultats d'integració. Dins l'aula la seva conducta pot allunyar la resta de companys, com s'ha vist. I disminuir l'empatia de les educadores cap a ells.

Aquests infants responen a perfils bé, d'infants immigrants, bé d'infants amb problemes psicològics, o bé infants que pateixen a casa algun tipus de problemes familiars. Totes elles són famílies pobres, i majoritàriament immigrades. La manca de recursos econòmics, que comporta, sovint, la impossibilitat d'accés a altres tipus de recursos, és un factor clau que explica aquesta situació. Quan existeixen, per exemple, famílies de classe mitja-alta amb un infant amb deficiències psicològiques, o en situacions d'instabilitat familiar (drogoaddicció, separacions) difícilment es reflexa en el comportament dels infants. L'eficàcia que comporta la solvència econòmica ajuda a pal·liar moltes situacions que desmillorarien les condicions de vida dels infants (de fet de la família en general). Les famílies de classe mitja-alta en cas extrem poden rebre amb més facilitat l'ajut familiar, que pot anar des de ajudar econòmicament fins a fer-se càrrec dels infants, ajudant a contrarestar els possibles efectes negatius.

També es dona la situació contrària: infants que a l'escola tenen un comportament que es considera normal i adequat, i que es lamenta l'efecte que pot tenir l'efecte de la família a la llarga, que es coneix en situació de marginalitat, sobre l'infant (tot i que fins aquell moment no s'ha notat cap influència negativa...).

Relacions entre els diferents agents

Les relacions de les educadores amb les famílies són fluides. Les famílies acostumen a mostrar-se contentes amb l'escola bressol, el tracte que rep els seus fills. En general les famílies coincideixen majoritàriament en que veuen els seus fills feliços a l'escola bressol. Que hi van contents.

Les educadores manifesten que sovint, a més d'educadores dels infants també fan de mestres dels pares i mares. Aquesta percepció succeeix amb les famílies que no tenen un coneixement, sigui del tipus que sigui (transmès per la família, per pràctica, per feina) del desenvolupament dels infants ni dels factors que hi poden intervenir ni de quina manera.

Les famílies autòctones primerenques (com aquesta, tot i que el pare ja té una filla jova), i immigrades de classe mitja-alta (comunitàries) es troben generalment en aquesta situació. Prenen una actitud d'escolta, incorporant el que valoren que pot ser útil o pràctic, atès que no tenen cap altra base explicativa. Aquest tipus de famílies també acostumen a consultar molts llibres o revistes dedicades a la infància i la maternitat i paternitat, tot i que, com ells afirmen després, aquesta pràctica no acostuma a garantir una seguretat en la seva aplicació quotidiana vers els seus fills. En algunes ocasions reforça la inseguretat per les contradiccions que existeixen entre les diferents fonts d'informació.

Les diferències entre els dos col·lectius tenen molts temps i espais per resoldre's perquè el contacte educadors-família és diari si la familiar vol i pot, a l'entrada i sortida de l'infant en què acostuma a haver un intercanvi bidireccional. De vegades sorgeixen desavinences o conflictes. En algunes de les situacions de tensió entre famílies i escola, i concretament en referència a les famílies immigrades, es posa de relleu la superposició de competències de cadascuna de les institucions. L'escola avarca un contingut educatiu cada cop més ampli en detriment del familiar com a conseqüència dels canvis socials; aquesta és una de les raons per les que sovint les educadores esmenten que han de fer de "mestres dels pares i mares". Les famílies autòctones tenen més facilitat per acceptar aquesta situació però per les famílies no comunitàries hi ha competències escolars que es consideren immiscuïcions a la intimitat familiar.

Les educadores tenen la percepció que no hi ha un reconeixement per part de les famílies de la incidència que té l'escola en el desenvolupament dels infants. En canvi, reconeixen que hi ha algunes famílies que prenen i aprenen conductes de les educadores. Aquesta apreciació és generalitzada i no es concreta en l'origen sociocultural de les famílies: fa referència tant a una percepció de diferència sobre el que és l'infant i com tractar-lo (que es pot donar en famílies immigrades o autòctones,

però amb una actitud oberta de canvi o aprenentatge sobre els infants) com a famílies que no tenen massa reflexió ni experiència sobre nadons (visió més enfocada a parelles de major edat que tenen el seu primer fill i amb poc o nul contacte amb infants durant molts anys, i generalment de classe mitja), així com a la pràctica quotidiana

En les observacions realitzades en les llars d'infants es fa patent la **manca de cohesió relacional entre les famílies**. Així s'observa, així ho expressen les educadores, així ho exposen les famílies. Pensar que tothom sigui "amic de tothom" és utòpic, evidentment, però hi ha indicadors sobre aquesta cohesió, com ho són les expectatives, les continuïtats o discontinuïtats de les relacions fora de l'escola, etc

Com afecta la manca d'integració de les famílies en els infants?

L'escola bressol és un parèntesi, tant en la vida dels infants com en les possibilitats d'acostament i diversificació de les relacions entre famílies. Les famílies autòctones, aquestes que després realitzen una discriminació en l'elecció del centre de primària basada en la quantitat d'alumnat d'origen immigrat (aquest és l'indicador d'altres supòsits que s'entenen com a factors: alta mobilitat de l'alumnat, recursos destinats a l'acolliment d'infants que acaben d'arribar, menor nivell acadèmic,...), opten i **aposten per l'escola bressol pública per tres motius principals:**

- Per la fama **d'excel·lent qualitat** que tenen i confirmen, tant pel que fa a qüestions educatives i pedagògiques, com la qualitat de les instal·lacions i la formació de les educadores.
- Per la **menysvaloració de l'aprenentatge en aquesta edat**: consideren que en aquesta franja d'edat el tipus d'aprenentatge no es veu afectat pels factors que sí afecten a primària. Els aprenentatges se centren en hàbits i competències que es creuen que igualment adquirirà l'infant.
- Per que en realitat **no tenen cap expectativa ni interès de relació, ni d'ells ni dels seus fills i filles, amb famílies que els resulten distants amb la seva realitat social**. Entre els 0-3 anys els nens no demanen anar a jugar a casa dels amics; com ja hem exposat en apartats anteriors, no hi ha perill que intimin excessivament amb ningú, i per tant tampoc amb famílies de distància social elevada respecte la seva. Quan això ja comença a ser possible, sobretot a partir de primer, es restringeixen les possibilitats de relació social, no pas canviant de barri (que també pot ser una opció), que no cal, sinó en l'elecció de l'escola, i posteriorment l'elecció d'altres activitats de lleure pels fills.

Continuïtats i discontinuïtats escola-famílies

<u>Escola Bressol</u>	<u>Famílies</u>
<ul style="list-style-type: none">- Explicació de l'aprenentatge dels infants a través de teories<ul style="list-style-type: none">- Socialització deliberada conscient- Cultura d'escola bressol: més diversitat interna aparent, més burocràcia organitzativa: canvis lents- Sociabilitat entesa com a adaptació i integració al grup en un significat ampli- Explicacions de les dificultats adaptatives sovint a través de característiques familiars- Relacions entre educadores i famílies fluïdes, en general:<ul style="list-style-type: none">- Educadores no se senten reconegudes per la seva tasca educativa- Educadores senten que fan d'educadores de mares i pares	<ul style="list-style-type: none">- Naturalització en l'explicació de l'aprenentatge dels infants<ul style="list-style-type: none">- Socialització no planificada- Cultura familiar: menys diversitat interna, més flexibilitat: canvis immediats- Sociabilitat poc repensada: entesa com a adaptació a l'escola i situacions de perjudici per l'infant- Valoració positiva de l'escola bressol: "el meu fill és feliç"- Famílies confien en les educadores:<ul style="list-style-type: none">- Diferents incorporacions dels discursos i demandes de les educadores en funció de recursos disponibles, existència de pautes parentals prèvies i contradicció o no amb aquestes

Autonomia i Participació

Autonomia i participació estan plenament imbricats en referència a les relacions entre família i escola i els models conceptuals de criança que cadascú té. Els **tres models de mare presentats, la mare corpòria-nodridora, la mare-agenda i la mare acomodativa actuen segons diferents prioritats i conceptes d'autonomia.**

En aquests tres models els pols se situen entre la mare-agenda i la mare corpòria-nodridora, ambdós models amb objectius independents arrel de les incerteses i flexibilitat del model, i de la trajectòria familiar anterior viscuda per aquestes mares. La mare acomodativa, amb un model parental a seguir, realitza acomodacions sense perdre el referent propi, sempre i quan les circumstàncies ho permetin (model més interdependent).

Si Everingham (1997) posava de relleu que l'autonomia afecta dues persones i els marges que entre elles es donen i permeten per no perdre la pròpia autonomia, en el cas de la participació a l'escola succeeix el mateix. La participació a l'escola per part

de les famílies ve determinat pel tipus de marge que ofereix l'escola com a institució; i els components de l'escola interpreten la participació de les famílies (i els infants) amb els seus propis paràmetres. Tanmateix hi ha un tipus de família que no realitzen cap qüestionament sobre com s'ha de dur a terme aquesta participació i que assumeixen totalment els implícits escolars, aquestes serien famílies d'un perfil independent. Altres famílies actuen segons altres conceptualitzacions de l'escola, i les interpretacions que des de l'escola es realitza de la seva participació els és totalment aliena.

Les institucions educatives, i en concret les escoles, internament, tenen una organització semblant, que respon a uns criteris educatius compartits, malgrat que en cadascuna es posen a la pràctica amb certa especificitat. De manera que a l'escola hi ha unes pautes concretes que els infants aprenen i que responen a la barreja de criteris educatius i d'organització interna. Dins aquests paràmetres el valor de l'autonomia dels infants respon a moltes pràctiques, per exemple, els moments en què es decideix a que els infants aprenguin a menjar trossos i deixin els triturats, comencin a fer servir forquilles, es vesteixin i desvesteixin sols, comencin a fer al retenció d'esfínters, etc. L'escola bressol, en aquest sentit va per endavant del que realitzen les famílies, i no sempre és secundat per aquestes. D'altra banda, els infants aprenen aquestes pràctiques si les realitzen a l'escola, mentre que això no implica que les apliquin a casa. Sovint les famílies expressen sorpresa davant el fet que els infants es posin les sabates a l'escola mentre a casa no ho fan.

1. ***Les educadores son les primeres que marquen pautes de comportament a nivell col·lectiu tot i que els objectius de desenvolupament són individuals, perquè la realitat és de convivència en un espai col·lectiu.*** Per tant el paper de les educadores es basa en un comportament significant a nivell col·lectiu (compaginar objectius individuals amb objectius grupals que dins l'àmbit familiar amb objectius individualista no es fan assumir a l'infant). És a dir, la sociabilitat s'entén col·lectivament però el desenvolupament o aprenentatge és individual. En les famílies amb objectius interdependent també hi ha pautes de comportament a nivell col·lectiu però amb objectius menys independents que l'escola i les famílies autòctones.
2. D'altra banda, les necessitats col·lectives de l'escola i de les famílies son molt diferents raó per la que el ***concepte d'autonomia i en quines qüestions de les pràctiques parentals es concreta difereixen enormement.***
3. La ***participació als espais educatius està definida des de les institucions*** i des de les necessitats d'aquestes i la interpretació que fan de les necessitats dels

infants.

La continuïtat o discontinuïtat entre família i escola està relacionada amb el concepte d'autonomia i la gestió de l'autonomia de cadascun dels agents en relació als altres. Els objectius de desenvolupament independents o interdependents comporten relacions d'autonomia-dependència significativament diferents.

Ahnert i Lamb (2003) constaten, a Alemanya, que els infants que acudeixen a centres d'atenció a la infància reben major qualitat d'atenció parental. Suggereixen que els infants que mostren comportaments disruptius o maladaptatius generalment és per una inadequada valoració, amortiment i compensació dels entorns educatius dels infants donat que les famílies exerceixen més pes en la socialització emocional mentre que els educadors ho farien en l'estimulació cognitiva i la regulació comportamental.

Autonomia i participació

- Mare-agenda (obj. Independents): L'autonomia de la mare i la seva realització com a persona és prioritari. La interpretació de les necessitats de l'infant són secundàries i la mare no és imprescindible ni el fill és imprescindible per la mare.
- Mare corpòria-nodridora (obj. independents): Dependència del ser mare com a realització personal. Identificació de la mare com a única cuidadora i intèrpret vàlida de les necessitats de l'infant.
- Mare acomodativa (obj. interdependents): Autonomia de la mare, infant i altres persones en funció de les acomodacions de les pautes parentals pròpies a les circumstàncies, diversificant agents i àmbits relacionals en a mesura del possible. Les necessitats de l'infant es conceben com un coneixement compartit.
- Escola i institucions educatives: definicions pròpies, difícilment flexibles a la diversitat conceptual d'elles famílies. El model mare-agenda és el més concordant perquè escola i família resulten complementaris.

Els infants

En el darrer capítol de l'etnografia em focalitzo en la infància. Després d'haver exposat en els dos capítols anteriors els contextos, agents i mecanismes que influeixen sobre els infants presentaré les accions i eleccions que aquests realitzen dins un

àmbit formal. Els seus comportaments, les seves eleccions amb els companys i amb les persones adultes, etc. A diferència dels altres dos capítols no hi haurà interpretació teòrica fins el final dels subcapítols.

Els infants tenen identitats pròpies

S'ha presentat diferents maneres d'estar dels infants a les aules: l'infant invisible, l'adult, l'incomprès, el rebel amb els adults, l'amic de tothom. Cada model respon a una conducta, però el que no sabem és si aquesta conducta respon al context escolar o en quina mesura està influït per característiques parentals.

També es realitzaven a l'aula altres *activitats que implicaven l'espontaneïtat dels infants*. Aquest tipus d'activitats no són les més nombroses i, en general, es concentren en el joc heurístic, que d'altra banda és un entorn de joc totalment controlat. Però en les activitats de les que parlem observem que hi ha una participació relativa i selectiva dels infants:

- En general s'hi distingeixen tres tipus de comportaments i participació: l'infant que només observa que és el majoritari, qui ho prova però no prospera i acaba en una actitud observadora, i els que s'hi impliquen i hi gaudeixen enormement.
- A l'escola en la que es realitzen aquest tipus d'activitats s'hi observa un *biaix "ètnic" i de gènere*, que de fet és concordant amb els comportaments i actituds generals dins l'aula. Els infants que participen activament i ho proven aconsegueixen dues característiques: d'una banda són infants que en la resta de comportament a l'aula i en els patis acostumen a ser actius, a tenir iniciativa, a realitzar demandes, i són tots ells, fills i filles de famílies d'origen magribí. Però a més la dominància d'aquest comportament és dels nens sobre les nenes. Semblen infants més espontanis, amb comportaments menys restringits.

Respostes als adults

Després de veure que els infants menors de tres anys ja tenen particularitats de comportament en la seva presència social, que presenten posicionaments diversos a l'entorn, ens hem centrat en quines són les respostes que donen a les demandes i propostes dels adults.

Tenir present aquestes conductes és imprescindible en tant que l'escola bressol és un espai dissenyat per adults per a infants. Davant les activitats dirigides els infants

generalment responen motivats. Però hem vist que les demandes de cada activitat poden ser contradictòries entre sí tant a nivell de "logro" psicomotriu com de resposta emocional. I les respostes dels infants varien enormement.

Una de les **característiques de la infantesa és saltar-se la norma**, dislocar la norma axiològica i gnoseològica dels adults (Sarmiento, 2002: 9), raó per la que poden ésser presos com a éssers estranys que aporten processos novetosos a la societat que s'insereixen, tot i que no és apreciat d'aquesta manera pels adults que els tracten. Els infants tenen voluntats i desitjos propis deslligats dels adults, que per l'oposició entre ambdós més que saltar-se la norma acaba constituint veritables actituds de resistència. He exposat diferents formes de dur a terme aquesta resistència, que he anomenat deliberada, per inanició i d'esquivació. No sempre sabem els motius que tenen per realitzar-les. En tot cas els seus comportaments tenen conseqüències directes sobre els adults, i en algun cas, a les relacions entre els adults, a les seves normatives, a les que s'oposen, o inclús contradiuen jugant a les mateixes regles.

No cal perdre el context que les resistències dels infants als adults, siguin individuals com la majoria que mostrarem, o col·lectives (menys freqüents a aquestes edats), són **també jocs estratègics de resituació de rol**. D'altra banda també s'ha pogut comprovar que algunes activitats dirigides pels adults poden acabar essent resignificades i reconstituïdes com a cultura infantil. El ritual dels cargols, que el perllongarà durant temps, n'és un exemple. Val a dir que les educadores només hi veuen la reproducció de la cançó ensenyada a classe, però els infants l'han descontextualitzat i li han donat un nou format (buscar cargols, trobar-ne i agafar-los i cantar la cançó plegats i espontàniament).

Malgrat que les educadores són totes dones i per tant existeix un component significant a nivell genèric m'és difícil poder-la copsar, sobretot, perquè no hi ha contrastació amb els homes (que són inexistents a les escoles bressol observades).ols adult/infant i infants entre ells, com intentarem anar analitzant.

Els infants dins l'entorn de l'escola bressol viuen **el rol dels adults com a persones que tenen un control continu de les seves accions**. Això no significa que no existeixi prou marge ni varietat de persones perquè els infants no realitzin certes eleccions sobre el tipus de relació que establiran amb aquestes persones. Com hem vist en els diversos exemples presentats és important tenir present el context d'una aula per entendre perquè un infant s'hi situa d'una determinada manera, però també les seves característiques temperamentals.

També he contrastat que els infants realitzen apropaments i demandes de joc, tot i que

seguint els postulats de Corsaro podria explicar-se perquè els infants no m'haguessin construït com una educadora, tot i que crec que sí com a adulta i de fet en altres exemples queda palès que els infants es dirigeixen a mi com a tal. Les dinàmiques internes d'un grup classe, de les relacions entre els alumnes i dels comportaments individuals i col·lectius que estableixen afecten directament sobre les actituds de les educadores (i no només a l'inrevés com generalment s'exposa).

Alguns autors que han investigat amb infants, generalment majors de 3 anys, exposen dos nivells de (re)producció de relacions verticals: entre educadores i infants, que contribueix a que malgrat les diferències que existeixen entre infants, els faci reconèixer-se com a semblants, mentre que quan es refereixen al seu propi univers s'inicia una particularització amb l'establiment de límits i fronteres internes que jerarquitzen i restauren diferències i desigualtats entre sí (Ferreira, 2004: 71).

A l'escola bressol, amb l'estructura existent de que cada curs s'amplia el nombre d'infants, però segueix existent un petit nucli d'infants de "veterans" des del primer any, aquesta situació no és tan clara. Aquí veiem que els infants del curs anterior amb qui tenen proximitat és amb les educadores i existeix una pauta d'actuació que els diferencia dels altres. Per una altra banda, els infants nous trigaran en adquirir els coneixements i codis en relació als adults i els altres infants. El fet **que els infants "veterans" ja comparteixin un codi** en principi podria ser un avantatge; però com veurem més endavant els infants veterans no estan disposats a compartir el seu temps i el seu joc amb infants desconeguts si n'hi ha de coneguts a prop.

Cal dir, que en referència als infants d'origen immigrant, és un handicap si son acabats d'arribar i no coneixen el català o si son nascuts aquí però abans no han tingut contacte la llengua i els és difícil fora de l'escola: des de l'Ada, en Kalil o en Vicente. Sí pot ser un factor que se sumi a altres preexistents per viure major distància en relació a les educadores. En canvi en els infants que han viscut una trajectòria de tres o dos anys a l'escola bressol no s'observa diferències en referència als altres companys, que aleshores ve més condicionat pel temperament de cadascú. De fet, com veurem a les pàgines següents, la **veterania, és a dir, l'experiència que dona d'un entorn, el coneixement d'unes pautes**, la familiarització amb una llengua que potser no s'escolta enlloc més, el contacte amb uns companys determinats ajuda a entendre no només les relacions amb els adults sinó també les relacions entre ells.

Preferències relacionals

Després de tot l'exposat sí podem afirmar que **els infants tendeixen a jugar amb**

infants amb els que comparteixen preferències de joc. Un infant, en el temps d'una setmana, pot haver interaccionat amb la totalitat dels companys de curs. Però la constància, reiteració i estructuració de joc es dóna amb aquells infants que prefereixen un tipus de joc semblant al que li agrada a ell.

Corsaro situa el compartir com a característica gairebé preferent pròpia de la cultura infantil que a les edats que ell analitza es focalitzen en uns paràmetres que fins els tres anys cal identificar-ho en altres formes i activitats on la verbalització no és el centre. Hi ha moments en els que els infants es mostren extremadament individualistes i/o controladors mentre que en altres volen compartir (a més dels constrenyiments evolutius propis de cada etapa i viscuts en diferents ritmes per cada infant). Compartir és característic del gregarisme i de la vida en societat i és lògic que els infants ho facin, perquè els adults també ho fem i totes les cultures es basen en això. A més és necessari i imprescindible per sobreviure. Però és cert que els adults comprenen el compartir d'una manera específica que és la que sovint volen transmetre als infants (compartir coses o espais. "deixa-li tal, etc.), quan ells tenen formes pròpies de compartir.

La **imitació i la reiteració** són extremadament pròpies de la cultura infantil. I són formes de compartir, però no compartir objectes o possessions (que és molt propi de les societats amb objectius individualistes) sinó **compartir espais i temps i significats creats conjuntament de forma que podríem dir ritualitzada.**

El context de l'escola bressol és, sense cap dubte, un entorn privilegiat on els infants viuen múltiples experiències amb els adults i els altres infants. Però es un espai normatiu que possibilita el desenvolupament de certs rols socials i habilitats comunicatives i en dificulta d'altres. Ja dins aquest context els infants diversifiquen els graus de preferència i proximitat amb els companys en funció d'una sèrie de variables que hem exposat: conèixer-se/no conèixer-se, ... de manera que dins una aula al final del tercer curs poden perfilar-se petits grups d'amics, que són grup de preferència i reconeixement mutu, de defensa mútua en situació de conflicte, en què els nouvinguts si són acceptats han d'acceptar les normes i en què en alguns d'ells, però no en tots, hi ha un líder clar. Els dos darrers punts són els que defineixen més clarament l'inici de **l'existència de desigualtats entre els infants i l'inici de l'establiment de relacions de poder desiguals entre ells,** que alguns autors exposen com a (re)produccions dels sistemes jeràrquics del món adult en tant que classe social, gènere,... (Ferreira, 2004). L'ampliació del nombre d'alumnat a les aules d'escola bressol cada curs afavoreix la persistència d'aquestes estructures jeràrquiques basades, principalment, en la *veterania*, sobre les que s'erigiran xarxes de relació més complexes en funció del

tarannà dels infants novells.

He identificat els actes rutinaris com a específicament infantils (és a dir, característics de la cultura infantil) que son clarament identificables en els grups de 12-24 mesos i utilitzats, en estructures molt simples, per afirmar una relació social i activar mecanismes de inclusió-exclusió a través de les rutines com a significants. Els *veterans* son els que han tingut major oportunitats de crear aquests actes comunicatius, compartir-los i significar-los, condicions que faciliten aquests actes. En la cultura infantil l'origen de procedència no és una variable significativa, o si més no, tenint en compte l'estructura de les escoles bressol, no sembla constituir cap indicador significatiu. Però sí es rellevant que molts dels infants que en els episodis descrits s'han mostrat com a infants especialment actius i espontanis (tan les nenes com els nens) hi ha molts infants marroquins i algerians. L'existència de menys pautes restrictives en els primers anys de vida segons el mateix testimoni de les mares podrien estar relacionades. I el Karim, el Farouk, el Youness, la Mariam, la Omaima, entre d'altres, sovint actuen com a protagonistes i sinó no, estan totalment integrats en el grup.

En aquesta edat, i posem els tres anys, hem mostrat clarament que estableixen relacions de preferència i que aquestes comporten el rebuig d'altres, iniciant-se relacions de desigualtat en general, per la valoració, en cada grup de competències personals de caire diferent. I hem vist que hi ha infants que acaben mantenint-se al marge dels "grups d'afinitat" i no tenen ni un company/a. Alguns d'ells viuen situacions de solitud o exclusió i acostumen a ser infants novells sobre els que recauen altres factors addicionals: no haver tingut cap contacte amb la llengua vehicular de l'escola, situacions de tensió emocional familiar, etc.

Les condicions d'integració dels infants en el grup d'iguals no segueixen els mateixos paràmetres que el que viuen les seves famílies en els seus grups d'iguals (els adults). Els pares i mares del Kalil, el Nabil, el Yassine, la Mariam, la Omaima no viuen la mateixa situació d'integració que els seus fills. No els afecta el mateix tipus de condicions. Les condicions d'integració en el grup d'infants és paral·lel a la construcció d'un nou ordre social que segueix dinàmiques pròpies i diferents a les dels adults. ***I en les escoles bressol observades, veritables escoles de la diversitat, els infants estan creant nous ordres relacionals que difícilment tindran continuïtat.*** Però el món dels adults, les decisions dels adults, les maneres com se configuren les classes, els infants que s'incorporen cada anys, etc. afecten clarament els ordres relacionals dels infants i els infants que queden inclosos o exclosos en aquestes estructures.

La descripció de *l'episodi catàrquic* posa sobre la taula que les concepcions d'autonomia que els adults tenen sobre els infants limiten el desenvolupament autònom de la cultura infantil. Per tant la cultura infantil acaba essent la resistència a les limitacions exposades pels adults, grupalment compartides i significatives.

A això cal afegir que a l'escola bressol les adaptacions són contínues. Ha quedat clar que les continuïtats són poques, i si en l'etapa del segon cicle d'educació infantil es prioritzen les estabilitats i continuïtats, les estructures de les escoles bressol actuen com a disruptives socialment i presenten adaptacions més intenses cada any que les que es donaran en l'educació obligatòria.

L'ampliació dels grups classe any rere any a mi m'ha ajudat a aïllar les eleccions dels companys del joc, on els *veterans* conformen un grup inicial. És a dir, podem veure que inicien les seves relacions i preferències. Però alhora aquesta estructura de les escoles bressol fa que els infants més petits que tenim en el sistema educatiu siguin els que hagin de viure major nombre d'adaptacions entre ells, i afecta sobretot, a la cultura dels infants. I no sabem encara en quina mesura afecta a l'elaboració relacional i d'integració. És a dir, ***les decisions polítiques i econòmiques sobre com són les escoles bressol estan tenint una incidència directe sobre les possibilitats relacionals dels infants, la configuració del nou ordre social que estan creant, i la continuïtat o discontinuïtat d'aquestes.***

Com ja hem vist quan parlàvem de participació, es confirma que la facilitat integradora que practiquen els infants d'aquestes edats no s'estén a les famílies. Les famílies tendeixen a establir relacions i col·laboracions entre elles, segons els eixos econòmic i d'origen.

- procés d'integració dels infants dins l'escola no està condicionat per factors d'origen ni classe social
- en general gairebé la totalitat dels infants tenen bones relacions entre ells
- els casos de difícil integració (que algunes vegades no té a veure amb l'escola sinó que l'escola és l'espai on es posa de manifest d'una manera més clara) sovint estan relacionats amb el que s'interpreta com a disfuncions de comportament dels infants per qüestions familiars (canvis bruscos siguin procés migratori, separació dels pares o situacions més greus com la presència de maltractaments, delinqüència, ...). Són gairebé en la totalitat famílies immigrades.

Es cert que alguns dels infants que es poden considerar conflictius per la resta de companys són de famílies immigrades, però en el que sí que coincideixen gairebé tots

és que son famílies d'escassos recursos, econòmics, estratègics i familiars.

- Diferents maneres d'estar a l'aula per part dels infants: l'infant invisible, l'adult, l'incomprens, el rebel amb els adults, l'amic de tothom.
- Biaix de gènere i ètnia en les activitats proposades per adults que es basen en l'espontaneïtat.
- El que s'interpreta com resistència dels infants a les normes adultes, és també, una manifestació de les decisions i desitjos dels infants: reinterpretació de rol dels adults, manipulació, reproducció.
- Veterania com a característica que afecta directament sobre les relacions dels infants, els lligams que estableixen i les continuïtats culturals compartides.
- Preferències de joc i interacció entre infants en funció: afinitat en el joc, existència de codis compartits (veterania), gènere.
- Cultura infantil:
 - Imitació i reiteració: compartir espais i temps i significats creats conjuntament de forma que podríem dir ritualitzada
 - Desigualtats i jerarquies entre infants
 - L'organització de l'escola bressol afecta directament aquestes relacions
- Les condicions d'integració dels infants en el grup d'iguals no segueixen els mateixos paràmetres que el que viuen les seves famílies en els seus grups d'iguals: la integració dels infants a l'escola bressol (amb els iguals o amb les adultes) no té res a veure amb la integració dels seus pares a la societat.
- L'escola bressol és una experiència de contínues adaptacions i transicions per part dels infants.

RECAPITULANT: SOBRE L'ATENCIÓ A LA PETITA INFÀNCIA I LES NOVES MATERNITATS EN UN PROFUND CONTEXT DE CANVI SOCIOCULTURAL

Per seguir endavant

Maternitats i Model d'objectius independents/interdependents

Entenent que les estratègies socialitzadores parentals son processos adaptatius en base a l'etnoteoria parental pròpia i el context socio-ecològic en que es troba, les famílies que segueixen un model amb objectiu a la independència es caracteritzen per objectius individualistes a nivell personal i per al desenvolupament del seus fill. Essent com és un model caracteritzat per la flexibilitat i l'elecció, les mares acostumen a viure amb més angoixa les decisions que han de prendre per que no poden basar-se en els seus desitjos i no disposen d'un corpus de pràctiques de criança explícit en què recolzar les seves decisions. Per aquest motiu son les més properes a les indicacions i conceptes educatius de les institucions educatives.

Pel que fa a les dones immigrades, de països no comunitaris, i també les dones autòctones de classe social més baixa, acostumen a tenir pràctiques de criança concretes (amb objectius menys independents) però no sempre poden dur-les a terme, i d'altra banda en algunes qüestions poden ser discordants amb les que proposen les institucions. Malgrat tot, l'existència d'unes pràctiques de criança d'origen permet que puguin adaptar-se aquelles pautes que no son adients o no poden dur-se a terme, escollint, també, què mantenir i què canviar (al·letar menys temps, i altres qüestions).

El model independent/interdependent és vàlid per entendre els processos d'acomodació que realitzen les dones immigrades en l'educació dels seus fills i els canvis i continuïtats que escullen. Queda oberta, doncs, la necessitat d'aprofundir en aquests canvis i continuïtats en els diferents col·lectius per saber quines prioritzacions realitzen.

Per seguir avançant caldria delimitar millor les pautes de criança d'origen de les famílies immigrades per poder establir concretament quines acomodacions realitzen i quines son les qüestions que poden adaptar i quines no.

Seria necessari, també, poder accedir a altres models de maternitat que no passen per la relació amb les institucions formals tant pel que fa a les mares autòctones com

immigrades, tan majoritàries com minoritàries, i poder contrastar les afinitats i distàncies també en referència a l'autonomia.

Cultura infantil i infància

La integració dels infants a l'escola no està directament relacionada amb el model parental de la família i la seva continuïtat amb el de l'escola sinó a altres factors com el moment d'entrada a l'escola, l'experiència prèvia o no en institucions educatives, la seva experiència prèvia en interactuar amb infants de la mateixa edat, el contacte previ amb la llengua de l'escola, per exemple. Sí que s'ha provat que aquells infants que les educadores consideren més actius són infants que viuen en famílies més interdependentment, mentre que els poc actius acostumen a ser de famílies més independents. Caldria, doncs, poder establir la relació entre ambdós factors.

Les llars d'infants, cada cop més nombroses a la nostra societat, són uns espais de característiques interdependents que obliga a relacionar-se entre sí a infants extremadament iguals entre ells. Cal tenir present i fer un seguiment del tipus de relacions que s'estableixen entre els infants perquè són la base del seu desenvolupament relacional posterior. Fins el moment he constatat que els infants realitzen les seves pròpies eleccions per jugar i que la *veterania* i les preferències de joc (que té un component genèric) acaben esdevenint un factor important, com a conseqüència de l'organització de les escoles bressol. Per tant l'organització de les escoles bressol (i no les educadores en concret) afavoreix relacionalment uns infants i en desfavoreix a uns altres.

Resumint, entrar a l'escola el darrer curs (en primer lloc) i sense haver tingut contacte precedent amb la llengua de l'escola (en segon lloc) dóna molts punts per tenir dificultats adaptatives. I el següent curs aquests infants hauran de viure una altra adaptació. Caldria repensar els formats de les aules, que en cada escola és diferent en funció de les places totals ofertades, perquè si bé per molts infants les escoles bressol són espais magnífics on es mostren feliços, hi ha un nombre d'infants que viuen negativament la seva estada a l'escola bressol. I no oblidar que amb aquest format no s'afavoreix la continuïtat en l'experiència dels infants, que han de viure constants adaptacions i transicions, justament quan més petits són.

He mostrat que els infants estan desenvolupant una cultura infantil pròpia. La imitació i reiteracions es duen a terme i constitueixen formes de interactuar que creen significats i reconeixements, i fins i tot desenvolupen escenaris reiteratius catàrtics. Però això succeeix entre infants que són de la mateixa edat. D'aquí caldria continuar

en la recerca de les continuïtats de les manifestacions d'aquesta cultura infantil en altres entorns, és a dir, com actuen, i quines preferències tenen en altres entorns. I per una altra banda quines continuïtats i diferències hi ha en les relacions entre infants de els mateixes edats que estiguin en un espai amb infants de diferents edats.

Ha quedat clar, d'altra banda, que els factors que intervenen en la integració dels infants en espais educatius com l'escola bressol estan relacionats amb factors com l'organització de l'escola o el moment d'entrada. Però el posicionament social de la família no és, en principi un condicionament important. Inclòs en els grups de mares, les relacions que s'establien entre dones de situació socio-econòmica diferent era pròxima.

És agraït poder dir que els primers mesos o anys de vida dels infants les desigualtats socials en les relacions (no en les condicions de vida, evidentment) és quan tenen l'oportunitat d'estar menys delimitades, i que les institucions educatives públiques ofereixen una oportunitat que, malauradament, no té continuïtat més enllà. No hi ha una aposta real perquè aquesta situació pugui estendre's territorialment i generacionalment. Seria important recollir i expandir les oportunitats que ofereixen aquests formats, fins ara puntuals, i esmenar el procés de segregació social que a partir dels tres anys s'inicia, perdent força i ignorant les dinàmiques relacionals dels infants, i guanyant-ne les inèrcies socials dels adults.

Algunes línies a seguir a partir d'ara se centrarien en els efectes que té l'increment de l'experiència educativa escolar en el procés socialitzador dels infants:

- Quins efectes tenen efectes en referència a la constitució de la cultura dels infants al reduir les seves experiències socialitzadores en grups extremadament iguals?
- Com incideix en referència a la constitució de les relacions paterno-filials i pràctiques de criança?
- Com afecten les experiències de les excessives transicions educatives a edat tan petita?

Per altra banda cal conèixer i contrastar les continuïtats o discontinuïtats de comportaments dels infants entre escola, família o altres entorns per poder valorar com afecten, o no, a la construcció d'ela seva cultura específica.

Institucions educatives

Per una altra banda les institucions educatives (formals i semiformals) estan constituïdes per objectius independents malgrat que també han de saber socialitzar els infants en un entorn col·lectiu. Però aquest entorn és estructuralment i organitzativament diferent de la resta d'entorns on els infants poden interactuar, especialment de la família.

S'observa major continuïtat en les relacions família-escola així com en les pautes de criança entre les dues institucions en les famílies que comparteixen objectius independents, com l'escola donat que són complementaris. També es relacionen més entre elles les famílies que comparteixen model.

Tot i que les característiques personals de les educadores tenen efectes directes sobre els infants així com les afinitats que puguin constituir, l'organització de les escoles bressol, en general però també en funció dels recursos particulars de que disposen cadascuna d'elles, afecta enormement sobre com acaben essent les experiències infantils.

Seria interessant poder contrastar experiències i construccions infantils en altres tipus d'institucions educatives amb altres principis estructurants i quines variacions i continuïtats viuen les cultures infantils.

Algunes conclusions socials

El procés de transformació social actual que s'ha etiquetat amb diferents noms per part de sociòlegs sobre tot (segona modernitat, societat líquida, societat postmoderna, entre d'altres) presenta característiques peculiars a Catalunya, i Barcelona en concret. A continuació exposo algunes idees sobre les que caldria reflexió, recerca i actuació profunda.

La família, com a institució d'acollida i socialització dels infants (i amb independència de la forma que adopti), no és una institució prioritària per part de les administracions públiques.

- Mares i pares viuen un dilema d'elecció entre ser agents productius o reproductius en un context socioeconòmic que no valora gens el segon rol:

7. BIBLIOGRAFIA I FONTS DOCUMENTALS

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO, M. C. (2000): "The Role of Acculturation in Explaining Ethnic Differences in the Prenatal Healthrisk Behaviors, Mental Health, and Parenting Beliefs of Mexican American and European American At-Risk Women" a *Child Abuse and Neglect*, Vol. 24, n.1, pp. 111–127.

Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. (2004) 12-14 de juliol, Talavera de la Reina. València: Editorial Germanía.

Actes del 1er Fòrum Internacional de Infància y Familias. De filias y fobias: del parentesco biológico al cultural. La adopción, la homoparentalidad y otras formas de construcción de familias diversas" 29 Setembre-3 Octubre 2006. Barcelona: CIIMU.

AGUINAGA, J. (2004): *El precio de un hijo. Los dilemas de la maternidad en una sociedad desigual.* Barcelona: Debate.

AGUILAR, P. (2004): "Madres de cine: entre la ausencia y la caricatura" a A. De la Concha; R. Osborne (coords.) *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad.* Barcelona: Icària, pp. 179-200.

AHNERT, L.; LAMB, M. E. (2003): "Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings" a *Child Development*, Vol. 74, n.4, pp. 1044-1049.

ALANEN, L. (2000): "Visions of a Social Theory of Childhood" a *Childhood*, Vol. 7, n. 4, pp. 493-505.

ALSINA, M. R. (1989): *La construcción de la noticia.* Barcelona: Paidós Comunicación.

ANGUERA, B.; RIBA, C. (1999): *Fi del Mil·lenni: Crisi de la funció paterna.* Barcelona: Beta Editorial.

ANTÓN, M. (2003): *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet.* Tesi sense publicar. Universitat Autònoma de Barcelona.

ARENDELL, T. (ed.) (1997): *Contemporary Parenting.* California: SAGE Publications.

ARIÈS, Ph. (1983/1973): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus Ediciones.

- AZUMA, H. (1994): "Two Modes of Cognitive Socialization in Japan and the United States" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 275-284.
- BACHOFEN, J. J. (1987/1861): *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Madrid: Akal.
- BADINTER, E. (1993/1992): *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAJO, F.; BETRAN, J.L. (1998): *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy.
- BAMBERGER, J. (1979): "El mito del matriarcado: ¿Por qué gobiernan los hombres en las sociedades primitivas?" a Harris, O.; Young, K. (comp.) *Antropología y Feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 63-82.
- BARTHELMES, J. (1991): "Infancia y Cultura" a *Infancia y Sociedad*, n. 7.
- BARRÓN, S. (2004): "Ruptura de la conyugalidad e individuación materna: crisis y continuidad" a De la Concha, A.; Osborne, R. (coords.) *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad*. Barcelona: Icària, pp. 229-258.
- BECK-GERNSHEIN, E. (2003): *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- BELASTEUGUIGOITIA, M.; MINGO, A. (eds.) (1999): *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Barcelona: Paidós.
- BELTRAN, J.; SÁIZ, A. (2001): *Els xinesos a Catalunya. Família, Educació i Integració*. Barcelona: Alta Fulla/Fundació Jaume Bofill.
- BELTRAN, J.; SÁIZ, A. (2004): "La inmigración china y la educación: entre la excelencia y la instrumentalidad" en Carrasco, S. (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación*. Barcelona: ICE-UAB.
- BENEDICT, Ruth (1934): *Patterns of Culture*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- BENEDICT, Ruth (1974/1944) *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza Editorial.
- BENEDICT, Ruth (1934a): "La integración de la cultura" a Bohannan i Glazer (eds.) (1992), *Antropología*. Madrid: McGraw Hill.

BERNAN, P. W.; PEDERSEN, F. A (1987): *Men's Transitions to Parenthood, Longitudinal Studies of Early Family Experience*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.

BERTRAN, M. (1999): La construcció cultural de les categories d'infant, pare i mare i la seva interrelació. Tesis de Master. Universitat Autònoma de Barcelona.

BERTRAN, M. (2000): "Las mujeres como enculturadoras" a Bertran, Caballero, Cabré, Rivera, Vargas, *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humanas*. Madrid: horas y HORAS. Colección Cuadernos Inacabados, núm. 38, pp. 55-80.

BERTRAN, M. (2004): "Los servicios educativos para la pequeña infancia y la población inmigrada." *Aula de Infantil*, n. 30, 10-12.

BERTRAN, M. (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Bofill. Finestra Oberta 46.

BERTRAN, M.; CABALLERO, C.; CABRÉ, M.; RIVERA, M. M.; VARGAS, A. (2000): *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humanas*. Madrid: horas y HORAS. Colección Cuadernos Inacabados, núm. 38.

BERTRAN, M., CARRASCO, S. (2002): "La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia" a González, A.; Molina, J. L. (ed.) *Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, pp. 369-392.

BESTARD, J. (2005): "Com fer visible l'interior del cos o diferents maneres d'imaginar el fetus" a *Quaderns de l'ICA*, sèrie monogràfics, 21. Barcelona: ICA-UOC, pp. 71-89.

BLAISE, M. (2005): "A Feminist Poststructuralist Study of Children "Doing" Gender in an Urban Kindergarten Classroom" a *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, n. 1, 1st Quarter 2005, pp. 85-108.

BLICHARSKI, T.; GRAVEL, F.; TRUDEL, M. (1994): "Representational and Communicative Processes in the Social Construction of Early Temperament", a: *Early Child Development in French Tradition. Contributions for Current Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BLUEBOND-LANGNER, M.; KORBIN, J. E. (2007): "Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies" a *American Anthropologist*, Vol. 109, n. 2, pp. 241-246.

BOCHETTI, A. (1996): "Ambiguo materno" a A. Bochetti *Lo que quiere una mujer*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos, pp. 31-44.

BOHANNAN, P.; GLAZER, M. (eds.) (1993): *Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw Hill.

BORNSTEIN, M. H.; COTE, L. R. (2004): "'Who Is Sitting Across From Me?' Immigrant Mothers' Knowledge of Parenting and Children's Development" a *Pediatrics* 2004, Vol. 114, pp. e557-e564.

BORNSTEIN, M. H.; COTE, L. R. (2008): "Mothers' Perceptions of Their Own and Their Spouses' Parenting Styles in Cultures of Origin, Acculturating Cultures, and Cultures of Destination" a Zheng, G. I altres (ed.) *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. Selected Papers from the Seventeenth International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. Versió digital. <http://ebooks.iaccp.org/xian/chapters/cote.php>

BORNSTEIN, M. H.; CHEH, CH. S. L. (2006): "The Place of "Culture and Parenting" in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science" a K. H. Rubin i O. Boom (2006) *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective*. New York: Psychology Press, pp. 3-34.

BRAZELTON, T. B. (1989): *Escuchemos al niño*. Barcelona: Plaza y Jané Editores.

BROWN, (2000): Buscar article que no el trobo...(citat p 66 marc teòric)

BRULLET, C. (1997): "Pràctiques de criança i identitats parentals" a *Papers*, 51, pp.149-170.

BRULLET, C (2004): "La escuela y las transformaciones de la familia" en Cabrera, D. et alii (2004) *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro, pp. 67-123.

BRULLET, C (2004): "La maternidad en Occidente y sus condiciones de posibilidad en el siglo XXI" a De la Concha, A.; Osborne, R. *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad*. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 201-228.

BUCKINGHAM, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata.

BUDIG, M. J.; ENGLAND, P. (2001): "The Wage Penalty for Motherhood" a *American Sociological Review*, Vol. 66, n. 2, pp. 204-225.

BUTLER i TURNER (eds.) (1987): *Children and Anthropological Research*, Plenum Press, N. Y. BUSCAR I REMIRAR

CABRÉ, A. (1999): *El sistema català de reproducció. Cent anys de singularitat demogràfica*, Barcelona: Editorial Proa.

CABRERA, D. et alii (2004): *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.

CADORET, A. (2006): "De la parenté à la parentalité" a Cadoret, A.; Gross, M.; Mécary, C.; Perreau, B. (sld) *Homoparentalités. Approches scientifiques et Politiques. Actes de la 3ème Conférence Internationale sur l'Homoparentalité*. París: Puf, pp. 29-41.

CALDWELL, J. C. (1982) *Theory of fertility decline*. London: Academic Press

CAMPION, J. (1987): *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*, Paidós/ MEC Temas de Educación, Madrid.

CANDAL, E. A. (2004): "Aspectos metodológicos da investigação etnográfica com crianças no âmbito da educação infantil" a *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. 12-14 de julio de 2004, Talavera de la Reina. València: Editorial Germanía.

CARDÚS, S. (2000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.

CARRASCO, S. (2003): "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales" a *Revista de Educación*, monográfico Reflexiones sobre política educativa, n. 330, enero-abril.

CARRASCO, S. (coord.) (2004): *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB.

CARRASCO, S. (2002): "Enculturación alimentaria y riesgo nutricional en la Cataluña urbana. Una aproximación etnográfica", en Mabel Gracia, (coord.), *Somos lo que comemos*. Barcelona: Ariel Antropología, pp. 41-68.

CARRASCO, S.; BALLESTIN, B.; HERRERA, D.; OLIVÉ, C. M. (2002): *Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. a Gomez-Granell, C. et alii *La Infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona: CIIMU, Capítol 8.

- CARRASCO, S.; BALLESTIN, B.; BORISON, A. (2005): "Infància i Immigració: Tendències, relacions i polítiques." a Gomez-Granell, C. et alii *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: CIIMU, Vol II.
- CASAS, Marta (coord.)(2003): *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 38.
- CASTELAIN-MEUNIER, Ch. (2002): "The Place of Fatherhood and the Parental Role: Tensions, Ambivalence and Contradictions" a *Current Sociology*, Vol. 50, n. 2, pp. 185-201.
- CHAMBERLAIN, D. B. (1994): "Birth and the Origins of Violence" <http://www.birthpsychology.com/violence/chamberlain1.html>. Consultat el 4/08/2004.
- CHINOSI, L. (2002): *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*. Milano: FrancoAngeli.
- CHODOROV, N. (1984/1978): *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CLEVERLEY, J.; PHILLIPS, D.C (1986): a *Visions of Childhood. Influential Models from Locke to Spock*. New York , Columbia University Press.
- COCKBURN, T. (2005): "Children and the Feminist Ethic of Care" a *Childhood*. London: Sage Publications, Vol. 12 (1), pp. 71-89.
- COLTRANE, S.; ADAMS, M. (1997): "Children and Gender" a Arendell, T. (ed.) *Contemporary Parenting*. California: SAGE Publications, pp. 219-253.
- COROMINES, J. (1980): *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Curial Edicions Catalanes.
- CORSARO, W. (1989/1981): "La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales" a Turiel, E. i altres (comp.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 125-154.
- CORSARO, W (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- CORSARO, W (2003): *We're friends right? Inside Kid's Culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- CRAIG, L. (2005): *A Cross-National Comparison of the Impact of Children on Adult Time*. Sydney: The Social Policy Research Centre, SPRC Discussion Paper 137.

CRAWFORD, C. J. (1983): *Antropología Psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura*. Barcelona: Anthropos, Cuadernos A de Antropología.

CRITTENDEN, A. (2001): *The Price of motherhood. Why de Most Important Job in the World is Still the Least Valued*. New York: Metropolitan Books.

CUNNINGHAM, H. (1998): "Histories of Childhood" a *The American Historical Review*, Vol. 103, n. 4, pp. 1195-1208.

DEKKER, J. (2001): "Cultural Transmission and Inter-Generational Interaction" a *International Review of Education*, Vol. 47, n. 1, pp.77-95.

DE LA CONCHA, A. (2004): "La figura materna, un problema transcultural. Reflexiones sobre su representación en la novela de autoría femenina" a De la Concha, A y Osborne, R. (coords.) *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad*. Barcelona: Icària, pp. 155-178.

DE LA CONCHA, A.; OSBORNE, R. (coords.) (2004): *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad*. Barcelona: Icària.

DELOACHE, J.S.; GOTTLIEB, A. (2000): *A World of Babies. Imagined Childcare Guides for Seven Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEL OLMO, M. (2003) "La construcción de la confianza en el trabajo de campo: los límites de la entrevista dirigida" a *Revista de dialectología y tradiciones populares*, Vol. 58, n. 1.

DEL OLMO, M. (2005) "Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales" a *Revista de Educación*, n. 7.

DELPIT, L. (1995): *Other people's children. Cultural conflict in the classroom*. New York: The New York Press.

Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/SalaPremsa/menuitem.342fe4355e0205d607d7ed42b0c0e1a0/?vgnnextoid=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=3af448ba697b5110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD> Consultat 2 d'octubre de 2008

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/esta0102/inpri/inpri2.pdf>

DD. AA. (1981) *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

DD. AA. (1993): *La medicalización de la sociedad*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan Comunidad.

DD. AA. (1993): "Menopausia, medicina y medios de comunicación" a DD. AA. *La medicalización de la sociedad*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan Comunidad.

DD. AA. (2000): "Post-childhood? Editorial" a *Childhood*, Vol. 7, n. 2, pp. 123-127.

DD. AA. (2006): Llibre d'abstracs del Ier Fòrum Internacional de Infancia y Familias, *De filias y fobias: del parentesco biológico al cultural. La adopción, la homoparentalidad y otras formas de construcción cultural*. Barcelona 29-30 setembre, 2-3 octubre de 2006: CIIMU, UB, Generalitat de Catalunya.

DÍAZ DE RADA, A. (2005): "Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?" a *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. 12-14 de julio, Talavera de la Reina. València: Editorial Germania, pp. 19-52.

Diccionari de la Llengua Catalana. (1994) Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

DIENER, M. L.; LUCAS, R. E. (2004): "Adults Desires for Childrens Emotions Across 48 Countries. Associations With Individual and National Characteristics" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 35, n. 5, pp. 525-547.

DOHERTY, G. i altres (2006): "Predictors of Quality in Family Child Care" a *Early Childhood Research Quarterly*.

DUDEN, B. (1996): "El concepto de 'vida'" a *Duoda, Revista d'Estudis Feministes*. N. 11, pp. 79-96.

EHRENREICH, B. (1981/1973): "Dolencias y trastornos. Política sexual de la enfermedad" a Ehrenreich, B.; English, D. *Brujas, comadronas y enfermeras: historia de las sanadoras. Dolencias y trastornos: política sexual de la enfermedad*. Barcelona: horas i HORAS, Cuadernos Inacabados.

EHRENREICH, B.; ENGLISH, D. (1981/1973): *Brujas, comadronas y enfermeras: historia de las sanadoras. Dolencias y transtornos: política sexual de la enfermedad*. Barcelona: horas i HORAS, Cuadernos Inacabados,.

ENGELS, F. (1971/1884): *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid: Editorial Fundamentos.

ENRY, P. (1987): *L'Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris: Editions L'Harmattan.

EVALDSSON, A-C. (2003): "Throwing Like a Girl? Situating Gender Differences in Physicality Across Game Contexts" a *Childhood*, Vol 10, n 4, pp 475-497.

EVERINGHAM, Chr. (1997): *Maternidad: autonomía y dependencia. Un estudio desde la psicología*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.

FABES, R. A.; HANISH, L. D.; MARTIN, C. L. (2003) "Children at Play: The Role of Peers in Understanding the Effects of Child Care" a *Child Development*, Vol. 74, n. 4, pp. 1039-1043.

FERNANDEZ, C. i altres (2000): *Las representaciones de la maternidad*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

FERRARI, A. M. (2002): "The Impact of Culture upon Children Rearing Practices and Definitions of Maltreatment" en *Child Abuse & Neglect*. Pergamon, Vol. 26, pp. 793-813.

FERREIRA, M. (2004): "Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil ea construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância" a Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B (ed.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação*. Lisboa: Edições ASA, pp. 55-104.

FERRER, F.; ALBAIGÉS, B. (2008): *L'Estat de la Educació a Catalunya 2006-2007*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FERRER, Vicenç, *Més enllà de l'escola bressol, a* <http://www.xarxa.infomataro.net/mem/quefem/formacio/simposis/03/St.Feliu%20Guixol%20s.doc>

FERRERO, J. J. (1998): *Teoría de la Educación. Lecciones y Lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

FERRO, N. (1991): *El instinto maternal o la necesidad de un mito*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

FINE, G. A., SANDSTROM, K. L. (1988): *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. Newbury Park, California: SAGE Publications.

FLAQUER, LI. (1998): *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

FLAQUER, LI (1999): *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

FOX, R. (1993): *Reproduction & Succession. Studies in Anthropology, Law and Society* Transaction Publishers. New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers.

FRIED, M.; FRIED, M. H. (1980): *Transitions. Four rituals in eight cultures*, Penguin Books

GAITAN, L. (2006): *Sociología de la Infancia. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.

GARCÍA CASTAÑO, F.; PULIDO, R. A. (1995) *La transmisión-adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la educación*. Madrid: Eudema.

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA (2008): "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación" a *Revista de Educación*, n. 345, pp. 23-60.

GARRETA, J. (2008): *La participación de las familias en la escuela pública. La asociación de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.

GERSON, K. (1997): "The Social Construction of Fatherhood" a T. Arendell (ed.) (1997) *Contemporary Parenting*. California: SAGE Publications, pp. 119-153.

GERSTEL, N. (2000): "The Third Shift: Gender and Care Work Outside the Home" a *Qualitative Sociology*, Vol 23, n 4/December 2000, pp 467-483.

GILLIGAN, C. (1998/1982): *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

GILLIS, J. R. (2000): "Marginalization of Fatherhood in Western Countries" a *Childhood*, Vol. 7, n 2, pp 225-238.

GLASS, J.; ESTES, S. B. (1997): "Employment and Child Care" a T. Arendell (ed.) *Contemporary Parenting*. California: SAGE Publications, pp.254-288.

GODELIER, M. (1986): *La producción de los Grandes Hombres*. Madrid: Akal Universitaria.

GOLDSCHMIED, E. (1987): *Sis mesos i ja treballa*. Video i article explicatiu. Londres: Anarrae Video productions.

GOMES COSTA, R. (2003): "Reproducción y género. Consideraciones sobre la paternidad, la masculinidad y las teorías de la concepción" a *Quaderns-e*, ICA:

GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, A.(1994) "La censura de la subjetividad paterna" a *La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas*, Actas del Simposium Internacional. Las Palmas de Gran Canaria. pp. 435-440.

GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, A (comp.) (1999): *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A.

GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, A (1999) "La maternidad: volviendo a ser como la madre" a A. González de Chavez (comp.) *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A, pp. 33-86.

GONZÁLEZ, A. (1990): *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en Antropología*. Barcelona: Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ, A (1995): "Els Human Relation Area Files i la comparació transcultural", *Revista d'Etnologia de Catalunya*, Vol. 7, juliol, pp. 88-100.

GONZÁLEZ, A.; MOLINA, J. L. (ed.) *Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

GOODMAN, M (1970): *The culture of childhood*. Columbia: Teachers College Press.

GOODNOW, J. (2006): "Cultural Perspectives and Parents' Views of Parenting and Development: Research Directions" a Rubin, K. H. ; Boom, O. *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cutural Perspective*. New York: Psychology Press, pp. 36-60.

GRAN ENCICLOPÈDIA CATALANA (1981). Barcelona: Enciclopèdia Catalana S. A., Vol. 7 i 8.

GREENFIELD, P. M.; SUZUKI, L. K. (1998):, ["La cultura y el desarrollo humano: implicaciones para los padres, la educación, la pediatría y la salud mental"] "Culture and Human Development: Implications for Parenting, Education, Pediatrics and Mental Health", en Irving E. Sigel y K. Ann Renninger (eds.), *Handbook of Child Psychology*, Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 1071-1075 y 1078-1080.

GREENFIELD, P. M.; COCKING, R. R., (eds.) (1994): *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.

GREENFIELD, P. M. (1994): "Independence and Interdependence as Developmental Scripts: Implications for Theory, Research, and Practice" en Greenfield, P. M. and R. R. Cocking (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.

HARDMAN, Ch. (2001): "Can there be an anthropology of children?", *Childhood*, Vol. 8, n. 4.

HARKNESS, S., SUPER, C.M. (1987): "Fertility change, child survival, and child development: Observations on a rural Kenyan Community" a N. Scheper-Hughes (ed.). *Child Treatment and Child Survival: Culture, Society, and the Value of Children*. Boston: D. Reidel, MA, 1987^a, pp. 59-70.

HARKNESS, S., SUPER, C.M (eds.) (1996): *Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: The Guildford Press.

HARKNESS, S., SUPER, C.M (2006): "Themes and Variations. Parental Ethnotheories in Western Cultures" a Rubin, K. H.; Boom, O. *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective*. New York: Psychology Press: 61-80.

HARRIS, O.; YOUNG, K. (eds.) (1979): *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

HAYS, Sh. (1998) *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós Contextos.

HEINS POTTER, S. (1987): "Birth Planning in Rural China: a Cultural Account", a Scheper-Hughes, N. *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company,. Pp. 33-58.

HENDRY, J. (1986): *Becoming Japanese. The World of the Pre-School Child*. Manchester: Manchester University Press.

HÉRITIER, Fr. (1996): *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.

HEWLETT, B. S. (1991): *Intimate Fathers. The nature and context of Aka Pygmy paternal infant care*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

HIRSCHFELD, L. A. (2002): "Why Don't Anthropologist Like Children?" a *American Anthropologist*, Vol. 104, n. 2, pp. 611-627.

HO, D. Y. F. (1994): "Cognitive Socialization in Confucian Heritage Cultures" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.

HOFFMAN, L. W. (1988): "Transcultural diferencies in children care". a Levine, Miller, Maxwellwest (eds.): *Parental Behavior in Diverse Societes. New Directions for Child Development*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 40.

HOLLOS, M. (2002) "The Construction of Childhood: Changing Conceptions Among the Pare of Northern Tanzania" a *Childhood*, Vol. 9, n. 2, pp. 167-189.

HOWRIGAN, G. A.: "Fertility, Nurturance and Change in Yucatan", a: LEVINE, MILLER, MAXWELLWEST (eds.) (1988): *Parental Behavior in Diverse Societes. New Directions for Child Development*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 40.

HUSTON, A. C.; ARONSON, S. R. (2005): "Mothers' Time With infant and Time in Employment as Predictors of Mother-Child Relationships and Children's Early Development" a *Child Development*, Vol. 76, n. 2, pp. 467-482.

IDESCAT. <http://www.idescat.net/>

INGHAM, John M. (1996): *Psychological Anthropology Reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press.

Informe "Proyecto Context-Infancia" (1992). Àrea d'Educació, Ajuntament de Barcelona.

JAMES, A. (2007): "Given Voice to Children's Voice: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials" a *American Anthropologist*, Vol. 109, n. 2, pp. 261-272.

JENKS, C. (Ed.) (1992) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*.

JENSEN, A. M. (1994): "The feminization of Childhood" a Qvortrup, J. i altres (eds.) *Childhood Matters*. Adlershot: Avebury.

JOCILES, M. I. (1999): "Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico" a *Gazeta de antropología*, n. 15. http://www.ugr.es/~pwlac/G15_01MariaIsabel_Jociles_Rubio.html

JOCILES, M. I. (1999): "Observación participante y distancia antropológica" a *Revista de dialectología y tradiciones populares*, Vol. 54, n. 2, pp. 5-58.

JOCILES, M. I. (2006): "Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención" a *Gazeta de antropología*, n. 22.

JORDAN, E. (1999/1995) "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar" a Belasteuguigoitia, M.; Mingo, A. (eds.) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Barcelona: Paidós, pp. 225-249.

Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona (PEC 2001). Presentació dels programes Ja Tenim un Fill i Espai Familiar.

JOSE, P. E.; HUNTSINGER, C, S.; HUNTSINGER, LIAW, F. (2000): "Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 31, n. 6, pp. 677-702.

KAPLAN, A. (1998): *De Senegambia a Catalunya. Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundació La Caixa.

KAPLAN, A.; BALLESTÍN, B. (2004): "La inmigración senegambiana: entre el retorno y el arraigo de la escolarización" a S. CARRASCO (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB.

KARDINER (1991/1945): "La técnica del análisis psicodinámico" a P. Bohannan i M. Glazer (eds.) *Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw Hill.

KELEN, J. (1986): *El nuevo padre. Un modelo distinto de paternidad*. Editorial Grijalbo, Barcelona.

KELLER, H. (2003) "Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy" a *Human Development*, Vol. 46, n. 5, pp. 288-311.

KELLER, H. i altres (2003): "Concepts on Mother-Infant Interaction in Greece and Germany" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 34, n. 6, pp. 677-689.

KOHLBERG, L. (1989/1976): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo" a E. Turiel, I. Enesco i J. Linaza (1986) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 71-100.

- KONSTANTAREAS, M. M.; DESBOIS, N. (2001): "Preschoolers Perceptions of the Unfairness of Maternal Disciplinary Practices" a *Child Abuse & Neglect*, n. 25, pp. 473-488.
- KORBIN, J. E. (1987): "Child Sexual Abuse: Implications From the Cross-Cultural Record", a: Scheper-Hughes, N. *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, pp. 247-265.
- KURZ, D. (1997): "Doing Parenting. Mothers, Care Work, and Policy" a T. Arendell (ed.) *Contemporary Parenting*. California: SAGE Publications, pp. 93-118.
- LAGARDE, M. (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y HORAS, Cuadernos Inacabados.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; PALLÍ, C.; LUQUE, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, Vol. 13, n. 1, pp. 115-130.
- LANCY, D. F. (2007): "Accounting for Variability in Mother-Child Play" a *American Anthropologist*, Vol. 109, n. 2, pp. 273-284.
- LANGLOIS, J. H.; LIBEN, L. S. (2003): "Child Care Research: An Editorial Perspective" a *Child Development*, Vol. 74, n. 4, pp. 969-975.
- LAQUEUR, Thomas (1994): *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, Serie Feminismos.
- LAREAU, A. (1997/1987): "Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital" a Halsey i altres (ed.) *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, pp. 703-717.
- LAREAU, A (2002): "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families" a *American Sociological Review*, Vol. 67, october, pp. 747-776).
- LAREAU, A (2004): "My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Problems in Studying Fathers" a *Qualitative Sociology*, Vol. 23, n. 4/December, pp. 407-433.
- LAROSSA, R.; MULLIGAN, M. (1981): *Transition to Parenthood. How Infants Change Families*. Beverly Hills, Londres: Sage Publications of Social Research, Vol. 119.
- LEACKOCK, E. (1978) "Women's Status in Egalitarian Society" a *Current Anthropology*. Vol. 19, n. 2, pp. 225-59.
- LEBOYER, Fr. (1998): *El parto, crónica de un viaje*. Barcelona: Editorial Altafulla.

LEIGHTON, M; KLUCKHON, K (1947): *Children of the people*, Columbia: Teachers College Press.

LEVINE, R. A. (1977/1973): *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal Editor.

LEVINE, R. A. (1988): "Maternal Behavior in Five Societies" a Levine i altres (eds.) *Parental Behavior in Diverse Societies. New Directions for Child Development*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 40, pp. 81-98.

LEVINE, R. A. (1999): "An Agenda for Psychological Anthropology" a *Ethos*, Vol. 27, n. 1, pp. 15-24.

LEVINE, R. A., MILLER P. M., MAXWELLWEST M. (eds.) (1988): *Parental Behavior in Diverse Societies. New Directions for Child Development*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 40.

LEVINE, R. A., DIXON S., LEVINE S., RICHMAN A., LEIDERMAN P. H., KEEFER C. H., BRAZELTON T.B. (1994): *Child Care and Culture. Lessons from Africa*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

LEWIS Ch.; O'BRIEN. M. (eds.) (1987): *Reassessing Fatherhood. New Observations on Fathers and Modern Family*. Londres: Sage Publishers.

LIAMPUTTONG, Pr. (2006): "Motherhood and "Moral Career": Discourses of Good Motherhood Among Southeast Asian Immigrant Women in Australia" a *Qualitative Sociology*, Vol. 29, n. 1, pp. 25-53.

LINTON, R. (1956): "Cultura y normalidad" a Bohannan, P.; Glazer, M. (eds.) (1992), *Antropología*. Madrid: McGraw Hill.

LO RUSSO, G. (1998): *Hombres y Padres. La oscura cuestión masculina*. Madrid: horas y Horas.

LOZANO, M. (2001): *La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. Manifestaciones del imaginario sobre maternidad en los discursos sobre Nuevas Tecnologías de Reproducción*. Tesis doctoral, UAB.

LOZANO, M (2004): *Mujeres Autónomas, Madres Automáticas*. Málaga, Universidad de Málaga.

LYNN, R.; BAUMAN, M. (1989): "Emotional Socialization in the Postmodern Era: Children in Day Care" a *Social Psychology Quarterly*, Vol. 52, n. 1, pp. 35-43.

MAFFÍA, D. H *Ética y feminismos*.<http://elguanche.net/Ficheros/eticasyfeminismos.htm>
Data consulta: 31-07-08.

MAHER, V. (ed.) (1995): *The Anthropology of Breast-Feeding. Natural Law or Social Construct*. Oxford: Berg Publishers Ltd.

MAHTANI, S.; MCBRIDE-CHANG, C. (2000): "Influences on Children's Sharing in a Multicultural Setting" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 31, n. 3, pp. 349-368.

MALINOWSKI, B. (1992/1961): "El grupo y el individuo en el análisis funcional" a Bohannan. P.; Glazer, M. (eds.) *Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw Hill.

MARRE, D.; BESTARD, J. (2004): *La adopción y acogimiento: presente y perspectivas*. Barcelona: UB, Col·lecció Estudis antropologia social y cultural.

MARRE, D. (2007): "I Want Her To Learn Her Language And Maintain Her Culture. Transnational Adoptive Families' Views of "Cultural Origins"" a Wade, P. (ed.) *Race, Ethnicity and Nation. Perspectives from Kinship and Genetics*. Oxford, New York: Bergham Books.

MARTÍNEZ, E. R. (1992): "Hacia una crítica de la maternidad como eje de construcción de la subjetividad femenina en psicoanálisis" a LÓPEZ, A. M. (comp.) *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*, Paidós, pp. 191-205.

MAYAL, B. (2002): *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.

MBASSA, D. (2000): "Les contours psychosociaux de l'infanticide en l'Afrique noire. Le cas du Sénégal" a *Child Abuse & Neglect*, Vol 24, n. 12, december, pp 1557-1565.

MEAD, Margaret (1978, orig 1928): *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MEAD, M.(1930): *Growing Up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon.

MEAD, M (1961/1935): *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Buenos Aires: Paidós.

MEAD, M (1994/1949): *Masculino y femenino*. Madrid: Minerva Ediciones.

MEAD, M (1971/1970): *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.

- MEIL LANDWERLIN, G. (1997): "La participación masculina en el cuidado de los hijos en la nueva familia urbana española" a *Papers*, Vol. 53, pp. 77-99.
- MIDDLETON, J. (1970): *From child to adult*. Austin and London. University of Texas Press.
- MILLER, B. D. (1987): "Female Infanticide and Child Neglect in Rural North India", a Scheper-Hughes, N. *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, pp. 95-112.
- MIRET, P. (2005): *Formació familiar a Catalunya: la nupcialitat i la fecunditat durant els darrers vint i cinc anys del segle XX i els primers del XXI*. Centre d'Estudis Demogràfics. 279. Document de treball.
- MISSONIER, S. (2001): "La ecografía, un ritual iniciático para los futuros padres" a *la revolución de la primera infancia, Dossier. Ministerio Asuntos exteriores, Label France*. www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/DOSSIER/enfance/sommaire.html
Data consulta abril de 2004.
- MOLINS, Cr.; BERTRAN ; M. (2004): "Els rituals de pas en la infantesa. Permanències i desaparicions" a *Caramella*, gener-juny, pp. 17-20.
- MOLINS, C (1998): *Aproximació a l'estudi del joc com aprenentatge sociocultural*. Tesis de Master. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MOORE, H. L. (1996): *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORTON, H. (1996): *Becoming Tongan. An Ethnography of Childhood*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- MOURITSEN, F. (1992): *Cultures d'infant*. Barcelona: In-fan-ci-a. Rosa Sensat.
- MULL, D. (1987): "Infanticide Among the Tarahumara of the Mexican Sierra Madre" a Scheper-Hughes, N. (ed.) *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- MUNROE, R. L., MUNROE, R.H. (1994/1975): *Cross-Cultural Human Development*. Waveland Press.
- MURARO, L. (1994/1991): *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y HORAS, Cuadernos Inacabados.

MURDOCK, G. P. (1975): "Muestra Etnográfica Mundial" a Llobera, J. R. (comp.) *La antropología como ciencia*. Barcelona: Anagrama.

MURDOCK, FORD, HUDSON, KENNEDY, SIMMONS, WHITING (1987): *Outline of Cultural Materials*, New Haven: Human Relations Area Files, 5a edición revisada.

NACIONES UNIDAS (1989): *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York.

NAROTZKY, S. (1995): *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Monografías 14.

NAURI, A., (2001): "La educación de los humanos empieza muy pronto", en *La revolución de la primera infancia*, dossier virtual nº 43 de Label France, marzo de 2001, Ministerio de Asuntos Exteriores.

www.france.diplomatie.fr/label_/ESPANOL/DOSSIER/enfance/sommaire.html

NELSON, E. D. (2004): "The Things That Dreams Are Made on: Dreamwork and the Socialization of Stage Mothers" a *Qualitative Sociology*, Vol. 24, n. 4, pp. 439-458.

O'BRIAN, M. et alii (2002): "The Influence of Racial Socialization Practices on the cognitive and Behavioural Competence of African American Preschoolers" a *Child Development*. Setembre/Octubre, Vol. 73, n. 5, pp. 1611-1625.

OGBU, J. U. (1993/1981): "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" a Velasco, García Castaño y Díaz de la Rada *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.

OGBU, J. U (1994): "From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of minority Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 365-392.

OLSON, S.; KASHIWAGI, K. ; CRYSTAL, D. (2001): "Concepts of Adaptive and Maladaptive Child Behavior. A Comparison of US and Japanese Mothers of Preschool-Age Children" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, n. 1, pp. 43-57.

OMS <http://www.who.int/topics/breastfeeding/en/> Consultada 10 agosto 2008.

ORTNER, Sh. (1979): "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?", a Harris, O.; Young, K. (eds.): *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 109-131.

- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; CARRETERO, M. (comps.), *Psicología. Evolutiva*. Vol 2. Desarrollo *cognitivo y social* del niño. Madrid: Alianza Editorial.
- PAMIES, J. (2004): "La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural" a S. CARRASCO (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB.
- PAMIES, J. (2008): *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Secretaria Joventut, Col·lecció Aportacions, 32.
- PARELLA, S. (2003): *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- PARKE, R. D. (1996): *Fatherhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- PARSONS, T. (1988): *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.
- PEDONE, CI. (2006): *De Ecuador a Cataluña: El papel de la familia y las redes migratorias*. Barcelona: Mediterranea y Fundació Bofill.
- PEDONE, Claudia (2006b): "Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica" a *Athenea Digital*, n. 10, pp. 154-171.
- <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/298/298>
- PEAK, L. (1991): *Learning To Go to School in Japan. The Transition from Home to Preschool Life*. California: University of California Press.
- PHILLIPS, R. (1994): "Una perspectiva sobre la historia de la paternidad" a *La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas*, pp. 113-135.
- PIERREHUMBERT, B.; FIVAZ-DEPEURSINGE, E.: "From dyadic to tryadic prototypes" a VYT i altres (1994): *Early child development in the french tradition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- PORTER, F. J. (1994): "Socialization, Enculturation and the Development of Personal Identity" a Ingold, T. *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London: Routledge.
- POSTMAN, N. (1982): *El fin de la infancia*, Barcelona: Octaedro. N, Postman (1994) a *The Dissappearance of Childhood*, Vintage Books, N. Y.

- PUNCH, S. (2002): "Research With Children. The Same or Different From Research With Adults?" a *Childhood*, Vol. 9, n. 3, pp. 321-341.
- QVORTRUP, J. (2006): "Citizenship of Children". Paper contributed to the 2nd Conference of the WELLCHI NETWORK. Hamburg.
- RELLIER, J.-P. (1994): *Ama a tu hijo antes de que nazca*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- RICH HARRIS, J. (2003/1992): *El mito de la educación*. Barcelona: DeBolsillo.
- RIVERA, M. M. (1994): *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista* Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- ROCA, J. (1996): *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- RODRÍGUEZ, I. (2007): *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, Cognición y Desarrollo Humano.
- ROGOFF, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- ROHNER, P. R. (2000): "Enculturative Continuity and Adolescent Stress" a *American Psychologist*, february, p. 278.
- ROLDÁN (1982): *Los niños abandonados en la Cataluña del siglo XVI*, 1982. Tesis de Master (UAB). No publicat.
- ROSALDO, M. Z.: (1979): "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica", a Harris, O.; Young, K. (eds.) *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- ROSALDO, M. Z.: (1980): "The Use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding" a *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 5, n. 3.
- ROUSSEAU, J. J. (1997/1762): *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUBIN, K. H. ; BOOM, O. (2006): *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cutural Perspective*. New York: Psychology Press.

RUDDICK, S. (1989): *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.

SAEZ, C. (1999): "El hecho maternal: la mística, el mito y la realidad" a González de Chaves, A. (comp.) *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A, pp. 1-22.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (2004): *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação*. Lisboa: Edições ASA.

SARMENTO, M. J. (2004): "As culturas da Infancia nas encruzilhadas da Segunda Modernidade" a M. J. Sarmiento i A. B. Cerisara (2004) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação*. Lisboa: Edições ASA, pp. 9-34.

SAU, V.(1995): *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Editorial Icaria-Antrazyt.

SAU, V (1999): "El vacío de la maternidad" a González de Chaves, A. (comp.) *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A, pp. 23-32.

SCHAFFER, H. R. (1989/1984): *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje Visor.

SCHEPER-HUGUES, N. (1997): *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.

SCHEPER-HUGUES, N. (ed.). (1987a): *Child Treatment and Child Survival: Culture, Society, and the Value of Children*, pp. 59-70. Boston: D. Reidel, MA, 1987a.

SCHEPER-HUGUES, N. (ed.) (1987): *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.

SCHEPER-HUGUES, N. (1987b): "Culture, scarcity, and maternal thinking: mother love and child death in Northeast Brazil" a Scheper-Hughes, N. *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, pp. 187-208.

SCHEPER-HUGUES, N. (1987c): "The cultural politics of child survival" a SCHEPER-HUGHES, Nancy (ed.) *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.

SCHNEIDER, David M. (1984): *A critique of the study of kinship*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

SEN, A. (1997): "Faltan más de 100 millones de mujeres" a *Isis Internacional*, núm. 15, *La mujer ausente: derechos humanos en el mundo*.

- SERVEI D'ESTADÍSTICA DE BARCELONA, www.bcn.es/estadistica/catala/dades
- SIGEL, I. E.; RENNINGER, K. A. (eds.) (1998): *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- SHEARS, J. K. (2007): "Understanding Differences in Fathering Activities Across Race and Ethnicity" a *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 5; pp. 245-263.
- SHOSTAK, M. (1983): *Nisa. The Life and Words of a !Kung Woman*. New York: Vintage Books.
- SHWEDER, R. A; LEVINE, R (1992): *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2007): *Informe extraordinari: L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Síndic de Greuges.
- SOLSONA, M.; TREVIÑO, R.: "Activitat, maternitat i paternitat a l'Europa comunitària" a *Papers de Demografia*, 87.
- SPINDLER, G. D. (1987): "La transmissió de la cultura" a VELASCO, F. J.GARCÍA, A. DÍAZ (eds.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores* Madrid: Trotta.
- SPIRO (1982): Buscar on està citat i definit terme enculturació. Ho esmento al cap 3.
- STAFFORD, Ch. (1995): *The Roads of Chinese Childhood. Learning and Identification in Angang*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STANTON, R. I W. (1992): *Stories of Childhood. Shifting Agendes of Child Concern*. Toronto, Buffalo: University of Toronto Press.
- STERN, D. (1983/1977): *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Ediciones Morata.
- STERN, D.; BRUSCHWEILER-STERN, N.; FREELAND, A. (1999): *El nacimiento de una madre*. Barcelona: Paidós.
- STORK, H. E. (ed.) (1993): *Les Rituels du Coucher de l'Enfant. Variations Culturelles*. Paris: ESF éditeur.
- STRATHERN, M. (1979): "Una perspectiva antropológica" a Harris, O.; Young, K. *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 133-152.
- SUAREZ-OROZCO, M. M. (1987): "The Treatment of Children in the "Dirty War": Ideology, Estate Terrorism and Child Abuse in Argentina", a Scheper-Hughes, N. *Child Survival*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, pp. 227-246.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa i Azul. La transmissió de los gèneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

SUIZZO, M. (2004): "French and American Mothers' Childrearing Beliefs. Stimulating, Responding, and Long-term Goals" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 35, n. 5, pp. 606-626.

SUMSION, J. (2005): "Male Teachers in Early Childhood Education: Issues and Case Study" a *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, n. 1, 1st Quarter 2005, pp. 109-123.

SUPER, C.M. (1989): "The Cultural Regulation of Infant and Child Activities" a Schürch, B.; Scrimshaw, N. S. (eds.) *Activity, Energy Expenditure and Energy Requirements of Infants and Children*. Consulta de la versió digital a la pàgina web

<http://www.unu.edu/unupress/food2/UID09E/uid09e15.htm>

SUPER, C.M.; HARKNESS, S. (1986): "The Developmental Niche: A Conceptualisation at the Interface of Child and Culture" a *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 9, pp. 545-569.

<http://www.unu.edu/unupress/food2/UID09E/uid09e15.htm>. Consultat 22 d'abril de 2008.

TAMIS-LEMONDA i altres (2002): "Childrearing Values in Greece, Taiwan, and the United States" a *Parenting*, Vol. 2, n. 3, pp. 185-208.

TAPIA, F. M.; LEVINE, R. A.; LEVINE, S. E. (1994): "Maternal Behavior in a Mexican Community: The Changing Environments of Children" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 41-54.

TERRADES, I. (1979): "Els orígens de la institució de l'hereu a Catalunya: vers una interpretació contextual" a *Quaderns de l'ICA*, n. 1, pp. 64-97.

THARP, R. G. (1994): "Intergroup Differences Among Native Americans in Socialization and Child Cognition: An Ethnogenetic Analysis" a Greenfield, P. M.; Cocking, R. R. (eds.) *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 87-106.

TOMASELLO, M. (2001): "Cultural Transmission. A View from Chimpanzees and Human Infants" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, n. 2, pp. 135-146.

- TOTH, J. F.; XU, X. (1999): "Ethnic and Cultural Diversity in Fathers Involvement" a *Youth & Society*, Vol. 31, n. 1, pp. 76-99.
- TROST, J. (1994): "La paternidad vista desde dentro" a *La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas*, Actas del Simposium Internacional. Las Palmas de Gran Canaria.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- URRA, J. (2001): *El futuro de la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VALIENTE FDEZ. (1997): "Las políticas de cuidados de los niños a nivel nacional a España (1975-1996)" a *Papers*, n. 53, pp. 101-136.
- VALVERDE, L. (1996): "L'infanticidi en l'edat moderna" a *L'Avenç*, n. 199, pp. 12-15.
- VAN IJZENDOORN, M. H.; BAKERMANS-KRANENBURG, M. J.; SAGI-SCHWARTZ, A. (2006): "Attachment Across Diverse Sociocultural Contexts: The Limits of Universality" a Rubin, K. H. ; Boom, O. (eds.): *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cutlural Perspective*. New York: Psychology Press, pp. 107-142.
- VEGETTI FINZI, S. (1992): *El niño de la noche. Hacerse mujer, hacerse madre*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- VELASCO, F.; GARCÍA CASTAÑO, J.; DÍAZ DE LA RADA, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- VENDRELL, J. (2002): "La masculinidad en cuestión: Reflexiones desde la antropología" a *Nueva Antropología*, Vol. XVIII, n. 61, pp. 31-52.
- VERHELLEN, E. (1992): "Los derechos del niño en Europa" a *Infancia y Sociedad*, "La infancia en Europa", n. 15, maig-juny..
- VERHOEF, H. (2005): "A Child Has Many Mothers. Views of Child Fostering in Northwestern Cameroon" a *Childhood*, Vol. 12, n. 3, pp. 369-390.
- VILA, I.: (1985): "Del gesto a la palabra: una explicación funcional" a Palacios, J.; Marchesi, A.; Carretero, M. (comps.), *Psicología. Evolutiva. Vol 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 85-105.
- WALL, K (2006): "Los niños de la inmigración" a *Newsletter 4*, WELLCHI Network

Project.

WANG, S.; TAMIS-LEMONDA, C. S. (2003): "Do Child-Rearing Values in Taiwan and the United States Reflect Cultural Values of Collectivism and Individualism?" a *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 34, n. 6, pp. 629-642.

WATAMURA i altres (2003): "Morning-to-afternoon Increases in Cortisol Concentrations for Infants and Toddlers at Child Care: Age Differences and Behavioral Correlates" a *Child Development*, Vol. 74, n. 4, pp. 1006-1020.

WEBSTER, P.; NEWTON, E. (1979): "Matriarcado: enigma y paradigma" a Harris, O. i Young, K. (comp.) *Antropologia y Feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 83-108.

WHITING, B. B.; EDWARDS, C. P. (1988): *Children of Different Worlds. The Formation of Social Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

WHITING, B. B.; WHITING, J. W. M. (1975): *Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

WINSLER, A. (2005): "Correspondence Between Maternal and Paternal Parenting Styles in Early Childhood" a *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, Issue 1, 1st Quarter 2005, pp 1-12.

www.bcn.es/escolesbressol Pàgina web oficial d'informació sobre les Escoles Bressol municipals de Barcelona.

ZELIZER, V. A. (1994): *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Premsa referenciada

Avui, 14 Desembre de 2000

El País, 2 de Gener de 1999
El País, 25 de gener del 2000
El País, 18 de novembre de 2000
El País, 13 de desembre de 2000
El País, 18 de desembre de 2000
El País, 16 de gener de 2001
El País, 15 de maig de 2001
El País, 12 de juny de 2001
El País, 17 de juny de 2001
El País 28 de febrer de 2002

El Periódico, 13 d'octubre de 1996

La Vanguardia, 2 de març de 1997

El 9 Punt Sabadell, 13 de novembre de 2001

Bibliografia consultada als *Cross Cultural CD* i als HRAF.

AYMARÀ.

BOLINDER, Gustaf: *Die Indianer de Tropischen Schneegebirge: Forschungen im Nordichsten Sudamerika*, (The Indians of the tropical snow-capped mountains: investigations in northernmost South America), Strecker und Schroder, Stuttgart, 1925. Pàg. 170.

BOURONCLE-CARREON, Alfonso: "Contribución al estudio de los Aymara" a *America Indígena*, vol 24, nº 2, 1964. Pàg. 26, 31, 32, 48, 53, 54, 62, 63, 86, 96, 97.

BUECHLER, H. C.; BUECHLER, J. M.: *The Bolivian Aymara*, Rinehart and Winston, New York, 1971. Pàg. 2, 20, 22-27, 29-31, 33-35, 48, 57, 59, 60, 76-80, 85, 91-93, 97, 98, 106.

CARTER, William E.: *Aymara communities and the Bolivian agrarian reform*, University of Florida Press, University of Florida Monographs, 1965. Pàg. 19, 37, 50, 51.

COLE, John T.: *The human soul in the Aymara culture of Pumasara: An ethnographic study in the light of George Herbert Mead and Martin Buber*, University Microfilms, Publication 69-21, 336. University of Pennsylvania, 1969. Pàg. 117, 153-155, 158, 159, 161, 178-180, 186-191, 195, 197, 257, 258, 260, 263, 264, 282, 283, 303, 327, 329, 333-338, 340, 353, 354, 356, 357, 377, 383.

FORBES, David: "On the Aymara Indians of Bolivia and Peru" a *The Journal of the Ethnological Society of London*, New Series, Vol II, 1870. Pàg. 224.

HICKMAN, J. M.: *The Aymara of Chinchera, Peru; Persistence and change in a bicultural context*, University Microfilms Publications, nº 64-3641, Cornell University, 1964. Pàg. 5, 13, 14, 46-58, 66, 71, 73, 82, 146, 173-175, 184, 185, 189.

LABARRE, Weston: "The Aymara Indians of the Lake Titicaca Plateau, Bolivia" a *American Anthropologist*, Memoir nº 68, vol. 50, nº 1, pt. 2, 1948. Pàg. 51, 52, 89, 122-124, 126, 127, 129, 150.

LABARRE, Weston: "Aymara biologicals and others medicines" a *Journal of American Folklore*, vol. 64, 1951. Pàg. 172, 174.

METRAUX, Alfred: "Contribution au folk-lore Andin" a *Journal de la Societe des Americanistes*, n.s., vol.26, 1934. Pàg. 26, 38.

TSCHOPIK, Harry Jr.: "The Aymara" a *Bureau of American Ethnology Bulletin*, nº 143, vol. 2, 1946. Pàg. 550, 553, 554.

TSCHOPIK, Harry Jr.: "The Aymara of Chucuito, Peru: 1. Magic" a *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*, Vol. 44, 1951. Pàg. 156, 163-168, 171-A, 182-A

HAUSA.

BOHANNAN, Paul; BOHANNAN, Laura: *Three source notebooks in Tiv ethnography*, Manuscrit no publicat, HRAF, New Haven, 1958. Pàg. 348.

COHEN, Ronald: *The structure of Kanuri society*, Ann Arbor, Microfilms Publications, n° 60-986, University of Wisconsin, 1960. Pàg. 40, 198.

DRY, D. P. L.: *Some aspects of Hausa family structure*, Proceedings of the III International West African Conference held at Ibadan, Nigeria, December 1949, 1956. Pàg. 159.

DRY, D. P. L.: *The social development of the Hausa child*, Proceedings of the III International West African Conference held at Ibadan, Nigeria, December 1949, 1956. Pàg. 164-169.

FAULFINGHAM, R. H.: *Political support in Hausa village*, University Microfilms, n° 71-18,201; Michigan State University, 1971. Pàg. 66, 67, 70-73, 121, 144, 150,163.

FFOULKES, Arthur: "Fanti marriage customs" a *Journal of the African Society*, Vol. VIII, 1909. Pàg. 41.

GREENBERG, Joseph H.: *The influence of Islam on a Sudanese religion*, Monographs of the American Ethnological Society, New York, Vol. 10, 1946. Pàg. 64, 65, 67, 68.

HASSAN, M.; SHUAIBU-NA'IBI, M.: *A chronicle of Abuja*, Ibadan University Press, 1952. Pàg. 11, 52, 56, 57, 60, 83, 84.

HILL, Polly: *Rural Hausa; a village and a setting*, Cambridge University Press, Cambridge, 1972. Pàg. 16, 103, 125, 144, 157, 197, 277, 285, 316.

LEVINE, Robert A.: *Dreams and deeds: achievement motivation in Nigeria*, University of Chicago Press, Chicago and London, 1966. Pàg. 44.

PAULME, Denise: *Organisation sociale des Dogon (Soudan français)*, Edition Domat-Montchrestien, Paris, 1940, Pàg. 176.

SMITH, Mary F.: *Baba of Karo: A woman of the Muslim Hausa*, Faber and Faber Limited, London, 1954. Pàg. 21, 26, 46-52, 55, 59-62, 125, 132, 133, 145, 146, 150, 177, 192, 202, 241, 251, 258, 260, 266-268.

SMITH, M. G.: *The economy of Hausa communities of Zaria*, Her Majesty's Stationery Office, Colonial Office Research Studies, 1955. Pàg. 26, 45, 59, 98-100, 170, 171.

SMITH, M. G.: "Cooperation in Hausa society" a *Information*, International Social Science Council, nº 11, 1957. Pàg. 4, 12, 13.

SMITH, M. G.: "The social functions and meaning of hausa praise singing" a *Africa*, International African Institute, London, Vol. 27, 1957. Pàg. 37, 38.

SMITH, M. G.: *Government in zazzau, 1800-1950*, International African Institute, Oxford University Press, London, 1960. Pàg. 222, 255, 256, 274.

SMITH, M. G.: *The Hausa of Northern Nigeria*, Rinehart and Winston, New York, 1965. Pàg. 126, 144, 145, 149.

TLINGIT.

De LAGUNA, Frederica: "Tlingit ideas about the individual" a *Southwest Journal of Anthropology*, University of New Mexico Press, Vol. 10, 1954. Pàg. 183, 184, 188. (HRAF pàg. 498-A, 507-B/516-A)

De LAGUNA, Frederica: "The story of a Tlingit community: a problem in the relationship between archaeological, ethnological, and historical methods" a *Bureau of American Ethnology Bulletin*, Washington, D. C., 172 (1960). Pàg. 26, 121, 122, 147, 175, 176, 194.

DURLACH, Therese. M.: *The relationship systems of the Tlingit, Haida and Tsimshian*, Publications of the American Ethnological Society, New York, Vol. 11, 1928. Pàg. 37.

EMMONS, G. T.: *The basketry of the Tlingit*, Memoirs of the American Museum of Natural History, Part II, Vol. 111, New York, 1903. Pàg. 230, 239, 251, 257, 258.

JONES M-5 (1893-1914) (pàg.47, 100, 205-207)

KNAPP I CHILDE G-5 (1896) (pàg.69-71)

KRAUSE, Aurel: *The Tlingit Indians: results of a trip to the northwest coast of America and Bering Straits*, American Ethnological Society, University of Washington Press, 1956, pàg. 103, 109, 110, 113, 152, 153, 165.

OBBERG, Kalervo: *The social economy of the Tlingit Indians*, Tesi doctoral no publicada, University of Chicago, Chicago, 1937. Pàg. 18, 21, 27-29, 73, 78, 99, 107, 134.

OLSON, Ronald L.: *Social structure and social life of the Tlingit in Alaska*, California University Publications, Anthropological Records, 26, 1967. Pàg. 18, 49, 54, 68, 69, 72, 73, 83, 112.

SPIER, Leslie: *Klamath ethnography*, Publications in American Archaeology and Ethnology, University of California Press, 30, 1930. Pàg. 318, 321, 324.

SWANTON, John R.: *Social condition, beliefs, and linguistic relationship of the Tlingit Indians*, Twenty-Six Annual Report of the Bureau of American Ethnology, 1908. Pàg. 429, 445.

TRUK.

BOLLING, Laurentis: *Die bewohner de Truk-Inseln. Religion, leben und kurze grammatik eines Mikronesiervolkes*, (The inhabitants of the Truk Islands. Religion, life and a short grammar of a Micronesian people), Aschendorffsche Verlags-buchhandlung, Anthropos Ethnologische Bibliothek, Munster in Westphalia, Vol 1, nº 1, 1927. Pàg. 51, 52, 63, 76, 93, 97, 98, 143, 180, 268, 270.

FISCHER, Ann: "Reproduction in Truk" a *Ethnology*, University of Pittsburgh, Pittsburgh, Vol. 2, 1963. Pàg. 531, 532, 535, 536, 539.

GLADWIN, T.; SARASON, S. B.: *Truk: Man in paradise*, Viking Fund Publications in Anthropology, New York, nº 20, 1953. Pàg. 48, 50, 51, 63, 70-78, 80-82-89, 91-94, 96-100, 102, 109, 131, 137, 141, 156, 169-171, 173-175, 182, 183, 184, 187, 188, 190-192, 195, 201, 235, 236, 238, 239, 247-252, 255-257, 259-262, 264-269, 271, 273-279, 284-286, 309, 316, 323, 344, 351, 363, 365, 412- 414, 457, end plate 2.

GLADWIN, T.: "Canoe travel in the Truk area: Technology and its psychological correlates" a *American Anthropologist*, Vol. 60, 1958. Pàg. 897.

GOODENOUGH, W. H.: *Property, kin and community on Truk*, Yale University Press, Yale University Publications in Anthropology, New Haven, nº 46, 1951. Pàg. 52, 54-56, 69, 71, 84.

GOODENOUGH, W. H.: "Premarital freedom on truk: Theory and practice" a *American Anthropologist*, Vol. 51, 1949. Pàg. 615, 616.

HALL, E. T.; PELZER, K. J.: *The economy of the Truk islands: An anthropological and economic survey*, U. S. Commercial Company, Economic Survey, Honolulu, 1946. Pàg. 54-56, 60, 32, 99, 100, 120.

KRAMER, Augustin: "Truk" a Ergebnisse der Sudsee-Expedition 1908-1910, II. Ethnographie: B. Mikronesien, vol 5. Hamburg: Friederichsen, de Gruyter and Co. G.m.b.H., 1932. Pàg. 193, 194, 219, 387, 389, 391-393, 399.

LEBAR, F. M.: "A household survey of economic goods on Romonum Island, Truk" a Goodenough (ed.) *Exploration in Cultural Anthropology*, Mcgraw-Hill, new York, 1964. Pàg. 345.

LEBAR, F. M.: *The material culture of Truk*, Manuscrit no publicat pels HRAF, New haven Connecticut, 1963. Pàg. 142, 205, 206.

SWARTZ, Marc J.: "Sexuality and agression on Romonum" a *American Anthropologist*, Vol. 60, 1958. Pàg. 467, 468.

YAKUT.

FINDEISEN, Hans: *Viehzuchter und jagervolker am Baikalsee, im Flussgebiet der Bureya und im Amurlande*, (Stock-breeders and hunters of lake Baikal, in the drainage of the Bureya and in Amurland), Baessler Archiv, Berlin, Vol. XIV. Pàg. 11-13.

GREAT BRITAIN ADMIRALTY: *A handbook of Siberia and Artic Russia*, Vol. I, His Majesty's Stationery Office, Oxford, 1920. Pàg. 168.

KHARUZIN, Aleksai Nikolaevich: "Iuridicheskii obichai Yakutov", (The juridical customs of the Yakut), a *Etnograficheskoe Obozrenie*, Vol X, n° 37. Pàg. 39-42, 45-54.

MULLER, F. F.: *Unter Tungusen und Jukuten: Erlebnisse und ergebnisse der Olenek expedition der Kaiserlich Russischen Geographischen Gesellschaft im St. Petersburg*, (Among the Tungus and Yakut: Experiences and results of the Olenek expedition of the Imperial Russian Geographical Society in St. Petersburg), F. A. Brockhaus, Leipzig, 1882. Pàg. 42, 146, 147.

POPOV, A. A.: "The Dolgans" a LEVIN i POTAPOV (eds.) *The peoples of Siberia*, University of Chicago Press, Chicago, 1964. Pàg. 665, 669.

TOKAREV, S.A.; GURVICH, I. S.: "The Yakuts" a LEVIN i POTAPOV (eds.) *The peoples of Siberia*, University of Chicago Press, Chicago, 1964. Pàg. 277, 287, 290, 298, 301, 303.