

ELS JOCS EN LA HISTÒRIA

Els jocs i la interculturalitat

La Jornada Els Jocs i la Interculturalitat es va realitzar el dissabte 9 de maig de 2011, a Berga. Aquesta ha estat la quarta de les jornades del programa Els Jocs en la Història 2008-2012, les quals s'estan realitzant cada primavera en diferents territoris catalans.

Aquesta publicació conté les ponències, comunicacions i posters que es van presentar durant la jornada.



Edita:

Institut Ramon Muntaner

Responsable de l'edició:

Carles Barrull Perna

Elena Espuny Arasa

Correcció lingüística:

Pineda Vaquer Ferrando

Disseny, maquetació i producció:

Psicogràfics

ISBN: 978-84-695-3434-2

D.L. T- 624-2012

Primera edició, maig 2012

No és permesa, sense autorització escrita dels autors, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment gràfic o digital. L'edició és propietat de l'Institut Ramon Muntaner

ELS JOCS EN LA HISTÒRIA

5

Els jocs i la interculturalitat

Edita:



INSTITUT RAMON MUNTANER
Fundació privada dels Centres d'Estudis de Parla Catalana

Patronat format per:



Amb el suport de:





Sumari

Ajudant a fibar el carro, carregat de jocs.
Balaguer, 2008. Autor: Miqui Giménez.

Continguts de la jornada **9**

Presentació **13**

Ponències i comunicacions

Àmbit 1: Negociació en l'àmbit públic i a l'escola **17**

El joc com element inclusiu als patis escolars de Catalunya. Cris Molins, CER-Migracions, Grup EMIGRA de la UAB. **18**

Oportunitats de l'esport a l'espai públic. Xavi Camino Vallhonrat, Escola Superior de Disseny Elisava. **49**

Activitats ludicoesportives juvenils en els espais públics: producció cultural i inclusió social. Raül Hernández, CER-Migracions, Grup EMIGRA de la UAB -Centre d'Estudis Històrics de Terrassa. **64**

El fet casteller i la integració de nousvinguts a Catalunya. Alfons González, Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya. **86**

El joc tradicional a la història de l'educació social contemporània. Un passeig pel patrimoni lúdic espanyol als darrers segles. Andrés Payà Rico, Universitat de València. **102**

Àmbit 2: Les migracions del joc **115**

Aproximació a la cultura lúdica des d'una perspectiva transcultural. Jaume Bantulà, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la Universitat Ramon Llull – Blanquerna **116**

Fava vinga! Els jocs populars dels valencians emigrats a Algèria. Àngela-Rosa Menages i Joan Lluís Monjo, del Grup Alacant. Associació d'Estudis Folklòrics **129**

<i>De fora vingueren...Dues experiències de joc tradicional.</i> Miqui Giménez, mestre, músic i luthier. Companyia de Jocs l'Anònima Associació Cultural.	150
<i>Jocs d'abans, jocs d'ara.</i> Consell d'Infants de Berga.	154
<i>El joc com a salconduit. Potencialitats del joc com a recurs per a la inclusió del nouvingut.</i> Biel Pubill. IES de Flix i Associació Cultural Lo Llaüt d'Ascó.	158
<i>Del joc a la participació: l'experiència d'un grup de joves equatorians a Caldes de Montbui.</i> Maite Marín, antropòloga.	169

Comunicacions- pòster **183**

<i>Arreu del món. També hi juguem? Projecte d'educació física realitzat a la ZER Ports-Algars.</i> Lourdes Rodríguez, Ramon Codorniu i Neus Cortiella. ZER Ports-Algars.	184
<i>Compartim jocs, els d'aquí i els d'allà. Projecte de joc tradicional a la ZER Ports-Algars.</i> Lourdes Rodríguez, Ramon Codorniu i Neus Cortiella. ZER Ports-Algars.	186
<i>La xerranca i la interculturalitat.</i> Maria Galizia Amoraga.	188



Continguts de la jornada

Nens jugant al cavall fort al carrer
Autor: Fernando Maestro

PRESENTACIÓ

PONÈNCIES I COMUNICACIONS

Conferència inaugural

Cris Molins. CER-Migracions, Grup EMIGRA de la UAB.

El joc com element inclusiu als patis escolars de Catalunya.

Àmbit 1: Negociació en l'àmbit públic i a l'escola

Xavi Camino Vallhonrat, antropòleg i professor de l'Escola Superior de Disseny Elisava.

El joc i l'esport com a oportunitats a l'espai públic.

Raül Hernández, membre de CER-Migracions, Grup EMIGRA de la UAB i membre del Centre d'Estudis Històrics de Terrassa.

Activitats ludicoesportives juvenils en els espais públics.

Alfons González, Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya.

El fet casteller i la integració de nouvinguts a Catalunya.

Àmbit 2: Les migracions del joc

Jaume Bantulà, professor de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la Universitat Ramon Llull – Blanquerna.

Aproximació a la cultura lúdica des d'una perspectiva transcultural.

Àngela-Rosa Menages i Joan-Lluís Monjo, del Grup Alacant. Associació d'Estudis Folklorics.

Fava vinga! Els jocs dels valencians emigrats a Algèria.

Abel Sensarrich, vicepresident de la Federació Catalana de Bitlles i Bowling.

Com un joc català s'imaplanta a un altre joc del món. Promoció de les bitlles catalanes a través de l'Associació Mundial Bowling Six.

COMUNICACIONS LLIURES

Andrés Payà Rico, Universitat de València.

El joc tradicional a la història de l'educació social contemporània. Un passeig pel patrimoni lúdic espanyol als darrers segles.

Miqui Giménez, mestre, músic i luthier. Companyia de Jocs l'Anònima. Associació Cultural.

De fora vingueren...

Consell d'Infants de Berga.

Jocs d'abans, jocs d'ara.

Montse Piñeiro. Museu d'Esperanto de Subirats.

El joc, un recurs en l'ensenyament i transmissió dels valors de l'esperanto.

Exemples disponibles al Museu d'Esperanto de Subirats (Alt Penedès).

Biel Pubill. IES de Flix i Associació Cultural Lo Llaüt d'Ascó.

El joc com a salconduit. Potencialitats del joc com a recurs per a la inclusió del nouvingut.

Maite Marín, antropòloga.

Del joc a la participació: l'experiència d'un grup de joves equatorians a Caldes de Montbui.

COMUNICACIONS- PÒSTER

Arreu del món. També hi juguem? Projecte d'educació física realitzat a la ZER Ports-Algars, a càrrec de Lourdes Rodríguez; Ramon Codorniu i Neus Cortiella. ZER Ports-Algars.

Compartim jocs, els d'aquí i els d'allà. Projecte de joc tradicional a la ZER Ports-Algars", a càrrec de Lourdes Rodríguez; Ramon Codorniu i Neus Cortiella. ZER Ports-Algars.

Els vincles interculturals de les manifestacions lúdiques d'arreu del món, a càrrec de Joan Ortí. Associació Cultural La Tella.

Jocs tradicionals del món, a càrrec de Montserrat Vidal Fuster. ZER Terra Alta Centre.

La xerranca i la interculturalitat, a càrrec de Maria Galizia Amoraga.

MOSTRA D'AUDIOVISUALS:

Processos d'aprenentatge, de Laia Solé i Glòria Safont-Tria.

Parkour ZF, de Laia Solé, Glòria Safont-Tria i Xavi Camino.

Fanatic sport, de Gaspar Maza i Ramon Parramon.



Presentació

Taller pràctic Del món al joc!, a càrrec de la Fundació Mossèn Víctor Sallent i de la Companyia de Jocs l'ANÒNIMA, Associació Cultural, a la jornada "El joc i la interculturalitat" a Berga, 2011. Fons de l'IRMU

El present llibre recull les actes de la Jornada Els Jocs i la Interculturalitat, que es va realitzar al Pavelló de Suècia a Berga el dia 9 d'abril de 2011 i que fou organitzada pel Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Berga i l'Institut Ramon Muntaner. Aquesta activitat, emmarcada dins del programa Els Jocs en la Història 2008-2012, va comptar amb la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, l'Àmbit de Receques del Berguedà, la Fundació Mossèn Víctor Sallent, l'INEFC de Lleida, La Mussaranya, l'Associació Cultural Companyia de Jocs L'Anònima i el Patronat de la Patum de Berga. També va comptar amb el suport de la Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana i amb l'Associació Europea de Jocs i esports Tradicionals.

Les jornades foren inaugurades a primera hora del matí per en Roger Costa, en representació del Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya; en Juli Gendrau, alcalde de l'Ajuntament de Berga, i la M. Carme Jiménez, directora de l'Institut Ramon Muntaner. Tant a les jornades com a les actes es van treballar dos àmbits de treball, i com a tals els articles s'han agrupat segons aquestes temàtiques: la negociació en l'àmbit públic i a l'escola i les migracions del joc.

El primer àmbit, "La negociació en l'àmbit públic i a l'escola", compta amb les aportacions "El joc com element inclusiu als patis escolars de Catalunya", de Cris Molins, encarregada de la inauguració de les jornades; "Oportunitats de l'esport a l'espai públic", de Xavi Camino; "Activitats ludicoesportives juvenils en els espais públics: producció cultural i inclusió social", de Raül Hernández; "El fet casteller i la integració de nouvinguts a Catalunya", d'Alfons González, i "El joc tradicional a la història de l'educació social contemporània. Un passeig pel patrimoni lúdic espanyol als darrers segles", d'Andrés Payà.

La segona part, " Les migracions del joc", ha comptat amb les aportacions de Jaume Bantulà, amb el títol "Aproximació a la cultura lúdica des d'una perspectiva transcultural"; d'Àngela-Rosa Menages i Joan-Lluís Monjo, amb l'article "Fava vinga! Els jocs populars dels valencians emigrats a Algèria"; d'Abel Sensarrich i la "Promoció de les bitlles catalanes a través de l'Associació Mundial Bowling"; de Miqui Jiménez amb "De fora vingueren... Dues experiències de joc tradicional"; del Consell d'infants de Berga amb "Jocs d'abans, jocs d'ara"; de Montse Piñeiro, "El joc, un recurs en l'ensenyament i transmissió dels valors de l'esperanto. Exemples disponibles al Museu d'Esperanto de Subirats (Alt Penedès)", i de Biel Pubill, amb

“El joc com a salconduit. Potencialitats del joc com a recurs per a la inclusió del nouvingut”.

Juntament amb les ponències i les comunicacions que aquí es publiquen en forma d'article, també publiquem els diferents pòsters que s'hi van presentar, com els de la xarranca com a element d'integració, de Maria Galizia, o els de les experiències del ZER Ports-Algars, on els mestres Lourdes Rodríguez, Ramon Codorniu i Neus Cortiella expliquen dues experiències sobre compartir jocs tradicionals que s'han fet en aquelles escoles de la Terra Alta.

Les actes no recullen un seguit d'activitats paraleles que completaren aquesta jornada, com són el taller pràctic “Del món al joc”, que van realitzar la Fundació Mossèn Víctor Sallent i la Companyia de Jocs l'Anònima Associació Cultural; la visita a la Casa de la Patum de Berga o la mostra d'audiovisuals que es van projectar durant tota la jornada en una sala apart i que foren: *Processos d'aprenentatge*, de Laia Solé i Glòria Safont-Tria; *Parkour ZF*, de Laia Solé, Glòria Safont-Tria i Xavi Camino, i *Fanatic sport*, de Gaspar Maza i Ramon Parramon.

La publicació que teniu a les mans recull onze articles i tres comunicacions-pòsters que mostren diferents recerques, experiències i reflexions sobre la utilització dels jocs tradicionals i el foment del joc com a element d'integració social i d'educació; l'aproximació a altres cultures i realitats a partir dels jocs de l'altre; el foment de la interculturalitat des d'una perspectiva de coneixement mutu i la integració arran dels diferents processos migratoris, des de la perspectiva de diferents disciplines com el magisteri, l'educació física, la pedagogia, la psicologia, l'antropologia, la història o la filologia.

L'àmbit territorial dels treballs va des de diverses contrades de Catalunya (el Barcelonès, el Vallès Occidental, el Pallars Sobirà i les Terres de l'Ebre) fins al País Valencià, Grècia, Estats Units i Algèria.

Esperem que el programa Els Jocs en la Història 2008-2012 serveixi per divulgar, impulsar i visualitzar la recerca interdisciplinària al voltant dels jocs tradicionals, en diferents etapes de la història i en diversos territoris, i ajudi a incorporar noves recerques i experiències d'aplicació amb les noves tecnologies, l'ensenyament, la festa, el turisme, la cultura material i la cultura immaterial en el joc. Tots aquests aspectes es tractaran al Congrés Internacional Els Jocs en la Història 2008-2012, que es realitzarà a Móra la Nova i Ascó els dies 18 i 19 de maig de 2012



Ponències i comunicacions



Àmbit 1

Negociació en l'àmbit públic i a l'escola



Imatges de la jornada "El joc i la interculturalitat" a Berga, 2011 amb ponències i comunicacions. Fons de l'IRMU

Conferència inaugural

El joc com element inclusiu als patis escolars de Catalunya

Cris Molins Pueyo

Investigadora del CER-Migracions-Grup de Recerca EMIGRA de la UAB
Professora al Departament d'Antropologia Social de la UAB

Totes les societats regulen, dissenyen i estableixen com, què i on transmetre els continguts necessaris per esdevenir membre de ple dret. S'estableix quins han de ser els agents que intervindran en aquests processos, quines estratègies i mecanismes es prioritzaran per tal d'aconseguir aquests objectius i el joc queda ubicat com una estratègia d'aprenentatge, entre d'altres, a través de la qual es transmeten aquest seguit de continguts socioculturals.

El joc és un assaig de la vida adulta més o menys conscient, és interacció amb altres i exploració de les pròpies limitacions, és explosió d'energia més o menys mesurada, pot ser més o menys reglada o lliure, més moguda o sedentària però, sobretot, és una activitat que ha de comptar amb el component lúdic. Cal distingir el joc dels jocs, el que en anglès es correspon amb els termes *play* i *game*. La primera accepció de joc (*play*) es refereix a aquesta orientació especial cap als recursos de joc i es pot referir a diverses classes de comportament lúdic, en contraposició a la segona accepció de joc (*game*), que no és res més que la seva ordenació en les activitats reglades i institucionalitzades. Per aquesta segona accepció s'entén que hi ha un seguit de regles més o menys explícites que fa que els jocs puguin ser comunicats, transmesos, ensenyats i apresos (GARVEY, 1978). En aquest sentit, els jocs esportius serien la màxima institucionalització d'aquestes activitats lúdiques, en tant que cal un compliment exacte de les regles, que aquestes són invariables i

que modificar-les significa jugar a una altra cosa que a allò inicial.

En el nostre context sociocultural, una de les institucions sobre la qual recau més responsabilitat de transmissió de continguts és l'escola. És una institució pensada i organitzada exclusivament amb aquest objectiu: convertir els membres més joves del nostre grup en membres de ple dret, en ciutadans i ciutadanes amb deures i drets. L'organització d'aquesta institució incorpora la presència d'un espai específic de joc i esbarjo: el pati. Al llarg de la història de la institució escolar el pati ha estat pensat i repensat de diverses maneres, ha estat més o menys regulat. Avui dia, tots els centres educatius de les etapes obligatòries de formació del nostre país disposen, teòricament, de pati.

El temps dedicat als centres educatius a l'esbarjo és d'una mitjana de 30 minuts al dia en l'etapa d'educació primària. Són moltes hores al cap del curs; de fet, es tracta de 525 hores, més de les que es dediquen a matèries com Educació per a la ciutadania i els drets humans, Educació física, Religió (que és voluntària) o Llengua estrangera i quasi bé amb la mateixa càrrega horària que Llengua i literatura catalana o Llengua i literatura castellana o exactament les mateixes hores que es dediquen a Educació Artística¹. Entenem, doncs, que es converteix en un temps molt important en la formació dels infants dins de l'àmbit de l'educació formal. És per aquest motiu que establim com a centre de la nostra anàlisi aquelles coses (activitats, pràctiques, interaccions) que succeeixen en el pati escolar, quines característiques tenen, quines conceptualitzacions, percepcions i discursos construeixen els subjectes-agents sobre aquests usos i activitats.

Us presento alguns dels resultats d'una recerca encarregada per la International Play Association (IPA Spain), desenvolupada durant el curs 2007-2008². L'objectiu central d'aquesta recerca ha estat interrogar-nos al voltant tant de les pràctiques

1 Extret del DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Annex 3. Horaris globals. L'assignació horària global de les àrees de l'educació primària és la següent: Llengua i literatura catalana i castellana: 1.085 hores (llengua i literatura catalana 420 hores i llengua i literatura castellana 420 hores, estructures lingüístiques comunes 245 hores); Llengua estrangera: 420 hores; Coneixement del medi natural, social i cultural: 630 hores; Educació artística: 525 hores; Educació física: 385 hores; Matemàtiques: 665 hores; Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores; Religió (voluntària): 315 hores; Esbarjo: 525 hores.

2 Ha comptat amb la participació de diversos investigadors/es en el treball de camp, així com amb la participació d'experts en diversos àmbits. Va estar finançada per la Fundació Jaume Bofill i en podeu consultar un informe breu al següent enllaç:

<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/525.pdf>

com de les conceptualitzacions de la comunitat educativa sobre els usos, els espais, les activitats i els temps de pati escolar en centres educatius de Catalunya. Aquest qüestionament indirecte sorgeix a partir de resultats de recerques anteriors sobre la consideració del pati escolar com un espai educatiu. Aquests treballs ens han permès constatar les diferències d'ús del joc a l'escola segons les etapes educatives estudiades: mentre el joc és considerat una estratègia central en el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'etapa d'educació infantil, a l'etapa d'educació primària va perdent protagonisme fins pràcticament no ser considerat dins de l'àmbit escolar a l'etapa d'educació secundària (MOLINS, 2005). Hem constatat també el mal ús i els usos limitats del pati com espai educatiu, amb poc aprofundiment de les possibilitats que els patis de joc ofereixen.

La proposta d'aquest treball ha estat diagnosticar la situació dels patis en una mostra de centres educatius de Catalunya que representi la diversitat física, socioeconòmica i educativa presents en el nostre territori. Ens centrarem en l'etapa d'educació primària atès que, com hem dit abans, hem constatat la pèrdua de valor que ha tingut en l'espai escolar essent molt present, en canvi, en la resta d'àmbits de la vida dels infants entre 6 i 12 anys i tenint molta importància en el desenvolupament dels noies i noies.

Malgrat que la recerca en aquest àmbit temàtic aglutina interessos de diverses disciplines, no hi ha gaires precedents endegats específicament amb l'objectiu de diagnosticar la situació dels patis escolars, ni de mostrar els usos i valoracions que els diferents agents implicats en el seu ús hi tenen.

1. OBJECTIUS I METODOLOGIA

Aquest estudi, en una primera fase, ha perseguit dos objectius:

- Diagnosi. Aprofundir en el coneixement de les condicions generals i de l'estat físic dels patis a través d'un mapa de situació dels patis escolars als centres educatius de l'àrea metropolitana de Barcelona.
- Avaluació. Analitzar la situació dels patis de jocs a les escoles i les conceptualitzacions que tenen els i les implicats/des en els processos d'ensenyament-aprenentatge sobre els mateixos.

Per a obtenir la informació s'han emprat tècniques quantitatives i qualitatives en una mostra de trenta centres educatius de Barcelona, en un total de deu municipis, tenint

en compte la diversitat present en el territori definida per les variables següents: població, titularitat dels centres educatius, diversitat sociocultural i econòmica i grandària dels centres educatius. Per una banda, s'ha procedit a l'aplicació d'un instrument d'enquesta a l'alumnat de 4rt de primària i, per l'altra, s'han realitzat entrevistes i s'ha aplicat un protocol d'observació dels patis (desenvolupat a MOLINS, 1998).

1.1. La mostra

La **mostra** s'ha confeccionat a partir d'un seguit de variables independents, que determinen diferències en els resultats obtinguts en els patis i que, per tant, ens ajuden en la selecció dels centres educatius que han conformat la mostra de conveniència, cercant la màxima variabilitat possible de la diversitat de situacions en els nostres centres educatius.

Les variables considerades en la selecció dels centres educatius de la mostra han estat:

-Entorn sociocultural del centre educatiu, establint la presència de diversos grups socials i culturals a l'entorn més immediat del centre, accessibilitat a recursos econòmics de la població atesa, marginalitat, pertinença a elits i pertinença a grup cultural minoritari o no. Ens hem centrat en l'àmbit urbà, bàsicament en la Regió Metropolitana de Barcelona, en tant que acull el 70% de la població escolaritzada de Catalunya.

-Classe social: Hem demanat a l'administració que ens caracteritzi els centres segons la situació socioeconòmica de la població escolar majoritària que atén. En aquest cas, les classificacions sobre classe social sempre són controvertides i una anàlisi més profunda de la població escolaritzada ens donaria variacions internes, segurament més importants en el cas de classe mitjana, ja que l'amplitud d'aquesta categoria és gran. Val a dir que, havent demanat a l'alumnat que ens faci referència a la feina del pare i de la mare³, hem emprat la feina del pare per creuar-la amb la categorització de classe social; la distribució de les respostes referides a estudis

3 Val a dir que el nivell de resposta ha estat d'un 85%, tant en el cas del pare com de la mare; el problema ha estat la codificació de les respostes, que, si tenim en compte l'edat dels i de les enquestades i la pròpia controvèrsia del concepte classe social, ens resulten poc precises. Finalment, hem optat per codificar aquells casos en què la necessitat d'estudis superiors és clara i en què directament han contemplat que fossin autònoms, sense saber el nivell d'estudis i deixar una gran categoria pels treballs amb baixa qualificació, en tant que no sabíem del cert el lloc ocupat o la feina desenvolupada.

superiors i autònoms perfila la mateixa lògica que la de la classe social atorgada. En aquest cas, la distribució de centres és de deu per cada una de les tres classes diferenciades.

-Presència d'immigració: La demanda feta a l'administració ha estat la d'identificar aquells centres educatius que acullen més població d'origen immigrant que la resta de centres de l'entorn immediat. Hem comprovat aquest informació creuant-la amb les dades dels qüestionaris passats a l'alumnat de quart i s'estableix relació significativa entre les variables de classe social i titularitat dels centres educatius i la presència d'immigració en les llars d'aquests nois i noies, però en aquesta informació hi aprofundirem més endavant. Per a aquesta darrera variable la distribució dels centres queda en catorze amb immigració i setze amb molt poca immigració en relació a la resta de centres de l'entorn més proper.

-Gènere: ens interessa analitzar les informacions obtingudes a partir d'identificar les semblances i diferències de comportaments, respostes i valoracions dels nois i noies observats. En la selecció de centres es contempla la presència de dos centres educatius que segreguen l'alumnat per sexe, tot i que es tracta d'una pràctica minoritària en els centres educatius del territori català. Es tracta de dos centres de titularitat privada concertada. Una d'aquestes escoles atén exclusivament a nenes i l'altra, a nens.

-Titularitat del centre educatiu: ens interessa contemplar la variabilitat de situacions administratives dels centres educatius en el nostre territori, per la qual cosa hem seleccionat centres de titularitat pública i centres de titularitat privada. La gran majoria d'aquests darrers han estat centres amb concert, finançats amb fons públics, i hem seleccionat un centre de titularitat privada sense concert, tot i que no estava previst en el disseny original, ja que es tracta d'una oferta minoritària a Catalunya que també existeix i que rep aportacions econòmiques públiques des de l'administració local en concepte de manteniment del centre. Els centres queden distribuïts en la meitat per cada categoria.

-Grandària del centre educatiu: Ens interessa caracteritzar els centres per grandària i nombre d'alumnat, atès que entenem que la competència per l'espai educatiu podria determinar l'organització i la intervenció sobre els patis escolars. Tenint en compte les característiques dels centres educatius per la seva titularitat, aquesta variable ha estat considerada amb valors diferents, segons si els centres són públics o privats; això és: els centres petits públics són els d'una 1 línia i els grans, els de dues o més. Quant als centres concertats, els petits són els d'una i dues línies i els grans, els de tres o més línies. S'ha considerat el fet que les ràtios als centres concertats són superiors als públics; així, segons dades del Departament d'Educació, la ràtio unitat alumnes per primària és de 21 pels centres públics i de

24,3 pels privats⁴. També tenim la meitat de la mostra en cada categoria.

-Etapa educativa. Ens hem centrat en l'etapa de primària per diversos motius, començant pel fet que en el nostre sistema educatiu és la més llarga i l'única totalment obligatòria. Hem constatat, a partir d'altres recerques, que és en aquesta etapa quan el pati i el joc comença a perdre la importància central a nivell educatiu i global que se li atorga en l'etapa precedent, alhora que hi hem observat limitacions en els usos del pati com espai educatiu; és a dir, hem constatat el desaprofitament del seu potencial en relació precisament als objectius educatius que es proposa l'etapa (MOLINS, 2005). Hem seleccionat el curs de quart de primària prioritzant les observacions etnogràfiques, atès que l'alumnat es troba en un moment de transició madurativa en la qual encara es detecten moltes pràctiques lúdiques inequívocament infantils, però ja en comencen a aparèixer d'altres que estan més associades a l'adolescència.

1.2. Instruments

1.2.1. Observacions al pati

S'han realitzat observacions de moments d'esbarjo, ens els quals s'han descrit els espais de pati i els ambients generals de què hi passa. Així mateix, s'han focalitzat les observacions i s'han concentrat les mirades entre una i tres observacions d'activitats concretes, analitzant la gènesi i desenvolupament de l'activitat, els rols desenvolupats, els participants, el tipus d'activitat i la finalització de la mateixa. En total tenim seixanta-vuit observacions focalitzades.

1.2.2. Entrevistes a l'equip directiu

S'han fet entrevistes semiestructurades als membres dels equips directius de cada un dels centres educatius. Hem obtingut, per tant, trenta entrevistes realitzades a coordinadors/es pedagògics, directors i directores. Se'ls ha interrogat sobre la presència del pati, l'esbarjo i el joc en el projecte educatiu del centre i com es recull en diferents documents el PEC, el RRI, el PA, quins usos lectius i extraescolars s'hi fan i sobre l'accés als materials, les prohibicions i l'existència de projectes i comissions de pati.

⁴ Font: Estadístiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://www.gencat.net>. Pel curs 2006-07 consten 244.372 alumnes de primària en centres públics i 11.574 unitats; en el cas dels centres privats, són 145.506 alumnes per 5.975 unitats.

1.2.3. Enquestes a l'alumnat

S'ha aplicat una enquesta a l'alumnat d' un grup-classe de quart de primària de cada centre educatiu (set-cents tres qüestionaris). La combinació de variables independents ens permet obtenir la següent distribució de les enquestes contestades:

- Per classe social: baixa: 32%, mitjana: 34 % i alta: 34%
- Per grandària del centre: petit: 47% i gran 53%
- Per titularitat del centre: pública: 48% i privada 52%
- Per presència d'immigració: presència 45% i no presència 55%
- Per gènere: un 49% són noies i un 51 % són nois
- Per edat: el 93% va néixer el 1998, un 6% el 1997

Aquestes tres fases d'obtenció de dades i els diferents instruments aplicats ens permeten obtenir reconstruir informació triangulada sobre els eixos que es representen en aquest gràfic.

Figura 1. Representació dels quatre aspectes a observar en els tres moments



Font: Elaboració pròpia

S'ha organitzat aquesta presentació de resultats a partir de les següents grans àrees que, al mateix temps, marquen l'estructura de la presentació:

- **Construint una tipologia de patis escolars: espais, elements i intervencions.** A partir de l'anàlisi de diversos indicadors valorem l'estat dels patis, tant des del punt de vista físic com de l'educatiu. La informació prové tant de les entrevistes amb els equips directius com de les observacions del pati, per creuar-les i confrontar-les després amb les respostes obtingudes dels qüestionaris d'enquesta. Analtzem els aspectes físics a partir de les

dimensions dels espais, la varietat d'espais i superfícies, la presència o no d'elements de joc i infraestructures. Quant als aspectes educatius ens fixem, per valorar els patis, en les intervencions educatives que s'hi fan, la presència en el projecte curricular, en l'accés als jocs i joguines i en la regulació que es fa de les activitats de joc al pati.

- **El joc al pati en l'horari lectiu.** En aquesta part dels resultats presentem l'anàlisi realitzada sobre el pati escolar en horari lectiu, quines activitats es desenvolupen durant l'estona d'esbarjo, a què s'hi juga, quines relacions s'estableixen entre l'alumnat, amb qui es relacionen, amb qui es juga, quina és la valoració que fa l'alumnat sobre l'estat del pati, recollim les valoracions sobre l'estat del pati i les possibilitats de canvi, analitzem els discursos sobre la utilitat de l'esbarjo tant per l'alumnat com pel professorat, així com la valoració que l'alumnat fa sobre el rol i la presència del professorat als patis escolars.

- **El joc i els usos del temps fora de l'escola.** En aquesta tercera part, finalment, analitzem les activitats desenvolupades per aquests nois i noies fora de l'escola, tant les activitats organitzades com les informals, els temps esmerçats, els tipus d'activitats, les preferències i alguna perspectiva de joc futur, demanat per quins jocs i joguines no tenen i els agradaria tenir.

2. CONSTRUINT UNA TIPOLOGIA DE PATIS ESCOLARS: ESPAIS, ELEMENTS I INTERVENCIONS

Les característiques dels patis d'infantil i primària són molt diferents (tant des del punt de vista físic com educatiu) i, en tant que l'alumnat sobre el qual hem fixat la nostra atenció ha estat el de primària, ens fixarem també en els patis d'aquesta etapa.

En aquest apartat ens proposem analitzar la situació dels patis escolars des de dues vessants: la situació física i la situació educativa. Dins de cada un d'aquests eixos hem definit quatre dimensions sobre les quals valorararem les dades obtingudes.

En el primer apartat, referit a la valoració dels espais dels patis, analitzem les dimensions del pati, la varietat d'espais present en l'espai, la presència d'elements i infraestructures de joc i la presència de jocs pintats al terra (tant de línies que delimiten camps d'esport com les que serveixen per realitzar jocs). En el segon apartat, valorem la situació educativa en els patis, mentre que en aquest ens centrem

en quatre aspectes que passen per establir si hi ha intervencions educatives dels adults específiques en el pati, projectes curriculars vinculats al pati, l'accés al joc i joguines i la regulació del joc en els patis dels centres educatius.

2.1. Descripció dels espais dels patis escolars

La normativa oficial⁵ sobre els criteris de construcció dels nous centres educatius a Catalunya del Departament d'Educació dona indicacions sobre les mesures de l'espai reservat per alumne en els espais de joc. En primer lloc, per als CEIP assenyalen dos espais diferenciats, un de jocs infantils i l'altre de jocs de primària. Per a l'alumnat d'infantil cal reservar 4 m², i 2 m² pels de primària. En el cas de l'alumnat d'ESO i batxillerat, l'àrea se situa en 3 m² per alumne. Per a totes les tipologies de centres s'assenyala la necessitat d'una pista poliesportiva de 32 per 44 metres, que permet el dibuix de dues pistes de bàsquet i una de futbol en la mateixa superfície (vegeu l'annex). Lògicament, aquesta normativa afecta als centres públics de nova construcció, però no és el cas dels centres que ja fa anys que estan en funcionament, com en el cas de la nostra mostra i la majoria de centres del país.

A partir de les observacions realitzades en els patis escolars dels centres seleccionats ens hem proposat analitzar i realitzar una diagnosi del seu estat general. Hem establert, a partir de les observacions dels patis i de les entrevistes amb els equips directius, un seguit de dimensions a analitzar per establir quins es troben en condicions més positives i negatives per facilitar o promocionar el joc i les activitats lúdiques dels infants de l'etapa de primària.

Figura 2. Estat físic dels patis. Nombre de centres que disposen d'aquests elements en els seus patis

Superfície		Elements de joc		Elements naturals		Elements arqu.	
Asfalt	28	Jocs pintats	9	Arbres	17	Porxo	18
Sorra	19	Estructura	7	Bosc	2	Escales	10
Desnivell	6	Neumàtics	5	Pineda	1	Rampa	8
Rajoles	6	Ping-pong	4			Desnivell	7
Bosc	3	Estructura complexa	2			Grades	6
Llambordes	1	Troncs	2			Tanca de fusta	1
Turó	1	Sorral	1				
Gespa	1	Tobogan	1				
		Caseta	1				
		Rocòdrom	1				
		Gronxador	1				

Font:
Elaboració
pròpia

5 Consultat al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, disponible en línia: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_22533544_1.pdf

Queda clara la gran importància de les condicions físiques dels espais i de l'oferta present en els patis dels centres educatius, que té molt a veure amb les activitats i les possibilitats d'ús. Això no significa que els nois i noies que es troben en patis en condicions més negatives no puguin fer res al pati, però sí que es desprèn que la riquesa d'activitats, definides per la seva varietat, és major en els patis on hi ha més oferta disponible d'elements, però hi aprofundirem més endavant. La qüestió, en aquest punt, és veure com es distribueix l'alumnat en els patis segons les variables socioculturals i educatives amb les quals es va configurar la mostra de centres, és a dir, com l'ús i les interaccions en el pati reproduïxen les jerarquies socials i culturals presents entre l'alumnat.

El quadre següent ens distribueix els centres segons les variables independents i les dimensions analitzades a partir de les observacions dels patis:

Figura 3. Caracterització dels patis dels centres per les seves condicions físiques

Centre	Class e Soc	Mida	Títul.	Grèndir.	Var Esp	Eie Joc	Pintats	Valoració global
1	Treballadora	Petit	Privada					
2	Mijana	Petit	Pública					
3	Mijana	Petit	Pública					
4	Treballadora	Gran	Pública					
5	Alta	Petit	Pública					
6	Mijana	Petit	Pública					
7	Alta	Gran	Pública					
8	Treballadora	Gran	Pública					
9	Mijana	Gran	Pública					
10	Treballadora	Petit	Pública					
11	Mijana	Gran	Pública					
12	Alta	Gran	Pública					
13	Alta	Petit	Pública					
14	Alta	Gran	Privada					
15	Alta	Gran	Privada					
16	Alta	Gran	Privada					
17	Alta	Petit	Privada					
18	Alta	Gran	Privada					
19	Alta	Petit	Privada					
20	Mijana	Gran	Pública					
21	Mijana	Gran	Privada					
22	Mijana	Petit	Privada					
23	Mijana	Petit	Privada					
25	Treballadora	Petit	Pública					
26	Treballadora	Gran	Privada					
27	Treballadora	Petit	Privada					
28	Treballadora	Petit	Pública					
29	Treballadora	Gran	Privada					
30	Treballadora	Petit	Privada					
31	Mijana	Gran	Privada					

Estat acceptable
 Estat positiu, existeixen
 Estat negatiu, no existeixen

Font: elaboració pròpia a partir del buidat d'observacions i d'entrevistes a equips directius

La darrera columna ens assenjala aquells patis segons els seu estat físic a partir de les informacions de les columnes precedents. Obtenim tres respostes possibles en aquesta columna: en vermell, els patis dels centres en estat negatiu, i en groc, els centres en estat acceptable. Entenem per patis en estat acceptable aquells que no han puntuat en positiu per totes les columnes i per patis en estat positiu, en verd, aquells que han puntuat positiu per totes excepte per la dimensió de grandària del pati, situació que tan sols ens passa en dos centres (centres 12 i 16). Ressaltem els patis dels centres que es troben en estat negatiu (dotze dels trenta). Aquests patis han puntuat de forma negativa en dues o més columnes de les dimensions analitzades.

Hem agrupat aquests dotze centres i els hem caracteritzat segons les variables independents. Així, trobem que la majoria de centres amb patis en estat negatiu es corresponen amb centres de titularitat privada (nou sobre els tres de titularitat pública). Per classe social, la distribució dels centres amb patis en pitjor estat és de cinc de classe social treballadora (quatre centres privats i un de públic), cinc de classe social mitjana (tres privats i dos públics) i dos centres que atenen classe alta de titularitat privada. Sembla, doncs, que hi ha una sobrerrepresentació de patis en estat negatiu en centres de titularitat privada que atén població de classe social baixa i mitjana.

El pas següent ha estat analitzar algunes de les respostes que l'alumnat formula sobre la percepció dels seus patis, relacionant-t'ho amb la tipologia de patis. Trobem una clara correlació entre les respostes de l'alumnat sobre quines coses no els agraden dels seus patis i les demandes de canvi que fan amb les dues tipologies de patis de centres.

En general, la resposta majoritària és proposar canvis en els patis: es proposa la incorporació de nous elements i d'infraestructures de joc. Així, per als patis classificats com "estat negatiu" observem major resposta sobre suggeriments de canvis que en les respostes de l'alumnat dels altres centres. Passa a la inversa si la resposta és que ja els està bé el pati com està i que no volen canviar res: l'alumnat que diu que vol passar més estona al pati acostuma a gaudir dels patis en millors condicions.

Cal assenyalar que la majoria d'alumnes demanen la incorporació de més elements de joc en els patis, independentment de la tipologia de pati de la que gaudeixen. Es reiteren les demandes de gronxadors, tobogans, estructures i piscines en els patis que ofereixen més diversitat.

Amb tot, l'alumnat que està en patis en millors condicions expressa, en segon lloc, que ja està satisfet amb el pati que gaudeix, mentre que els que estan en patis en pitjors condicions fan aquesta afirmació en tercer lloc, per darrera d'expressar el seu desig de canvis en la infraestructura i en els elements de joc.

En relació al gènere, tant els nois com les noies de centres amb patis valorats en estat acceptable com els nois i noies dels centres amb patis valorats en estat negatiu expressen de manera molt similar la satisfacció sobre el pati i fan demandes de canvi molt semblants.

2.2. Descripció de les intervencions educatives als patis escolars

Hem treballat sobre la importància de les condicions físiques i l'oferta present en els patis dels centres educatius en relació amb les activitats i les possibilitats d'ús. En aquest apartat analitzem les intervencions educatives que es fan al pati, la presència en el projecte curricular del centre d'aquest espai i temps, en l'accés als jocs i joguines i en la regulació que es fa de les possibilitats de joc al pati.

El joc no sempre apareix de forma explícita als documents dels projectes educatius⁶ dels centres, segons la informació proporcionada pels membres dels equips directius. A les entrevistes amb els equips directius dels centres educatius hem demanat en quins documents apareix el pati i quina informació contenen. Hem de dir que no hi ha grans diferències en els discursos associats al pati i què significa dins dels projectes educatius dels centres escolars de la mostra, malgrat la seva diversitat. Sí que hi ha diferències en la conceptualització de l'esbarjo entre etapes, com hem assenyalat anteriorment.

La normativa vigent, segons l'article 10 del Decret 142/2007 del 26 de juny del Departament d'Educació, ens informa, en el punt 4, sobre quina és la consideració de l'esbarjo a l'etapa de primària, com hem assenyalat al principi de la presentació.

En aquest apartat hem estat analitzant un seguit de dimensions que ens informen sobre l'estat educatiu dels patis dels centres de la mostra. Les quatre dimensions analitzades han consistit en establir quins centres realitzen algun tipus d'intervenció educativa sobre joc en el pati; quines àrees curriculars realitzen activitats en el pati;

6 No es tracta de l'anàlisi dels documents existents en els centres educatius coneguts com PEC (Projecte Educatiu de Centre), sinó de l'ideari i dels discursos dels responsables dels centres.

quina és la normativa d'accés als elements de joc dels nois i noies per desenvolupar activitats de joc al pati i la regulació de les possibilitats de joc, és a dir, l'explicitació de les prohibicions al pati.

Figura 4. Estat educatiu dels patis. Relació del nombre de centres segons els aspectes analitzats

Jocs escola		Jocs casa		Prohibicions explicitades	
pilotes	29	jocs petits	6	electrònics	11
cordes	18	joguines petites	3	pilotes de cuir	7
gomes	4	cordes	3	idem fora de pista	1
pitxi	1	després de reis	2	violents	6
patins	1	jocs de moda	2	pegar-se	2
CD	1	gomes	2	bèl·lics	2
galledes	1	col·lectius	2	individuals	2
pales	1	tot	1	juguar a la vegetació	2
jocs taula	1	ràdiocassette	1	lluïta	2
mànegues d'aigua	1	cromos	1	perillosos	2
cons	1	cartes	1	pactades per classe	1
matalassos	1			obsessius	1
xanques	1			quedar-se a l'aula	1
				sobre la marxa	1
				induits per TV	1
				compra-venda	1
				cromos violents	1
				fer els deures	1
				portar joguines	1
				mòbils	1
				tazos	1
				cromos	1
				juguar abans esmorzar	1

Font:
Elaboració
pròpia

En set centres apareixen altres projectes vinculats a l'activitat al pati de certa manera; es tracta de projectes de reciclatge (centres 5, 26 i 31), jardí i/o hort (centre 4) o estudi dels arbres del pati (centre 7) i en un de públic ens comenten un projecte lingüístic vinculat a l'ús del català al pati (centre 4) i un altre de recollida de jocs d'arreu del món (centre 11). No n'hem observat el desenvolupament al pati, sinó que es tracta d'un projecte lligat a l'activitat dins de l'aula i de recollida d'informació de les famílies.

En aquest mateix sentit, cal assenyalar que la principal àrea curricular associada a les activitats al pati és l'Educació física. En segon lloc s'hi lliguen les activitats relacionades amb les festes a l'escola i posteriorment, per ordre d'aparició, l'hort urbà o aula de natura, matemàtiques, dansa i plàstica i tecnologia. Val a dir que aquestes darreres àrees curriculars tenen molta limitació a l'hora d'utilitzar el pati, en tant que l'Educació física acapara l'horari d'ús.

Tenim notícia de centres que ja han participat en projectes vinculats al pati, en la seva millora de l'espai físic (centre 10) o que tenen consciència que cal endegar-los ben aviat (centre 1) o que s'ho han plantejat i han conclòs "*que no cal regular-ho tot*", tot i que en el moment que tinguin acabat de construir el pati es proposen alguna innovació com per exemple fer un "bibliopati" (centre 5).

Els projectes lligats a l'escola verda i a la presència d'horts en els patis els hem trobat en diverses ocasions, però cal assenyalar que no els considerarem activitat lúdica, en tant que està prohibit accedir a aquests espais en el temps d'esbarjo i les activitats que s'hi desenvolupen són estrictament curriculars.

Al quadre següent observem la distribució dels centres segons les variables independents i les dimensions analitzades sobre la situació educativa dels patis. El codi de colors és el mateix per a totes les columnes, tot i que amb significats lleugerament diferents, tal com aclareix la llegenda per cada columna, seguint els criteris següents:

- Sobre les intervencions educatives al pati, la lectura dels codis de colors ens indica aquells centres que expliciten intervencions directament relacionades amb el joc al pati (en verd), tenen intervencions, però relacionades amb joc (en groc) i no expliciten intervencions al pati (en vermell).
- Quant a les àrees curriculars vinculades al pati, els que només tenen l'àrea d'Educació física (vermell), els que relacionen Educació física i una altra àrea (groc) i, els que relacionen l'àrea d'Educació física i dues o més àrees (verd). Sobre l'accés a elements de joc, la columna ens informa sobre si el centre ofereix elements de joc i distingim entre si està permès portar jocs de casa i el centre n'ofereix (verd), si no està permès portar jocs de casa (groc) i si el centre no ofereix jocs (vermell).
- Finalment, en la dimensió analitzada referida a la regulació de les possibilitats de joc, assenyalem si el centre ens comunica prohibicions explícites (verd), si manifesten que no hi ha prohibicions (groc) i si, malgrat manifestar que no hi ha prohibicions, ens enuncien una llista d'activitats prohibides (vermell).

Figura 5. Caracterització dels patis dels centres segons les seves condicions educatives

Centre	Classe Soc	Mida	Titul.	Inter. Educ.	Proj. curric.	Accés a jocs	Regul. Possib	Valoració global
1	Treballadora	Petit	Privada	Recicl, extraesc				
2	Mitjana	Petit	Pública	Pilotes				
3	Mitjana	Petit	Pública					
4	Treballadora	Gran	Pública	Ling hort				
5	Alta	Petit	Pública	Recicl, biblioc				
6	Mitjana	Petit	Pública					
7	Alta	Gran	Pública	Arbres				
8	Treballadora	Gran	Pública					
9	Mitjana	Gran	Pública					
10	Treballadora	Petit	Pública	IMEB In?				
11	Mitjana	Gran	Pública	Joc casa				
12	Alta	Gran	Pública					
13	Alta	Petit	Pública					
14	Alta	Gran	Privada					
15	Alta	Gran	Privada					
16	Alta	Gran	Privada					
17	Alta	Petit	Privada					
18	Alta	Gran	Privada	Pilotes				
19	Alta	Petit	Privada					
20	Mitjana	Gran	Pública	Pilotes				
21	Mitjana	Gran	Privada					
22	Mitjana	Petit	Privada					
23	Mitjana	Petit	Privada					
25	Treballadora	Petit	Pública					
26	Treballadora	Gran	Privada	Recicl				
27	Treballadora	Petit	Privada					
28	Treballadora	Petit	Pública					
29	Treballadora	Gran	Privada					
30	Treballadora	Petit	Privada					
31	Mitjana	Gran	Privada	Recicl				

Inter. Educativ

Relació directa amb joc
No relació directa amb joc
No explícita

Projectes curriculars

Di a o més i r a més
Una a l r a més
No més E d f í ca

Accés a jocs

Per més de can i ofert acerte
No per més de can
No ofert centre

Regulació possible

Prohibicions explícites
No prohibicions
Prohibicions no explícites

Valoració global

Et a Positiu
Et a I Acn ptible
Et a Negtiu

Font: Elaboració pròpia a partir del buidat de les entrevistes als equips directius

Aquesta representació gràfica ens ofereix una ràpida i resumida visió de les dimensions analitzades sobre l'estat educatiu dels patis. A partir de les quatre dimensions (intervenció educativa en el pati, projectes curriculars vinculats, accés a jocs i regulació de les possibilitats de joc) es construeix una columna resum valorant l'estat educatiu global dels patis. En sorgeixen tres tipus de patis segons ha estat qualificat el seu estat en positiu (tres centres), acceptable (vint-i-tres centres) i negatiu (quatre centres). En la valoració global ha tingut un pes específic puntuar negativament en les possibilitats d'accés a elements de joc; així, els quatre centres que han indicat no oferir cap element de joc des de l'escola han passat automàticament a ser valorats negativament. Val a dir que la majoria d'ells han puntuat negativament en altres dimensions analitzades (tres dels quatre).

L'anàlisi en relació a les variables independents de la mostra ens diu que dels tres centres qualificats en estat del pati positiu, dos són centres públics i un és privat concertat i atenen població de classe mitjana i alta. Per altra banda, per als quatre centres amb qualificació de patis en estat negatiu, tots quatre són de titularitat privada concertada, dos atenen població de classe treballadora, un de classe mitjana i l'altre de classe alta. Es tracta de tres centres grans i un de petit.

El pas següent, com en l'apartat anterior, ha estat analitzar algunes de les respostes que l'alumnat formula sobre la percepció dels seus patis, en relació amb la tipologia de patis. Trobem una clara correlació entre l'alumnat a qui no li agrada el seu pati i fa demandes de canvi amb els tres tipus de centres. Tot i que aquest segon eix d'anàlisi, l'estat educatiu, ens aporta menys informació que el de l'estat físic, sí que ens diferencia molt clarament els centres que s'ubiquen en les dues categories extremes (estat positiu/estat negatiu).

En general, la resposta majoritària de l'alumnat és proposar canvis en els patis: els seus principals usuaris volen la incorporació de nous elements i d'infraestructures de joc. Si mirem els tipus extrems podem observar com la demanda de canvis és significativament més gran entre els alumnes dels centres amb patis classificats en "estat negatiu", per sobre dels alumnes dels centres amb patis en "estat positiu", la qual cosa significa que nenes i nens són d'alguna forma conscients de les deficiències dels patis. Aquestes respostes coincideixen amb la demanda de canvis sobre les porteries i pilotades; és a dir, els alumnes dels centres amb patis en estat negatiu ho demanen més. En canvi, els alumnes que manifesten que ja els agrada com està el pati són els dels centres amb patis en "estat positiu".

Les valoracions de noies i nois sobre els tres tipus de patis segons l'estat educatiu són molt semblants, només s'aprecien diferències molt petites en algunes valoracions: les noies són una mica més crítiques que els nois quan estan en centres amb patis en estat positiu i diversifiquen més que les seues companyes les demandes de canvis. Per altra banda, quan els nois i noies estan en centres amb patis en estat negatiu, els nois proposen més canvis i demanen més infraestructures i elements físics que les noies: sembla que tenen més clares les demandes concretes de canvi.

3. EL JOC AL PATI EN L'HORARI LECTIU

En aquest apartat hem analitzat diversos aspectes sobre el joc dins de l'escola. Ens interessa saber com es conceptualitza des de l'educació formal, quins discursos s'hi relacionen i quins usos lectius i extraescolars s'hi fan. En un primer apartat analitzem les respostes de l'alumnat per conèixer el seu ús del pati durant l'esbarjo i en un segon apartat analitzem les observacions al pati *in situ*: què s'hi fa, quines agrupacions s'hi fan, què hi està permès i què no. Les preguntes del qüestionari els han obligat a ubicar-se en el darrer pati que han fet, per tal d'aconseguir "refrescar" la memòria i aconseguir lligar el seu pensament a un lloc i un moment concret i proper.

Els resultats ens mostren que hi ha diferències de gènere i classe social molt evidents en les activitats que es desenvolupen als patis i que també es reproduïxen diferències en les preferències per certes activitats i en les relacions que s'hi donen.

-El sexe de l'alumnat enquestat torna a destacar diferències en els tipus d'activitats realitzades. Així, s'observa clarament que els nois diuen que han realitzat en un 60% activitats mogudes, per contraposició al 40% de les noies, que han combinat activitats mogudes i més aviat mogudes en més ocasions que els seus companys. Quant a les activitats més aviat quietes, sobresurten les noies (un 20%), el doble que els nois de 9 anys.

- L'alumnat es distribueix de manera diferent segons el sexe i les activitats realitzades. Considerant el sexe de l'alumnat, la majoria de nois s'ubiquen a la pista, després assenyalen tot el pati i, en tercer lloc, s'ubiquen en un racó. Aquest darrer espai, el racó, és significativament el més important per a les noies, que en segon lloc es mouen per tot el pati i en tercer lloc s'ubiquen a

la pista. Altres espais apareixen amb percentatges molt baixos, sobretot per a les noies: el banc, a prop de la porta i a la font. Les respostes referides al “racó” ens estan assenyalant un espai que no és central sinó marginal en els patis escolars. Aquests nois i noies s’ubiquen en espais que es troben allunyats de les portes d’entrada i sortida, ni a prop de la font, ni en la pista esportiva. En aquests espais, els nois i noies diuen que han realitzat activitats més aviat quietes, en més de la meitat dels casos.

- Els resultats confirmen que les activitats desenvolupades per grups exclusivament formats per noies i per grups mixtos són més variades que les desenvolupades per grups de només nois. Els grups mixtos tenen un nombre més gran d’individus que els monogenèrics, que són en canvi més freqüents.

Les recerques que han realitzat estudis longitudinals al llarg dels períodes lectius (BLATCHFORD, 1998) mostren que les activitats varien al llarg del curs i que els grups de joc al pati es modifiquen de manera que es produeix més barreja de sexes en les activitats que s’hi desenvolupen. La nostra anàlisi se centra en l’observació d’un període molt curt i ens interessa establir semblances i diferències en els comportaments dels patis de diversos centres segons les característiques dels centres, no des de les característiques dels grups.

Els hem demanat que qualifiquin les activitats realitzades segons si han estat més aviat quietes, mogudes o les han combinat totes dues. En general, més de la meitat de l’alumnat ha desenvolupat activitats mogudes i només un 15% les ha classificat com més aviat quietes. El sexe de l’alumnat enquestat torna a destacar diferències en els tipus d’activitats realitzades. Així, s’observa clarament que els nois diuen que han realitzat en un 60% activitats mogudes, per contraposició al 40% de les noies, que han combinat activitats mogudes i més aviat quietes en més ocasions que els seus companys. Quant a les activitats més aviat quietes, sobresurten les noies (un 20%), el doble que els nois de 9 anys. Aparentment, aquestes diferències de gènere en el tipus d’activitats realitzades als patis són importants en l’establiment de pronòstics sobre les activitats físiques al llarg de la vida. Giuliano (2000) va poder observar que les noies que juguen de petites en grups mixtos i a jocs de nois practiquen esports amb més freqüència en la vida adulta i tenen més probabilitats de ser atletes, aplicant un qüestionari a joves atletes i joves no atletes per reconstruir les seves pràctiques de joc infantil. Els nostres resultats concorden amb els obtinguts per altres estudis en què es documenten els tipus d’activitats realitzades per l’alumnat, com els de Blatchford (1998) o Boyle *et al.* (2003).

El comportament sobre tipus d'activitats realitzades als patis entre nois i noies és similar per classe social i per titularitat dels centre. Les observacions realitzades i les respostes de l'alumnat al qüestionari conflueixen en la mateixa distribució dels patis: la pista esportiva, present en els patis de tots els centres educatius de la mostra, esdevé l'espai central de l'alumnat durant el temps d'esbarjo (33%). En segon lloc, ens assenyalen un racó (29%) i en tercer lloc, que s'han mogut per tot el pati (27%).

Considerant el sexe de l'alumnat, la majoria de nois s'ubiquen a la pista, després assenyalen tot el pati i, en tercer lloc, s'ubiquen en un racó. Aquest darrer espai, el racó, és significativament el més important per a les noies, en segon lloc es mouen per tot el pati i en tercer lloc s'ubiquen a la pista. Altres espais apareixen amb percentatges molt baixos, sobretot per a les noies: el banc, a prop de la porta i a la font.

Les respostes referides al "racó" ens estan assenyalant un espai que no és central sinó marginal en els patis escolars. Aquests nois i noies s'ubiquen en espais que es troben allunyats de les portes d'entrada i sortida, ni a prop de la font, ni en la pista esportiva. En aquests espais els nois i noies diuen que han realitzat activitats més aviat quietes en més de la meitat dels casos.

Continuant amb l'anàlisi de les activitats desenvolupades, vam demanar a l'alumnat que assenyalessin l'activitat realitzada al pati (pregunta de resposta oberta). Hem classificat les respostes obtingudes⁷ per tipus d'activitats en les següents categories:

- 1.- Córrer i variants: curses, indis, córrer, amagar, matar, a agafar mort, talla fils, policies, espies, matar bolets... (21%)
- 2.- Esports reglats: futbol, vòlei, bàsquet, rugbi, handbol... (30%)
- 3.- Jocs actius: stop, cadena, corda, *peste alta*, xarranca, tres en ratlla, *twister*, arrencar cebes, goma, jocs de mans... (12%)
- 4.- Jocs de simulació: pares i mares, professora, gossos invàlids, buscar pistes, inventar-nos... (3%)
- 5.- Parlar i caminar: parlar, caminar, nuvis, música, dibuixar... (9%)
- 6.- Jocs d'apostes i d'intercanvi: *pokemons*, patacons, cromos, enganxines... (4%)

⁷ Amb la diversitat de noms amb què els nois i noies s'han referit a jocs contestant a aquesta pregunta del qüestionari hem decidit traduir els noms sota expressions catalanes normatives sempre que ens ha estat possible.

- 7.- Jocs d'imitació TV: "Harry Potter", "Age of Empire", "Bola de Foc", "Naruto", "3 germanes"... (5%)
- 8.- Cotxes (1%)
- 9.- Assaig i cançó (3%)
- 10.- *Pitxi* (1%)
- 11- Baldufa (2%)
- 12.- Gronxador (0%)
- 13- Altres (9%)

Normalment, les diferències de gènere són altre cop les més acusades. Les noies realitzen activitats de córrer, en segon lloc fan jocs actius i en tercer lloc, es dediquen a parlar i a caminar. Els nois, en canvi, situen els esports reglats al primer lloc (sobretot futbol), a força distància mencionen córrer i variants, per passar a percentatges molt baixos distribuïts en altres tipus d'activitats.

Aquests resultats coincideixen perfectament amb els d'altres estudis, com el de Swain (2000), en què s'estableix que el "futbol actua com a model per als nois i usen el joc com a via de construcció, negociació i representació de la seva masculinitat" i que "la masculinitat hegemònica [és] reflectida a través d'aquesta pràctica esportiva", mostrant en el cas estudiat per ell que "hi ha algunes noies que, tot i voler jugar a futbol, els seus intents de desafiament de la dominació hegemònica dels nois va resultar infructuosa" (SWAIN, 2000: 95 i 108).

Ara bé, les activitats de les noies són molt més variades que les dels nois i es distribueixen amb percentatges similars entre córrer i variants, jocs actius, parlar i caminar i esports reglats.

En aquest mateix sentit, sobre les observacions d'activitats de pati, hem de dir que de les seixanta-vuit observacions documentades, trenta-vuit són desenvolupades per grups amb presència exclusivament de nois (vint-i-quatre) o de noies (catorze). Malgrat que de les activitats en què participen nois i noies hi ha nombrosos exemples en què un dels dos sexes representa una minoria en el grup, això vol dir que hi ha agrupacions en què només és una persona la representant de l'altre sexe (cinc agrupacions en que hi ha un sol noi i cinc més en que hi ha una única noia).

Les activitats documentades en què només participen nois són: futbol o xutar a la porteria (set centres i amb gran nombre de participants), circuit de cotxes, baldufa, lluites, volar avions (en grups més petits, entre sis i vuit) i a bales, cartes, (joc d'estratègia i futbol) i xerrar (en parelles o grups de quatre).

Les activitats documentades en què només participen noies són: a agafar, saltar a corda, escoltar música, animadores, jugar a cromos i a fet i amagar, com les activitats desenvolupades per grups més grans (entre sis i vuit noies), a gomes, coreografies, tombarelles, bàsquet, cartes, xerrar, pica paret, al pi, *peste alta*, a amagar i frontó en grups més petits (de tres a sis noies). Només tenim documentada una activitat duta a terme per dues noies i està relacionada amb la gimnàstica.

Entre les activitats desenvolupades per grups mixtos més nombrosos (de vuit a trenta individus) destaquen el futbol, bola de foc, matar, a corda, a fet i amagar, a agafar, *pitxi*, pi i canviar cromos. Els grups mixtos menys nombrosos (entre cinc i vuit individus) juguen a arrencar cebes, xarranca, bàsquet, *steps* amb neumàtics, bales, pilota de goma petita, a agafar i cordes, natació a la sorra, canviar cromos...

Tornem a confirmar que les activitats desenvolupades per grups exclusivament formats per noies i per grups mixtos són més variades que les desenvolupades per grups de només nois. Els grups mixtos tenen un nombre més gran d'individus que els monogenèrics, que són, en canvi, més freqüents.

Per classe social, els comportaments són molt similars, tot i que la classe alta practica més esports reglats dins de l'estona d'esbarjo que les altres classes socials, que hi fan més activitats de córrer que aquests. També tenen una presència superior de jocs d'apostes i d'intercanvi i menor influència de jocs o activitats que imiten programes de televisió. El mateix passa amb l'assaig de festivals i cançons, que també ens apareixen més a la classe social baixa i mitjana, amb la influència dels mitjans de comunicació (cinema, DVD, televisió), amb pel·lícules com *High School Musical* i altres programes televisius de gran acceptació entre els menors i que analitzarem més endavant.

4. EL JOC I ELS USOS DEL TEMPS FORA DE L'ESCOLA

4.1. Activitats preferides fora de l'escola

Ens hem interessat per conèixer quins són els usos dels temps fora de l'horari lectiu, és a dir, volíem saber a què dediquen el temps, amb qui el comparteixen i, concretament, els jocs que realitzen fora de l'escola.

En primer lloc hem demanat a l'alumnat quines activitats els agrada fer quan no estan estudiant ni tenen deures. Les respostes que oferíem eren múltiples i els demanàvem que marquessin més d'una activitat. Agrupant les respostes, i sense tenir en compte l'ordre de preferència, els percentatges ens queden ordenats en la darrera columna de la següent taula:

Figura 6. Les activitats preferides fora de l'escola

	1a. preferència N=703	Sense ordre N=2038
Jugar al carrer	12.8	7.41
Mirar la TV	15.5	18.40
Jugar a l'ordinador	16.4	18.6
Jugar a la consola	23.9	17.8
Llegir	7.8	9.2
Dibuixar	8.8	11.8
Jugar amb joguines	6.1	8.8
Altres	8.1	8

Font: elaboració pròpia a partir del buidat de les enquestes

Els nois i noies assenyalen com a primeres activitats preferides fora de l'escola jugar amb els jocs electrònics, tant d'ordinador com de consola, i en tercer lloc assenyalen mirar la televisió i jugar al carrer. En canvi, en les respostes agrupades, ens afloren com activitats preferides els jocs electrònics i la televisió, però passen per davant de jugar al carrer altres activitats com dibuixar, llegir i jugar amb joguines.

Hi ha clares diferències per sexe sobre les persones amb qui juguen més sovint els nois i noies fora del temps escolar. Les noies manifesten jugar en primer lloc amb la mare, amb la germana i amb l'amiga, mentre que els nois, per ordre, juguen primer amb l'amic, el germà i la mare. No s'observen diferències en les respostes de nois i noies sobre les persones amb qui juguen fora de l'horari lectiu per titularitat dels centres o classe social a la qual pertanyen.

Els llocs de joc fora de l'escola ens obren una nova perspectiva en relació a les possibilitats o a la quotidianitat de les condicions en què es produeixen les activitats

lúdiques dels infants en el seu dia a dia. Les informacions obtingudes ens mostren que els principals llocs de joc per aquests nois i noies de 9 anys se centren en la llar, la pròpia o la dels amics o amigues, i després ens apareix la plaça o carrer a prop de casa com a lloc de joc més habitual.

Figura 7. Activitats fora de l'escola. Primers i segons llocs de joc

	1rs. llocs de joc	2ns. llocs de joc
Plaça-carrer a prop de casa	18.8	9.5
Plaça-carrer a prop de l'escola	8.3	8.8
A casa	58.6	17.1
A casa amic-amiga	7.8	28.9
Ludoteca	0.1	1.4
Esplai	2	4.3
Altres	3.6	7
<i>Total</i>	<i>697</i>	<i>541</i>

Font: elaboració pròpia a partir del buidat de les enquestes

Les activitats realitzades fora de l'escola per nois i noies són molt diferents: els nois prefereixen jugar a la consola mentre que les noies mostren, també fora de l'escola, major diversitat d'activitats preferides i realitzades. Les diferències en la preferència pels jocs electrònics per sexes ens mostren com els nois es desmarquen significativament de les noies en la preferència del joc en consoles, malgrat que queden igualats en els jocs d'ordinador. Passa a la inversa en altres opcions que no ocupen les primeres preferències: són les noies les que es desmarquen dels nois, assenyalant la seva preferència per activitats com el dibuix i la lectura.

No hi ha cap diferència significativa entre el comportament de nois i noies en el moment d'assenyalar els altres llocs on juguen fora de l'escola. Tal com hem dit més amunt, tots els nois i noies en conjunt assenyalen la llar com el primer lloc de joc fora de l'escola, malgrat que els nois i noies de la classe social alta esmenta la llar significativament més que els nois i noies de les classes mitjana i baixa (en aquest ordre): els nois i noies de classe treballadora assenyalen que juguen més sovint al carrer que els nois i noies d'altres classe socials, tant al carrer a prop de casa com el carrer a prop de l'escola.

Els nois i noies de classe mitjana juguen més sovint amb consoles que els nois i noies d'altres classes socials i els nois i noies de classe alta practiquen més les activitats de lectura i juguen més amb joguines que els nois i noies de classe mitjana i baixa. La preferència per altres activitats, com mirar la televisió o jugar a l'ordinador, se situen en nivells molt semblants pels nois i noies de totes les classes socials.

Els llocs de joc fora de l'escola podrien mantenir algun tipus de relació amb les distàncies de les llars dels nois i noies de les escoles a les quals assisteixen, així que, demanats pels desplaçaments realitzats, distància i locomoció emprada entre casa i escola, les respostes dels nois i noies ens mostren que la mitjana de temps esmerçada en els trajectes fins a l'escola és de 15 minuts. La manera en què es produeixen els desplaçaments és variada: la majoria arriba caminant (51%), en segon lloc ho fan en cotxe (35%) i en menor proporció en autocar (10%). En aquest aspecte sí que s'observa un comportament força diferent segons la classe social dels nois i noies en la utilització de vehicles en els desplaçaments entre llar i escola: els nois i noies de classes baixa i mitjana tenen el centre educatiu més proper a la llar i fan els trajectes majoritàriament a peu, mentre que la classe alta realitza els desplaçaments, principalment, en cotxe i autocar, a centres que es troben generalment més lluny de les llars. Segons la titularitat i mida dels centres educatius, trobem que als centres públics i petits s'hi arriba principalment caminant, mentre que als privats i grans s'hi arriba caminant i en cotxe en percentatges molt semblants.

Aquestes dades es relacionen perfectament amb els llocs de joc dels nois i noies: en el cas dels nois de classe social baixa que juguen més al carrer, els centres escolars estan més a prop de les llars i fan els desplaçaments a peu entre casa i escola. Això és el contrari del que passa amb els nois i noies de classe alta, ja que els seus desplaçaments són en cotxe o autocar i els seus llocs de joc fora de l'escola estan més lligats a la llar, la pròpia o la d'amics i amigues.

Òbviament, també s'han de tenir en compte altres raons que motivin aquests comportaments diferenciats entre nois i noies de diferents classes socials, que podrien estar relacionats amb les diferències en les característiques dels habitatges, la presència de jardins o patis o la càrrega setmanal o diària en hores dedicades a altres activitats organitzades fora de l'horari lectiu.

Finalment, quant a les preferències per jocs i joguines, l'estudi ens mostra que, mentre que els nois mostren més interès per les consoles que acaben de ser

llançades al mercat aquesta temporada (Wii i PS3) que no pas pels jocs electrònics, les noies mostren més interès pels jocs en concret; això ens podria indicar que el coneixement de les especificitats del mercat del joc electrònic és més extens en l'àmbit dels nois que en el de les noies.

5. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS

Al llarg de les darreres dècades, el nostre país ha patit un seguit de canvis de caire sociodemogràfic, sociocultural i educatiu: envelliment de la població, vells i nous fluxos migratoris, allargament de l'escolarització, penetració de noves tecnologies de la informació i comunicació que es reflecteixen en dinàmiques globals i locals... Tots aquests canvis han contribuït a la transformació dels rols, de les llars i de les formes de relació i a les conceptualitzacions de la infantesa i de les estratègies i mecanismes emprats en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Un dels llocs sobre el qual recau la responsabilitat en el nostre context cultural és l'escola. Entenem, doncs, que es converteix en un espai i un temps molt important en la formació dels nostres infants dins de l'àmbit de l'educació formal. És per aquests motius que hem establert com a centre de la nostra anàlisi allò que succeeix en el pati escolar, quines característiques tenen els espais, quines conceptualitzacions es vehiculen al seu voltant, quines percepcions i quins discursos es construeixen per part dels agents que hi desenvolupen la seva activitat: professorat i alumnat.

La diagnosi de l'estat dels patis ens mostra una situació prou decebedora, en tant que el pati escolar no és considerat per la comunitat educativa en general com un espai educatiu de primer ordre. És un espai que queda inscrit en el recinte escolar, però fora de les dependències considerades educatives: les aules.

L'estudi ens mostra com en el pati se segueixen reproduint desigualtats socials i culturals que es manifesten a través de l'accés i la tria dels centres educatius i en les condicions d'escolarització de l'alumnat divers: per sexe, per classe social i per origen sociocultural.

Les intervencions i estratègies desenvolupades pels equips docents en els patis dels centres educatius són també variades i, sovint, s'obtenen respostes no desitjades però poc tingudes en compte, en tant que en la majoria dels casos no generen conflictes explícits que demanin de la intervenció dels adults.

Aquestes conclusions ens porten a identificar tres grans nuclis de discussió a partir dels quals emergeixen unes implicacions clares per a la intervenció:

- Persistència de les desigualtats de classe i gènere als patis escolars
- Constatació de contradiccions entre discursos i pràctiques educatives del professorat en relació als patis escolars
- Identificació de la fal·làcia del joc lliure en els plantejaments educatius dels centres

5.1. Punts clau per a la intervenció

La no intervenció no és una opció, a banda del fet constatat que aquesta situació és només possible a nivell teòric, però no pas a la pràctica. Cal intervenir als patis des d'orientacions conscients i explícites i entenem que cal fer-ho des de diferents vessants:

- Garantint uns espais i elements del pati que promocionin el joc, que ofereixin diversitat d'oferta i que descentralitzin unes activitats i donin visibilitat a d'altres, que ara reflecteixen una clara discriminació per gènere, origen ètnicocultural i de classe social.
- Intercedint en assegurar l'oferta i l'accés a jocs, joguines i elements presents i preferits pels nois i noies fora de l'escola.
- L'escola no ha de restar aïllada del que passa fora de les seves parets i cal que doni resposta a situacions externes de clara desigualtat. Per això cal actuar urgentment a un altre nivell,
- Obrint espais de debat i qüestionant el paper de responsabilitat social que l'escola ha de jugar, abordant explícitament la qüestió de les prohibicions als patis.

Tots aquests canvis han de comptar amb la participació de tots els agents implicats en el procés d'ensenyament i aprenentatge, per tal que la presa de consciència sobre la importància del joc en el desenvolupament intel·lectual, social i cultural dels nois i noies s'ubiqui en el lloc que li correspon.

6. BIBLIOGRAFIA

- AGRAMUNT, M.; PRATS, B.; VIDAL, V. (2004). «El patio, espacio educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm 332, p. 28-30.
- BADIA, R. (2003). «Viaje virtual al mundo de los juegos». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm 10, p. 74-82.
- BANTULÀ, J. (2003). «La recuperación de la antesala del juego». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm 10, p. 59-73.
- BARBOUR, A.C. (1999). «The Impact of Playground Design on the Play Behaviors of Children with Differing Levels of Physical Competence». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 14, núm 1, p. 75-98.
- BAUTISTA, V. (2006). «Jocs de tauler». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm 33, p. 113-120.
- BERNABÉ, J. (2006). «¿A qué jugabas, abuela?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm 357, p. 32-34.
- BIXLER, R. D. [et al.] (2002). «Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis». *Environment and Behavior*, vol. 34, núm 6, p. 795-818.
- BLATCHFORD [et al.] (2003). «The Social Context of School Playground Games: Sex and Ethnic Differences, and Changes over Time after Entry to Junior School». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 21, p. 481-505.
- BONAL, X.; TOMÉ, A. (1996). «Metodologías y recursos de intervención». *Cuadernos de Pedagogía*, núm 245, p. 56-69.
- BRELL, M. (2006). «Jocs de rol». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm 33, p. 103-112.
- CALLÍS, J. (2003). «El joc i la formació matemàtica a primària: Jocs per aprendre i fer pensar». *Perspectiva Escolar*, núm 273, p. 23-34.
- CARBONELL, A. [et al.] (1996). «El juego en el parvulario: Instrumento para el desarrollo y el aprendizaje». *Aula de innovación educativa*, vol. 5, núm 52/53, p. 5-12.
- CARRASCO, S. [et al.] (2006). *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Barcelona: CIIMU (Monogràfics; 8).
- CASTRO, M. J. (2008). «La escuela, una perspectiva desde el juego». *Aula de innovación educativa*, núm 170, p. 67-69.
- CHIVITE, J. (2002). «Experiència escolar "Els ocells del pati"». *Perspectiva Escolar*, núm 268, p. 54-64.
- COILA, B. (2005). «Playful Kids, Strong Bones». *Pediatrics for Parents*, vol. 21, núm 9, p. 7.
- COLWELL, M.; LINDSEY, E. (2005). «Preschool Children's Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner: Connections to Peer Competence». *Sex Roles*, vol. 52, núm 7-8, p. 497-509.
- CONDE, O.; PINZOLAS, J.A. (2005). «Los patios de recreo: Espacios para la biodiversidad». *Aula*, núm 140 (març).
- CUENCA, J.M. (2001). «Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Núm. 30, pp 69-82.
- DEULOFEU, J. (2003) «El joc en l'ensenyament de les matemàtiques: Diversitat d'opcions i recursos». *Perspectiva Escolar*, núm. 273, p. 5-13.
- EDO, M. (2003) «Jocs només per calcular? Amb els petits es pot anar més enllà? ». *Perspectiva Escolar*, núm. 273, p. 14-22.

- «El placer de jugar. El placer de educar» (2003). *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm 10, p. 5-6.
- ELLEN BOYLE, D. [et al.] (2003). «Gender at Play: Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground». *American Behavioural Scientist* 2003, vol. 46, núm 10, p. 1326-1345.
- GAGNON, S. G.; NAGLE, R. J. (2004). «Relationships Between Peer Interactive Play and Social Competence in At-Risk Preschool Children». *Psychology in the Schools*, vol. 41, núm 2, p. 173-189.
- GARVEY, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- GIULIANO, T. A.; POPP, K. E. (2000). «Footballs Versus Barbies: Childhood Play Activities as Predictors of Sport Participation by Women». *Sex Roles*, vol. 42, núm 3-4, p. 159-181.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (1998). «El patio dentro del aula». *Cuadernos de Pedagogía*, núm 266, p. 19-21.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2001). «El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm 30, p 7-22.
- GRUGEON, E. (2005) «Listening to Learning Outside the Classroom: Student Teachers Study Playground Literacies». *Literacy*, vol. 39, núm1, p. 3-9.
- GUITART, R. (1996). «¿A qué jugamos? Los valores en el juego». *Aula de innovación educativa*, vol. 5, núm 52/53, p. 25-29.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2001). «Los juegos de simulación y la didáctica de la historia». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm 30, p. 23-36.
- HOWARD, A. W. [et al.] (2005). «The Effect of Safer Play Equipment on Playground Injury Rates among School Children». *Canadian Medical Association Journal*, vol. 172, núm 11, p. 1443-1446.
- HUDSON, S. D. [et al.] (2005). «How SAFE Are School and Park Playgrounds? A Progress Report». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 76, núm 1, p. 16-20, 28.
- IGOA, J.; ALDABALDETRERU, O. (2006). «Experiències d'Intered Euskal Herria en relació amb la potencialitat del joc cooperatiu». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm 33, p. 91-102.
- LAVEGA, P. (2003). «El juego en la educación física: En busca de una Estrella Polar». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm 10, p. 7-20.
- (2006). «El joc i la tradició en l'educació de valors». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm 33, pp. 53-71.
- LEFF, S.S. [et al.] (2004). «Using Participatory Research to Develop a Playground-based Prevention Program». *Journal of School Psychology*, vol. 42, núm. 1, p. 3-21.
- LÓPEZ ROS, V.; EBERLE, T. (2003) «Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 10, p. 41-50.
- MARIN, I. (1996). «El juego en la educación primaria». *Aula de innovación educativa*, vol. 5, núm. 52/53, p. 19-24.
- (2006). «Les joguines: Ben cansades se'n van doncs a descansar!». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 33, pp. 28-52.
- MARIN, I. [dir.] (2010). *Els patis de les escoles: Espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col. Informes Breus; 31).
<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/525.pdf>
- MARRÓN, M. J. (2001). «El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 30, p. 55-68.
- MARTÍN, C. L. [et al.] (1999). «Social Cognition on the Playground: Children's Beliefs about Playing with Girls versus Boys and their Relations to Sex Segregated Play». *Journal of Social and Personal Relationships*, vol.16, núm.6, p. 751-771.

- MARTÍNEZ MUÑOZ, L.F. [et al.] (2003). «Un recreo escolar para una motricidad en juego». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 14, p. 83-92.
- MERINO, S.; CONTÍN, S. A. (2001). «Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: Un desafío para las aulas de secundaria». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 30, p. 83-91.
- MEYER, H. A. [et al.] (2004). «Teachers Reasoning about School Fights, Contexts, and Gender: an Expanded Cognitive Developmental Domain Approach». *Aggression and Violent Behavior*, vol. 9, núm. 1, p. 45-74.
- MEYERHOFF, M. K. (2001) «Perspectives on Parenting: Having Fun and Learning». *Pediatrics for Parents*, vol. 19, núm. 1, p. 8-9.
- MOLINS, C. (1998). *Aproximació a l'estudi del joc com aprenentatge sociocultural: Treball de recerca de Màster dirigit per la Dra. Silvia Carrasco*. Barcelona: UAB.
- (2005). «Ventajas, dificultades y límites de la etnografía escolar: Estudio del aprendizaje sociocultural a través del juego». A: *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina 12-14 Julio 2004*. València: Germania.
- (2006a). «Cultural Change and Play: on Schools' Misunderstanding of Teenage Knowledge». *PlayRights Journal: An International Journal of the Theory and Practice of Play*, vol. 27, núm. 1, p. 4-11. http://www.ipaworld.org/Journals/PlayRights_v27n1_2006.pdf
- (2006b). «Use and Misuse of Information and Communication Technologies in Education in Spain: Limits to Change and Cultural Production». *Electronic Magazine of Multicultural Education*, núm. 8 (1). <http://www.eastern.edu/publications/emme/2006spring/molins-pueyo.pdf>
- MONTERDE, M. (2006). «¿Cuántos metros cuadrados mide el patio?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 355, p. 63-67.
- ÓFELE, M. R. (2003). «Papel social de los juegos tradicionales: Proyecciones pedagógicas». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 10, pp. 21-30.
- ORTEGA, R.; LOZANO, T. (1996). «Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la educación infantil». *Aula de innovación educativa*, vol. 5, núm. 52/53, p. 13-17.
- ORTÍ, J. (2003). «Los juegos tradicionales: Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 10, p. 31-40.
- PENÓN, S. (2006a). «El joc i la joguina i l'infant hospitalitzat». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 33, p. 121-130.
- (2006b). «Les ludoteques». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 33, p. 82-90.
- PEREIRA, B. O. [et al.] (2002). «Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar». *Cultura y educación*, vol. 14, núm. 3, p. 297-311.
- PIÑEIRO, M.R. (2001). «Los juegos de simulación para el conocimiento del medio». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 30, p. 46-54.
- PRAT, J. (1998). *Aproximació al joc infantil al Vallès Occidental de 1900 a 1940: Treball de Recerca de Màster dirigit per la Dra. Silvia Carrasco*. Barcelona: UAB.
- RAMBLA, X.; ROVIRA, M. (1999). «El sexisme al pati de joc». *Perspectiva i diversitat, suplement de Perspectiva Escolar*, núm. 5, p. 1-15.
- Recuperem els jardins escolars* (2007). Barcelona: Octaedro.
- RIPOLL, O. (2006). «El joc com a eina educativa». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, Núm. 33, p. 11-27.

- SALAVERRÍA, M. P. [et al.] (2003). «Grandes pintores en el recreo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 320, p. 20-21.
- SERRAT, N.; SANTACANA, J. (2001.) «Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 30, p. 37-45.
- STRATTON, G. (2000). «Promoting Children's Physical Activity in Primary School: an Intervention Study Using Playground Markings». *Ergonomics* [Londres], vol. 43, núm.10, p. 1538-1546.
- SWAIN, J. (2000) «The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good: the Role of Playground Football in the Construction of Young Boys' Masculinity in a Junior School». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm.1, p. 95-109.
- Temps de les famílies: Anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància* (2008). Barcelona: Secretaria de Polítiques Familiars i Drets de Ciutadania. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- TOMÉ, A.; RUIZ, R. A. (1996). «El espacio de juego: Escenario de relaciones de poder». *Aula de Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 52/53, p. 37 - 41.
- TRIGUEROS, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada: Tesis doctoral*. Granada: Universidad de Granada [inèdita]
- VIDAL, J. (2003). «¡Juguemos todos juntos!». *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 10, p. 52-58.
- VINYALS, X. (2006). «El joc i les persones amb discapacitats». *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 33, p. 72-81.
- VÍRGILI, E. (2001). «El joc: Juguem i aprenem». *Guix*, núm. 274, p. 43-45.

Oportunitats de l'esport a l'espai públic

Xavi Camino Vallhonrat

Escola Superior de Disseny Elisava

1. INTRODUCCIÓ

El títol d'aquest article ha estat motivat per les lliçons que, des del meu punt de vista, ens ofereixen algunes experiències que vam conèixer durant una recerca en què vaig participar, entre el 2005 i el 2007, centrada en l'estudi dels usos esportius que es desenvolupaven a l'espai públic a la ciutat de Barcelona. Aquestes experiències expliquen la història de diversos col·lectius que es troben i practiquen esport a l'espai públic. En aquests casos queda evidenciat que la pràctica esportiva que desenvolupen funciona més com a promotora de les relacions socials i no tant com una finalitat esportiva. Tot i que aquest valor social queda demostrat, per tractar-se de pràctiques minoritàries, poc conegudes o molt noves, han passat per processos complicats i diversos, des de situacions de conflicte amb altres usuaris, passant per moments de prohibicions, sancions i expulsions, fins a oportunitats de resolucions i acords entre les parts implicades. Des d'aquest punt de vista, aquestes experiències volen ser presentades, a continuació, més que com problemes de gestió, com oportunitats que contribueixen a generar espai públic, entenent aquest com un espai d'ús i convivència per a una ciutadania cada vegada més heterogènia.

No obstant, abans d'analitzar les experiències, presentaré alguns dels resultats de la recerca duta a terme per tal de configurar un marc teòric i empíric que ens ajudi a abordar l'anàlisi dels casos.

2. L'ESPORT EN L'ACTUALITAT

L'esport ha experimentat canvis profunds durant l'últim quart del segle XX, com a conseqüència de les transformacions que ha experimentat la societat. Els elements tradicionals que han definit l'esport modern fins avui es troben en retrocés. La competitivitat, les instal·lacions, els clubs esportius i les federacions ja no són els únics representants de l'esport. Això no vol dir que l'esport estigui desapareixent. De fet, les últimes dades estadístiques al respecte indiquen un clar creixement de les pràctiques esportives entre la població espanyola. Les enquestes realitzades recentment a una població de 8.925 persones, entre 15 i 65 anys, mostren una diferència de 20 punts percentuals, entre 1980 i 2010.

EVOLUCIÓ DE LA PRÀCTICA ESPORTIVA (1980-2010)						
2010	2005	2000	1995	1990	1985	1980
45%	40%	38%	39%	35%	34%	25%

Font: Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010, Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes, 2010.

Per altra banda, els resultats de les mateixes enquestes indiquen un clar creixement de la població que practica esport pel seu compte, sense estar vinculats a cap associació esportiva; si al 2005 aquests es corresponien amb un 68% de la població que practicava esport, al 2010 representen un 75%. També s'observa una certa pèrdua per un interès competitiu: un 74% de la població que practicava esport al 2010 ho feia sense competir, enfront d'un 66% al 2000. I finalment, una altra dada rellevant és que al 2010 un 45% de la població que practicava esport ho feia en espais oberts, a l'aire lliure, fora de les instal·lacions, en espais públics, parcs, places, carrers, platges, naturalesa, enfront d'un 19% al 1990.

ÚS DE LES INSTAL·LACIONS ESPORTIVES		
TIPUS D'INSTAL·LACIÓ ESPORTIVA	2010	1990
Instal·lació pública	51	40
Instal·lació d'un club privat	18	25
Instal·lació d'un centre d'ensenyament	5	11
Instal·lació d'un centre de treball	1,4	1
En llocs oberts públics (parc, carrer, camp, mar, llac, pantà, riu, muntanya, etc.)	45	19
En la pròpia casa	11	4

Font: Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010, Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes, 2010.

Com ens mostren aquestes dades, l'esport està experimentant un canvi profund. A l'actualitat, s'han ampliat els seus límits i han aparegut noves formes d'entendre i practicar l'esport. Les transformacions socials i culturals que ha experimentat la nostra societat durant l'últim quart del segle XX han determinat la naturalesa dels canvis que ha experimentat l'àmbit de l'esport.

La reestructuració econòmica ha donat lloc a la globalització dels mercats (financers i industrials), el desenvolupament tecnològic i, en especial, la revolució de la tecnologia de la informació i el desenvolupament dels medis de comunicació i transports. Tot plegat ha afavorit l'augment i el volum dels fluxos d'informació, béns, capitals i persones a escala global, comportant, entre altres coses, una tendència a la hibridació i a l'heterogeneïtat de les formes culturals (M. CASTELLS, 2001, 2003; N.G. CANCLINI, 2001, 2004; Z. BAUMANN, 2006; U. BECK, 2008).

L'esport, en aquest context, rep influències molt diverses i es mostra, cada vegada, més complex i difícil d'acotar. Experimenta una creixent diversificació de les pràctiques i els seus motius. Moltes pràctiques esportives tradicionals han deixat d'utilitzar els espais tancats i reglamentats perquè els motius de la pràctica han canviat o s'han ampliat (R. SÁNCHEZ, 2004; N. PUIG, K. HEINEMANN, 1992). Al costat de motius propis de l'esport modern, com la competició, han sorgit motius associats a altres àmbits com l'oci, el turisme, la salut o l'amistat. Han proliferat noves pràctiques esportives, que han experimentat una ràpida evolució, complexitat i han donat lloc a noves modalitats (C. POCIELLO, 1996; GARCÍA FERRANDO, N. PUIG, F. LAGARDERA, 2002). Molts esports nous presenten una gran dependència dels avanços tecnològics i de les xarxes productives i comercials d'àmbit global (E. LARAÑA, 1986; K. HEINEMANN, 2002). Molts d'aquests ja no es troben orientats per la consecució de rècords o la competició, més aviat al contrari, estan orientats per una optimització del benestar individual, les sensacions corporals i estètiques, la recerca de l'hedonisme i les sensacions del risc, al mateix temps (C. POCIELLO, 1996; OLIVERA y OLIVERA, 1995; GARCÍA FERRANDO, N. PUIG, F. LAGARDERA, 2002; R. SÁNCHEZ, 2003).

Per altra banda, l'esport és practicat per una gran diversitat de perfils socials, sobretot des que ha estat considerat un bé saludable de ple dret a les constitucions europees. Al 1975, la Carta Europea de "l'esport per a tothom" va establir les bases per a totes les polítiques governamentals en matèria d'esports. Més tard, la Carta Europea de l'Esport del 1992 definia l'esport com:

Toda actividad física que, mediante una participación organizada o no, tenga por finalidad la expresión y la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de

las relaciones sociales y la obtención de resultados deportivos en competiciones de todos los niveles.

Com es pot observar, es tracta d'una definició molt oberta, inclou moltes activitats i motius diferents. Alguns sociòlegs (K. HEINEMANN i N. PUIG, 1991) expliquen que la tendència de l'esport cap a l'heterogeneïtat pot ser entesa com el pas d'un sistema social tancat a un sistema social obert. Un sistema obert, al qual es van incorporant noves pràctiques i noves concepcions que relativitzen les pràctiques i idees corresponents a l'esport tradicional. En aquest sentit, fins i tot n'hi ha que trenquen amb els valors cívics de la societat moderna i el seu projecte de ciutadania, com podria ser el cas del skateboarding (R. SÁNCHEZ, 2004; X. CAMINO, 2008).

3. L'ESPORT I L'ESPAI PÚBLIC DE BARCELONA

Les últimes enquestes sobre el Hàbits esportius dels ciutadans i ciutadanes de la ciutat de Barcelona del 2006, presentades per l'Institut Barcelona Esports de l'Ajuntament de Barcelona, indiquen que un 45% de la gent que practica esport ho fa a l'aire lliure, a l'espai públic o la naturalesa. Si bé aquestes dades són observables al carrer, fins ara hi havia poca informació sobre quins esports s'hi practiquen, qui els practica i perquè, quins espais utilitzen i perquè, si es donen conflictes entre diferents grups d'usuaris i com es resolen. Aquestes i altres qüestions van ser el motiu pel qual, entre 2005 i 2007, es va dur a terme una recerca, amb el finançament de l'IBE, INEFC i AGAUR, titulada L'esport i els espais públics urbans com a generadors de xarxes socials a la ciutat de Barcelona. (G. MAZA, N. PUIG, 2008). S'escolliren trenta espais on diferents col·lectius practicaven esports habitualment i se sotmeteren a observacions i entrevistes tant a usuaris com tècnics relacionats amb l'espai (jardiners, tècnics d'esport de districtes, educadors, etc.). Podem destacar aquí els següents resultats.

Es van identificar vint-i-tres esports, tot i que probablement n'hi ha més. Aquests es van dividir en:

- Jocs i esports tradicionals. Fan referència a totes aquelles activitats que tenen el seu origen abans de l'edat mitjana i durant l'època industrial i que són esportivitzades. Actualment es troben altament racionalitzades i reglamentades, utilitzen instal·lacions adequades i s'organitzen entorn a entitats esportives, federacions i altres institucions, etc.
- Esports moderns. Aquests són tots aquelles pràctiques esportives que van

tenir el seu origen i expansió durant l'època industrial i colonial. Es tracta majoritàriament d'esports d'equip, altament racionalitzats i institucionalitzats, amb les seves pròpies federacions, clubs esportius, i que necessiten d'instal·lacions adequades per al seu desenvolupament.

- Esports postmoderns. Totes aquelles activitats físiques que tenen el seu origen i expansió a partir de la dècada de 1980, tot i que hi podem reconèixer pràctiques anteriors. Entre altres trets comuns podem trobar els següents: mostren una gran dependència de la tecnologia i de la seva evolució, desenvolupen moltes modalitats dins de cada una d'elles, la majoria són esports individuals, es practiquen a l'aire lliure, fora d'instal·lacions, moltes busquen el contacte amb la natura, l'aire lliure, el risc, etc.

Dels seixanta-dos col·lectius que practiquen esport en aquests trenta espais analitzats, un 55% practiquen esports moderns, un 24% esports postmoderns i un 21% jocs i esports tradicionals (F. MAGRINYÀ, N. PUIG, 2008). No obstant, aquestes xifres poden variar depenent del dia de la setmana. Per exemple, els matins entre setmana els jocs i esports tradicionals augmenten considerablement i els caps de setmana pel matí ho fan els esports moderns, mentre que els esports postmoderns creixen per les tardes.

En el Pla Estratègic de l'Esport del 2003 de l'Ajuntament de Barcelona es considerava que la pràctica de l'esport a l'espai públic afavoria que aquest es convertís en un punt de trobada i un espai de convivència i això incidia positivament en la qualitat de vida dels ciutadans i ciutadanes. En aquest sentit, des de la dècada de 1990 l'Ajuntament ha desenvolupat diferents polítiques per afavorir la pràctica esportiva a l'espai públic, amb la col·locació d'instal·lacions per a determinades activitats físiques. Segons dades proporcionades per l'Institut Barcelona Esports, a la ciutat podem trobar: cent quatre pistes de petanca, onze circuits urbans de running, tres pistes de patinatge, tres frontons, cent cinquanta taules de tennis taula, set pistes poliesportives de lliure accés i dues instal·lacions de skateboarding. Bàsicament es tracta d'esports moderns.

D'aquí es deriven ja dues problemàtiques per a la gestió. Per una banda, majoritàriament es tracta d'instal·lacions estandarditzades, repetitives, molt adequades per als esports moderns i, fins i tot, per als jocs i esports tradicionals, però plantegen un problema per als esports postmoderns, com per exemple el skateboarding. La majoria de skateparks construïts durant la dècada de 1990 van ser produïts de forma estandarditzada i distribuïts per tota la ciutat. Tot i que és cert que

el mal disseny de moltes d'aquestes va contribuir al seu prematur abandonament, l'estandardització comportava un estancament de la pràctica. La majoria d'esports postmoderns, com hem vist, es troben orientats a la recerca d'espais nous, la innovació en la pràctica, etc., això comportava un esgotament de les instal·lacions en sèrie. Un cop es dominaven tots els seus racons, deixaven de ser interessants.

Per altra banda, cal destacar un segon problema. Com hem dit, un 45% dels practicants d'esports de la ciutat de Barcelona prefereixen fer-ho a l'espai públic perquè la ciutat és per a ells la millor infraestructura per a la seva pràctica. Molts esports moderns, però sobretot els esports postmoderns, utilitzen el carrer, els parcs, i mobiliari urbà com bancs, tanques, murs, rampes, etc. En aquest sentit, els esports moderns gaudeixen d'una perspectiva social tolerant, fins i tot són promoguts des de l'administració amb activitats festives al carrer, però els esports postmoderns o poc coneguts són associats a pràctiques incíviques i conflictives.

Els mitjans de comunicació insisteixen en destacar aquesta vessant problemàtica, els conflictes entre diferents usuaris esportius a l'espai públic. L'estudi ha demostrat que el conflicte (56%) es dona en un percentatge més baix que la tolerància (93%) i l'intercanvi (61%). De fet, les relacions són processos, per això la suma dels percentatges supera el centenar: la majoria de conflictes han passat abans per una fase d'intercanvi i, posteriorment, passen a una fase de tolerància, acceptació, arrel d'acords establerts entre ells mateixos. De fet, només un 1,6% dels conflictes que s'han analitzat no es resolen per si sols i cal intervenir des de l'administració. En aquests casos, normalment es tracta de problemes derivats dels esports postmoderns i de col·lectius d'immigrants que els practiquen. Les experiències que explicaré a continuació fan referència a aquests dos tipus de casos.

4. ESTUDI DE CAS: LA FOIXARDA I ELS ESCALADORS

Aquest espai es va esdevenir inesperadament. Durant el segle XIX i principis del XX, la Foixarda era una més de les pedreres que oferia la muntanya de Montjuïc per a subministrar el creixement de la ciutat. La seva explotació deixà, després del seu tancament, un enorme forat difícil de cohesionar a l'urbanisme de la resta de la muntanya (E. Roca, 2000). Actualment, una carretera travessa la zona, mitjançant un túnel que pretenia comunicar les dues vessants de la muntanya, però que té molt poc ús. A més, hi trobem un camp municipal de rugbi i, fins fa poc, la seu de la

Federació Catalana de Gimnàstica Rítmica.

A part dels usuaris d'aquestes dues instal·lacions esportives, durant molt de temps la Foixarda va ser un espai amb molt poca identitat. Alguns rodamons dormien allà, els taxistes hi netejaven el cotxe o hi feien la migdiada, els esportistes utilitzaven la zona per practicar atletisme i moltes persones hi passejaven el seu gos.

A partir de la dècada de 1980, amb el desenvolupament i popularització dels esports



Curs d'iniciació al túnel de la Foixarda, Barcelona.
Autor: Xavi Camino, 2007.

d'aventura, escaladors de la zona començaren a utilitzar l'espai per als seus entrenaments, seguint algunes de les recomanacions que feien els manuals d'escalada de l'època, com ara utilitzar murs urbans per entrenar. Els murs de pedra i ciment, així com el túnel, que vorejaven la carretera, oferien un indret ideal per a la pràctica de l'escalada esportiva. Per iniciativa espontània i individual, els escaladors van anar transformant l'espai, adaptant-lo als

seus interessos pràctics, invertint-hi diners, esforços i temps desinteressadament (X. CAMINO, 2003).

L'espai ha passat per distintes fases, però sempre ha estat un punt de trobada per a



Cartell de prohibit practicar escalada a la Foixarda, Barcelona. Es pot veure com el cartell es troba totalment transgredit. Autor: Xavi Camino, 2003.

molts escaladors de la ciutat. Molta gent s'ha organitzat des d'allà per planejar projectes de muntanya, expedicions, escalades, etc. També els turistes estrangers escaladors fan ús de l'espai quan visiten Barcelona, en tant que surt a la guia d'escalada de la zona com el rocòdrom a l'aire lliure i gratuït més gran d'Europa (J. COSTA, X. TEIXIDÓ, 2002).

Durant anys va passar desapercebut. Més tard, a finals de la dècada de 1990 i principis de la del 2000, l'afluència i el perill imminent de produir-se un accident va fer que l'ajuntament intervingués prohibint-hi l'escalada, però ningú va respectar les senyalitzacions entre el 2002 i el 2004.

Davant d'aquesta ilegalització, un grup d'usuaris s'organitzà creant l'Associació



Malles d'acer cobreixen actualment l'antiga pedrera de la Foixarda, Barcelona. Autor: Xavi Camino, 2010.

Amics de la Fuxi per defensar el dret a poder escalar a la zona. Es van arribar a negociacions amb la mediació de la Federació d'Entitats Excursionistes de Catalunya (FEEC). Finalment, després d'uns mesos de discussió arribaren a acords. Al setembre de 2004 es va reconèixer oficialment com a parc públic d'escalada, sota la responsabilitat de l'Associació Amics de la Fuxi i l'aval de confiança de la FEEC. Fins i tot es va adequar la zona, tancant l'accés als cotxes

i omplint de sauló el túnel.

Al desembre de 2009, una esllavissada comportà el tancament de la zona de roca, per inseguretat. Finalment, es va decidir tancar-la, mitjançant xarxes d'acer, i deixant lliure la possibilitat d'escalar al túnel.

Actualment, a l'antic edifici de la seu de la Federació Catalana de Gimnàstica s'ha ubicat un rocòdrom municipal, anomenat Climbat La Foixarda, a partir d'un conveni entre l'Institut Barcelona Esports de l'Ajuntament de Barcelona, la FEEC i l'empresa Top20. La instal·lació pot ser utilitzada a canvi d'un règim de quotes, segons l'ús que cada client necessiti. A més, ofereix altres serveis com cursos, entrenament, assessorament tècnic, servei de guies, llibreria i botiga de material, etc. Aquest rocòdrom simbolitza un reconeixement oficial de l'escalada esportiva i, de fet, tot i que hi ha molts rocòdroms privats a la ciutat, contribueix satisfactòriament a satisfer les necessitats de molts escaladors. No obstant, no pot justificar la desaparició d'espais oberts, com l'antiga pedrera de la Foixarda. Són dues coses molt diferents. En aquest sentit, queda pendent cobrir les necessitats d'un important sector d'escaladors que prefereixen practicar i reunir-se a l'aire lliure, més enllà d'instal·lacions, reglamentacions, normes, quotes, etc.

5. L'EQUAVOLEI I ELS SEUS PUNTS DE TROBADA

Al mapa de Barcelona es poden veure tots els espais que coneixem que s'han utilitzat com a punts de trobada per a molta gent d'Equador i practicants d'equavolei. Molts estan en vermell perquè han desaparegut. En verd he representat els espais que estaven actius a l'estiu del 2010.



Ubicació dels punts de trobada de practicants d'equavolei a la ciutat de Barcelona. En vermell, els desapareguts i en verd, els que es trobaven actius al maig del 2010. Elaboració: Xavi Camino i Omar Borràs, a partir de Google Maps.



Un partit d'equavolei al parc de l'Escorxador, Barcelona. Autor: Rafael Tarragó, 2005

La majoria de punts de trobada es troben a la perifèria de la ciutat. Es tracta, sobretot, de descampats, zones límits entre municipis, espais pendents de remodelació urbanística, etc. Anem a veure alguns d'aquests espais, tenint en compte els seus contextos i processos.

5.1. El parc de Joan Miró

Tot i que no és un espai perifèric, entre 2004 i 2006, es reunia allí gent d'Equador per practicar equavolei. Utilitzaven un espai cedit pel districte al Club de Bolos Leoneses la Dama de Adinteiro, quan aquests no hi eren, els caps de setmana a partir de les dues del migdia. Els membres del club havien estat molts anys reivindicant aquell espai i uns quants més adequant-lo. El problema va sorgir perquè els equatorians, en utilitzar-lo per practicar equavolei, acabaven formant sots que dificultaven la col·locació de les bitlles dels practicants de bolos leoneses, així que els membres del club es van queixar reiterades vegades al districte perquè intervinguessin. Finalment, el problema es va solucionar aprofitant la remodelació del parc i es col·locaren unes palmeres que impedièren la instal·lació de camps de joc de volei.

5.2. El descampat de la Pau

Es tracta d'una zona que limita entre els municipis de Barcelona i Badalona, al final de la rambla de Guipúscoa. En un context industrial, entre l'antiga fàbrica de la Coca-Cola i uns habitatges de protecció social, emergia un descampat, utilitzat com aparcament de cotxes. L'espai que quedava lliure de cotxes permetia la instal·lació de quatre pistes d'equavolei. Allà s'ajuntaven cada cap de setmana, entre 2006 i 2008, famílies, amics i coneguts d'Equador per passar el dia. Amb el temps van començar a sorgir algunes queixes dels veïns. A més, l'escola que hi havia a prop es queixava que cada dilluns s'hi trobaven desperfectes. Alguns infants i adolescents assetjaven l'escola i feien algunes destrosses, però mai es va poder comprovar si eren els fills dels equatorians. Un dia, el descampat va aparèixer ple de forats amb piles de grava que impedièn la instal·lació de pistes d'equavolei.

La seqüència habitual dels processos que experimentaven molts d'aquests espais consistia en: existència d'un descampat, ús i apropiació per part del col·lectiu equatorià durant els caps de setmana, sensació d'inseguretat i brutícia per part dels veïns, queixes dels veïns al districte, presència habitual d'una patrulla de policies, fins que, finalment, es produïa una misteriosa o esperada remodelació urbanística de l'espai. Així, podem parlar de espais com l'avinguda de l'Estatut, el pont de Bac de Roda, un descampat de les Corts que limitava amb el municipi de l'Hospitalet, etc.

No obstant, hi hagut experiències que poden ser enteses com oportunitats, projectes desenvolupats per tècnics de districte o comissions de tècnics que cerquen solucions, com ara el cas del Camp Municipal de Futbol de la Clota, el parc de Trinitat o el parc del Poble Nou, entre altres.

5.3. El Camp Municipal de Futbol de la Clota

Aquesta és una experiència que respon a la iniciativa d'un tècnic del Districte d'Horta. Feia temps que coneixia les queixes dels veïns per l'ús que feien els equatorians d'un descampat del territori els caps de setmana. Ho deixaven tot brut i ocupaven molt d'espai. El tècnic va aprofitar el Camp Municipal de Futbol de La Clota, que estava infrautilitzat pels clubs de futbol de la zona perquè ocupava



Equavolei al Camp Municipal de Futbol de la Clota, Barcelona. Autor: Xavi Camino, 2007.

una lloc que estava pendent de remodelació urbanística. Llavors va oferir al grup d'equatorians que gestionaven el descampat l'ús del camp a canvi d'una tarifa més baixa de l'habitual. Es van arribar a acords d'horaris d'ús amb l'entitat gestora, tot tolerant que utilitzessin el bar per vendre coses que després utilitzaven per pagar la quota.

5.4. El parc de la Trinitat

Aquesta va ser una altra experiència projectada des de l'administració per resoldre



Jocs infantils i barbacoes al parc de la Trinitat, Barcelona. Autor: Xavi Camino, 2010.

els problemes de convivència derivats de l'ús d'alguns descampats que feien els equatorians els caps de setmana, a nivell de ciutat. Es va crear una comissió de tècnics de diferents àrees de l'Ajuntament, educadors de carrer i representants de l'Associació Fe de Latina. Es va decidir que aquesta entitat es faria càrrec de l'execució del projecte. Es va habilitar, al parc de la Trinitat, un espai

amb barbacoes i taules de pícnic. A més, es van arreglar les pistes de tennis que hi havia al costat i es van afegir unes pistes de volei, unes cistelles de bàsquet i un parc infantil.

Des de la seva inauguració, les barbacoes atrauen diversitat de col·lectius. En aquest sentit, cal tenir en compte que a Barcelona no existeix cap espai habilitat per fer brases. El projecte es va iniciar al 2008 i a l'estiu del 2010 havien passat per allà, segons els càlculs de l'Associació Fe de Latina, unes trenta mil persones de diverses nacionalitats, sis-cents o set-cents cada cap de setmana.

5.5. El parc del Poblenou

El mateix projecte es traslladà al parc del Poble Nou, on es reuneixen els caps de setmana molts equatorians per menjar, fer barbacoes, jugar a volei, etc.



Pistes d'equavolei del parc del Poble Nou, Barcelona.
Autor: Xavi Camino, 2010.

En aquest cas, no s'instal·laren barbacoes: s'ubicaren taules de pícnic, una caseta gestionada per Fe de Latina i dues pistes d'equavolei. El projecte no ha tingut tant èxit com l'anterior, potser per la falta de barbacoes, però també degut a què els usuaris anteriors no estan tots d'acord en què la gestió estigui en mans de l'Associació Fe de Latina. De fet, simultàniament a l'execució del projecte, es va constituir l'Asociación Ecuatoriana de Ecuavoley en Catalunya. Alguns dels

membres d'aquesta entitat eren usuaris de l'espai i consideren que la gestió de l'espai els pertocaria a ells: per això han deixat d'utilitzar l'espai.

6. EL SURF I LES PLATGES DE BARCELONA

Des de mitjans de la dècada de 1990, algunes platges de la ciutat de Barcelona han vist com es formava una comunitat de surfistes, durant els hiverns, quan hi ha temporal i s'hi fan onades. Paral·lelament, la costa s'ha anat transformant. El procés de recuperació del front marítim que es va realitzar durant les Olimpíades va donar lloc a noves platges, espigons i ports esportius. Aquesta configuració de la costa ha trencat els cicles naturals de la reposició de la sorra. De fet, es tracta d'un procés molt comú a tota la costa catalana, fruit de les transformacions urbanístiques que ha experimentat.

Cada hivern, quan arriben els temporals marítics, desapareix gran part de la sorra de les platges. Ecològicament parlant, el cicle de corrents naturals tornava a portar sorra a la primavera, però les construccions que hi ha actualment a la costa ho impedeixen. Cada primavera, l'Administració de Costes s'encarregava de reposar la sorra des dels principis de la dècada de 1990.

Per acabar amb aquest dèficit anual a la ciutat de Barcelona, es va decidir executar un projecte urbanístic que impedís la desaparició de la sorra. L'origen d'aquest projecte consistia en la instal·lació d'uns espigons submergits davant de la costa i una ampliació dels espigons emergits.

Quan es va fer públic el projecte, diversos col·lectius d'usuaris de les platges s'aixecaren en contra. Ecologistes, pescadors, windsurfistes i surfistes que veien afectats els seus interessos i drets van crear la Plataforma SOS Playas.

L'Ajuntament va escoltar aquest col·lectiu en diverses trobades. Els surfistes, que lideraren gran part del diàleg, s'organitzaren a través d'Internet i aconseguiren reunir 4.000 euros per pagar a una empresa neozelandesa perquè estudiés la costa barcelonina i fes una proposta alternativa. La proposta consistia en un espigons també submergits, però de sorra i en forma de boomerang. Aquests, suposadament, actuaven imitant el comportament natural dels esculls. Els temporals perdien força en trencar contra ells sense fer desaparèixer les onades, permetent que l'aigua no quedés estancada. A més, els espigons permetien la formació d'un sistema ecològic afavorint la procreació de les espècies autòctones.



Protesta de surfers contra els espigons a la platja de la Barceloneta, Barcelona. Autor: Xavi Camino, 2007.



Projecte alternatiu als espigons de l'Ajuntament de Barcelona, de la empresa neozelandesa ASR limited. Font: <http://www.asrltd.com/projects/index.php> (2011)

Tot i que l'Ajuntament es va quedar prou satisfet amb el projecte, l'Administració de Costes encarregà un estudi paral·lel per demostrar la viabilitat del seu projecte a l'empresa CEDEX. Es van fer assajos en laboratori i la demostració va convèncer l'Ajuntament de Barcelona. Davant d'aquests resultats es va descartar el projecte dels surfistes. L'amenaça de les conseqüències negatives que advertien els membres de la Plataforma SOS Playa s'esvaïren.

Aviat s'iniciaren les obres, primer a la platja de la Barceloneta, per veure com responia als temporals. El primer hivern va quedar demostrat que no funcionava: van haver de reposar dues vegades la sorra de la platja de la Barceloneta. En aquest cas, els costos corrien a càrrec del mateix Ajuntament, ja que havien acordat amb la Direcció General de Costas el traspàs de competències, un cop executats



Notícia del diari 20minutos sobre les conseqüències dels nous espigons.
 Font: <http://www.20minutos.es/noticia/476361/0/platja/abocador/bruticia/> (2009)

els projectes d'obres. Després d'aquesta experiència es va decidir aplicar alguns canvis en els projectes de les següents platges. Els canvis consistien, evidentment, en un major tancament de les platges.

En l'actualitat, les platges es troben preparades cada estiu per a milers de turistes i banyistes, però el preu ha estat força alt, ja que les conseqüències ecològiques són importants: retenció i acumulació de brossa a les zones més estancades, increment de la temperatura de l'aigua, estancament de l'aigua, increment dels bacteris, etc. Periòdicament, un club de submarinistes de la ciutat realitza un immersiò amb l'objectiu de netejar el que poden. Per altra banda, la majoria de surfistes s'han desplaçat a altres platges de fora de la ciutat, els pescadors han desaparegut o s'han desplaçat. A més, hi ha diversitat d'articles de denúncia a diferents diaris i un

reportatge fet per TV2 va ser censurat, tot i que es troba penjat a Vimeo (<http://vimeo.com/5128033>).

7. CONCLUSIONS

Aquestes activitats han ajudat a urbanitzar determinats espais que estaven abandonats i han donat vida social a espais marginals, residuals, com ara restes d'infraestructures o marges sense urbanitzar, sovint espais en decadència i, a vegades, insegurs. En aquest sentit, poden ser interpretades, com fa G. MAZA (2008), utilitzant la metàfora de J. LERNER (2004), com experiències d'acupuntura urbana, en el sentit que reactiven socialment zones que estaven mortes o insegures.

La importància de la majoria d'aquestes pràctiques radica, més que en la consecució de resultats esportius, en la facilitat de promoure relacions socials, connexions, intercanvis, etc. En aquest sentit, representen importants fonts de capital social per a molts practicants. En concret, a la recerca sobre esport i espai públic (X. CAMINO, N. PUIG, G. MAZA; 2008) estem parlant d'unes 2.200 persones, aproximadament.

Molts d'aquests grups que conformen aquests usuaris representen formes d'organització informal, no reconegudes oficialment i que no han iniciat processos de legislació o institucionalització. Lluny d'això, els seus objectius són diferents. Representen formes d'organització no burocratitzades. En aquest sentit, aquests usuaris tenen problemes de reconeixement o representativitat institucional. No existeixen canals de comunicació entre aquestes organitzacions informals i les administracions. No hi ha diàleg. Algunes utilitzen les noves tecnologies com Internet per organitzar-se, però ja no usen els mètodes tradicionals, com el club o les entitats de barri, a les quals estan acostumades les administracions. Fa falta trobar nous mètodes per incloure noves formes d'organització social, més flexibles, menys burocràtiques.

La existència d'aquests col·lectius d'usuaris esportius ens indica que el concepte de ciutadania ja no es correspon amb l'actualitat. La societat actual és molt més diversa. Representen noves propostes del que és ser ciutadà. Hi ha una idea molt tancada del que és la ciutadania. Potser hauríem d'ampliar el concepte a noves propostes. Per això, representen un repte per la gestió municipal.

No és suficient donar visibilitat als problemes de convivència, com fan els mitjans de comunicació. Cal conèixer les veus dels implicats i els processos que s'han donat en cada cas. Els exemples explicats mostren clarament que la majoria de vegades l'Ajuntament intervé per reacció, després del conflicte, quan la convivència ja és un problema. Això dificulta veure les experiències com oportunitats. Cal avançar-se, proposar projectes que integrin els nous usos i els nous usuaris de la ciutat.

Activitats lúdico-esportives juvenils en espais públics: Producció cultural i inclusió social

Raül Hernández Villasol

Investigador FPI projecte afin. Grup EMIGRA-CER migracions
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ. LA PROBLEMÀTICA DE LES ACTIVITATS JUVENILS EN ELS ESPAIS PÚBLICS

Entrant en el sentit global de la publicació a la qual pertany aquesta ponència, *El joc i la història: Els jocs i la interculturalitat*, veiem que el concepte *jocs* fa referència a una activitat i el concepte *interculturalitat*, a la diversitat cultural de les persones que practiquen o produeixen aquesta activitat. Per tal que els joves adolescents amb diversos orígens puguin jugar i produir jocs nous és necessari que comparteixin un temps i un espai. El tipus d'espai on es desenvolupa la investigació, de tres grups diferents d'adolescents, és sempre una pista esportiva, en aquest cas a Atenes, Terrassa i Gainesville respectivament, ciutats que pertanyen a tres països diferents; Grècia, Espanya i els Estats Units d'Amèrica. El temps durant el qual aquests joves coincidien en l'espai és el que denominem *temps lliure*¹.

1 Entenem *temps lliure* com el temps que els adolescents disposen fora de obligacions escolars i extra-escolars formatives. És el temps destinat per realitzar les activitats de lleure. Aquestes activitats poden estar dirigides o monitoritzades per adults o, com en els tres casos estudiats, practicades directament per els i les adolescents sense la presència d'una supervisió, monitorització o direcció adulta.

Els grups estudiats en els tres casos estaven formats per *joves adolescents* —que entrarien dins de la categoria *youth* (joventut), terminologia proposada per Allison James i Adrian James a *Key Concepts in Childhood Studies* (2009)—, grup d'edat que pertany a l'època que es troba entre la infància i l'adulesa en el món occidental, és a dir, dels 13 als 18 anys. Aquesta franja d'edat engloba un període de creixement i de canvi abans de la majoria d'edat, el que entenem per adolescència, que s'ha anat desenvolupant al llarg de l'època contemporània². És el període on el subjecte es construeix no només físicament, sinó també socialment. És un període on es comença a sortir de l'àmbit familiar i s'amplifica i es dinamitza l'experimentació social i la identitat. També s'associa a la rebel·lia i a l'aventura. En l'actualitat, per múltiples factors, els joves depenen socialment i econòmicament durant més temps dels adults. Aquesta dependència afecta l'espai social i temporal de la joventut, allargant-la inclús fins als 30 anys. Per aquest motiu, farem servir el terme *adolescents* per tal de ser curosos amb les edats estudiades, ja que la minoria d'edat dins la qual s'inclouen és una dada rellevant per a la investigació. Pel què fa al grup que formaven els adolescents en els tres casos, utilitzarem la definició de *grup informal*. Aquesta definició correspon a la terminologia que va utilitzar Paul Willis en el seu estudi de la “cultura contra-escolar” de joves obrers britànics (1977). Tot i que no tots els adolescents estudiats pertanyen a aquesta “cultura contra-escolar”, el concepte de grup informal s'adequa als grups estudiats, tant per la seva composició d'edats com per les seves activitats i relacions, tal com analitzarem més endavant.

Un dels interessos d'aquest estudi és observar els adolescents en els *espais públics*³ urbans. Entenem espai públic com el conjunt d'escenaris que donen l'oportunitat de desenvolupar múltiples accions als ciutadans. Les activitats realitzades, en aquest cas s'analitzen les lúdiques, es desenvolupen mitjançant l'apropiació del lloc per part dels usuaris, que en aquesta ocasió no són considerats ciutadans de ple dret, i aquest és un dels trets distintius que generalment afecta la visió dels joves en l'espai públic. Des de l'etnografia urbana fa temps que s'investiguen les relacions entre “cultura juvenil” i el seu espai a les ciutats. Frederik Thrasher, ja al 1927, en la seva obra *The Gang*, i des de la perspectiva de l'Escola de Chicago, teoritza la “cultura de la cantonada” en l'estudi de grups juvenils dels barris populars de Chicago. Dos

2 “El descubrimiento de la adolescencia perteneció a las clases medias, que lo monopolizaron hasta comienzos del siglo XX (...) Entonces, de manera simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes” (GILLIS, 1981). Citat a (FEIXA, 2006)

3 En el cas català, en l'estudi del espai públic cal referir-se als treballs realitzats per Manuel Delgado (DELGADO, 2011) i a les seves aportacions conceptuals.

anys després, Robert i Helen Lynd publiquen l'obra *Middletown* (1929), on analitzen les cultures formals i informals d'un institut d'una ciutat americana. L' institut facilità als adolescents un espai social més enllà de les aules, on es van poder portar a terme moltes més activitats que les estrictament acadèmiques. No obstant això, l'etnografia clàssica de l'antropologia de l'època ni s'interessava per l'adolescència ni va estudiar els adolescents americans, amb l'excepció de Margaret Mead que, a *Coming of Age in Samoa* (1929), analitzà les contradiccions però també les llibertats de l'adolescència d'una "cultura primitiva", qüestionant les nocions etnocèntriques nord-americanes de trasbals i caos que s'atribuïen a aquesta etapa vital com processos naturals. Més tard, al 1943, Whyte publicà l'obra de referència *Street Corner Society* (1943), on comparava dos grups diferents en el barri italià de Boston.

Aquests estudis sobre "cultures juvenils" es contextualitzen en un canvi que s'estengué progressivament de Nord Amèrica a la resta de països occidentals. Aquest canvi es caracteritza pel creixement de l'escolarització juvenil, la tardana inserció laboral i la contínua manifestació de l'oci enfocat al consum juvenil. En un principi, per analitzar aquest fenomen de la cultura juvenil es prioritzarà més l'edat que la classe social, ja que es considerava que les noves generacions compartien més coses entre elles que amb la generació dels seus pares. Fou l'escola de Birmingham, i més en concret Paul Willis, qui accentuà la classe social i no l'edat per explicar les "cultures juvenils" britàniques. Willis investigà com els adolescents son capaços de produir cultura a través del grup informal (1977). Més endavant estudiarà la creativitat simbòlica que tenen aquests grups juvenils (1990).

Pel què fa a Catalunya, dins dels estudis antropològics sobre grups de joves i cultura juvenil, destaquen les investigacions als anys vuitanta d'Oriol Romani, sobre joves a l'àrea metropolitana de Barcelona (ROMANI *et al.*, 1986) i, poc després, de Carles Feixa que, amb una trajectòria de trenta anys d'investigació, ha estudiat a fons les "cultures juvenils" a Catalunya, abastant fins i tot recerca històrica des dels últims seixanta anys, amb una línia d'investigació que estudia les "cultures juvenils" i les "tribus urbanes" en relació amb els espais d'oci (2006, 2008).

El treball que aquí ens ocupa continua en aquesta línia d'analitzar els adolescents i la seva relació amb l'espai que ocupen per practicar les seves activitats de forma autònoma, centrant-nos en les activitats lúdicoesportives, en la seva capacitat d'esdevenir productors culturals i en la capacitat inclusiva dels seus productes. No obstant això, l'estudi es desmarca de les categoritzacions existents en molts dels

referents de les ciències socials a l'hora de referir-se als grups juvenils. Tant la composició dels grups estudiats com les activitats que practiquen no ens permeten classificar els grups en categories tancades com poden ser tribus, bandes o cultures juvenils. No es pretén establir categories que puguin portar a sensacionalismes i extrapolar l'anècdota observada com un cas comú i recurrent a tots els adolescents. En aquest cas, volem analitzar com tres grups informals d'adolescents realitzen activitats en uns espais destinats a aquests grups amb característiques comunes.

Aquestes característiques compartides per cada un dels grups eren l'edat, la residència i les preferències. Pel què fa a les dues primeres característiques, comprovem que els grups dels tres espais estaven compostats per la mateixa generació i compartien residència a la mateixa zona a la qual pertanyien els espais estudiats. Aquestes dues característiques no depenien en aquest cas dels subjectes, ja que la seva condició de menors d'edat feia que tots visquessin a les cases familiars, i pel què fa al fet de compartir generació, venia donat pels cinc anys de marge en les seves dates de naixement. En canvi, la tercera característica, la del gust compartit, en la qual es fa referència a l'oci, forma part de la condició que Huizinga, al 1938, va anomenar *homo ludens*. El gust, tot i que determinat per la pertinença a una classe social segons Bourdieu (1993), deixa un marge d'elecció als subjectes. En aquest cas, el bàsquet i els jocs informals derivats d'aquest esport eren el gust compartit pels adolescents que formaven cada grup informal.

Tenint en compte que aquesta investigació estudia la presència dels adolescents en aquests tipus d'espais, no podem deixar de mencionar un fet destacable als tres llocs estudiats, i és la tendència a què es disminueixi la presència d'adolescents al carrer. Els discursos existents entre els veïns adults amb els quals es va conversar als tres llocs, per tal d'explicar aquesta despoblació juvenil de l'espai públic, se centren en tres tipus d'arguments, que ja estan analitzats o detectats en alguns estudis:

- El primer argument, relacionat amb les noves formes que utilitzen els joves per sociabilitzar-se i jugar, el podem contrastar amb les investigacions d'Aarsand i Aronsson (2009), que analitzen les implicacions que comporta aquesta tendència que fa que els joves estiguin cada cop més temps a l'espai domèstic, incrementada en l'actualitat pel canvi social que han suposat les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) i les negociacions d'aquest espai en les famílies. Feixa aborda també el tema de la presència juvenil a l'espai domèstic, analitzant una "cultura d'habitació" (2005) i

destacant aquesta tendència juvenil iniciada en els anys seixanta. La relació dels adolescents amb la cultura digital i els nous mitjans de comunicació produirà una ocupació durant més temps d'aquest territori propi, l'habitació.

- El segon argument fa referència a la poca disposició de temps lliure que tenen els joves a causa de la càrrega d'activitats extraescolars amb diferent grau de formalitat. Aquest fet no és homogeni a totes les classes socials, almenys a Catalunya, ja que diversos anàlisis destaquen que els adolescents de les classes socials més altes són els que realitzen més activitats extraescolars i, en canvi, en arribar a les classes socials més baixes el grau d'activitats disminueix progressivament (MOLINS, 2009; TRILLA & RIOS, 2004).

- El tercer argument és el que relaciona els adolescents amb els riscos, les por i els perills (ROMANI, 2010). En certs contextos també es criminalitzen a través d'estereotips adolescents com ara les bandes juvenils (FEIXA, 2008). La por en contextos urbans en relació a l'adolescència té dues vessants clares: la por als adolescents com a subjectes perillosos o la por a l'espai públic⁴ com a subjecte perillós per als adolescents.

En realitzar una comparació dels tres espais analitzats queda latent que els tres contextos socials comparteixen aquesta tendència a la desocupació de l'espai públic per part dels adolescents, encara que amb clares diferències de grau. Si prenem l'espai de Terrassa com a referència, la sensació és que Atenes era el passat, l'inici de la tendència, i Gainesville el futur cap a on s'encaminaven els altres dos, com veurem més endavant. En les observacions es constata que els arguments anteriors, exceptuant el primer, tampoc no es compleixen en igual grau als tres espais. Cal destacar que en els tres casos parlem de presència i ocupació d'aquests espais i el que analitzem és quines activitats es porten a terme durant aquestes ocupacions. Aquests tres grups d'adolescents que convivia en barris populars de les seves respectives ciutats no pertanyien a les classes socials que acostumen a tenir una major càrrega d'activitats extraescolars formals. L'única activitat comú en els tres grups era la pràctica del bàsquet o d'un altre tipus d'esport formal que no suposés més de quatre o sis hores setmanals. També cal tenir en compte que alguns adolescents majors de 14 anys treballaven de forma parcial en negocis familiars o externs, com a cambres o jardiners en alguns casos. També en els tres casos els joves eren usuaris habituals de xarxes socials virtuals, Internet i videojocs, activitats a les quals dedicaven part del seu temps lliure diari. Pel què fa a l'últim

4 Més concretament, els adults entrevistats es referien a aquest argument sobre l'espai públic indicant la percepció de la tendència del carrer com un espai cada cop més perillós.

argument, es podia constatar la por que tenien els tres grups a la policia. Els tres grups d'adolescents presentaven reaccions de nerviosisme quan la policia transitava pels voltants dels espais que ocupaven i al·legaven que habitualment, i sense que es cometés cap acte delictiu, tenien la sensació d'estar sota vigilància, i que en més d'una ocasió se'ls havia obligat a identificar-se o se'ls havia registrat.

Per contrastar aquests discursos cal analitzar la capacitat d'actuar dels adolescents, tenint en compte la seva condició de menors d'edat, en el desenvolupament de les seves activitats i en les seves dinàmiques socials dins d'aquests tres espais. L'anàlisi es fonamenta en l'encreuament de dues línies d'investigació bàsiques que fan referència a *l'agència*⁵ dels adolescents i a *l'espai juvenil*, dos conceptes clau que es relacionen amb la cultura juvenil. El primer concepte prové de l'orientació teòrica construccionista, liderada per Allison James i Alan Prout, que representen, al costat de Cris Jenks, el que ells mateixos denominen com el nou paradigma per a la sociologia de la infància. Proposen un impuls de l'enfocament etnogràfic en la investigació sobre la infància, englobant aquesta com la cultura dels individus menors entre 0 i 18 anys. En aquest article analitzarem només les implicacions d'aquest concepte en l'adolescència. Per dur a terme aquest tipus d'enfocament, l'etnografia requereix d'uns contextos culturals específics dels joves. Per a James, Prout i Jenks, els espais preferits en l'inici d'aquesta proposta d'investigació van ser l'escola i els clubs juvenils (GAITÁN, 2006).

La investigació que ens ocupa proposa l'estudi de pistes esportives que pertanyen al concepte més ampli d'espai públic. Els tres grups estudiats s'apropien aquests espais mitjançant una ocupació informal per realitzar les seves activitats lúdiques. Es tracta d'un espai propi, destinat a ells per part de les mateixes institucions, on tenen autonomia i autoritat com a grup relativament fora del poder adult. Tenint en compte tot això, denominarem *espai informal* a l'espai del qual poden apropiarse els adolescents de forma individual o en grup per practicar les seves activitats informals amb autonomia. En l'estudi d'aquest tipus d'espai en relació a la cultura juvenil és molt destacable el treball de Gill Valentine (1997). Bona part de la seva producció ha anat encaminada a la cultura urbana i al consum, relacionant un esforç per comprendre la cultura juvenil i les implicacions que té en la competència per a negociar els espais fora de les activitats formals que es realitzen. Més endavant estudiarem les dades obtingudes entre el 2008 i el 2010 en les observacions

5 El terme agència és la traducció del terme anglès *agency*, que fa referència a la capacitat que tenen els individus d'actuar de forma independent (JAMES, JENKS & PROUT, 1998).

realitzades al llarg de la meua investigació i que analitzen aquesta relació entre la capacitat d'actuar lliurement dels adolescents i l'espai destinat a les seves activitats informals.

Pel què fa a les activitats produïdes en aquests espais informals, com ara els jocs, són concebudes des de les ciències socials com a *produccions culturals juvenils*. Tot i que aprenen a jugar i juguen reproduint parts de jocs i esports ja existents, podem constatar com en alguns casos s'apropien dels espais i dels jocs per adaptar-los a les seves necessitats i gustos. Definim el *joc* com una forma d'expressió dels adolescents estudiats, veient així el concepte d'una forma més amplia que la del joc tradicional o la del joc formal. L'objectiu d'analitzar el joc se centra en valorar els adolescents com a productors actius de cultura, en contra d'aquesta imatge establerta per la visió educativa del adolescents com a subjectes passius als quals se'ls transmet cultura. Ja en els estudis de Mead (1968) i en els de Willis (2000) es destaquen els adolescents com a agents culturals capaços de produir cultura.

Finalment, l'objectiu d'aquest article és analitzar i comparar els jocs practicats per adolescents en tres espais informals d'entorns socials comparables en països diferents.

2. METODOLOGIA. OBSERVAR JUGANT I L'ESPORT COM A EVOCADOR A L'ENTREVISTA

L'apropament als grups ve marcat per la primera experiència a Atenes⁶. En la recerca d'escenaris i grups per realitzar el treball de camp va ser necessari recórrer a la pràctica del bàsquet per poder establir un primer contacte. A través de la participació en els jocs practicats pels adolescents en l'espai seleccionat d'un barri popular es va poder accedir al grup informal i es va establir una via de comunicació, que permetria obtenir les dades suficients per a contestar les preguntes inicials de la investigació.

6 Treball de camp realitzat durant els mesos de juny, juliol i agost del 2008 en una estada predoctoral, amb una beca del programa Leonardo da Vinci, al National Center of Social Research of Greece (EKKE)

A Terrassa⁷ i a Gainesville⁸ el procés va ser el mateix, tenint en compte que en la recerca de l'espai es cercava un context socioeconòmic similar al del barri atenenc per tal de poder establir una comparació de totes les dades obtingudes.

És molt important establir vincles de confiança a l'hora de treballar amb aquests grups; per això es va intentar establir una connexió a través de dues de les tres característiques comunes mencionades anteriorment, que feien que aquests adolescents formessin aquests grups i compartissin l'espai. La primera era la residència, i en els tres casos es va convida en les mateixes zones que els adolescents estudiats, mentre van durar les observacions. La segona era explotar la condició d'*homo ludens* de l'investigador i compartir les activitats amb el grup.

Tenint en compte aquesta aproximació inicial, el mètode utilitzat va ser l'observació participant, el mètode propi del treball de camp etnogràfic. En aquest cas, l'aproximació antropològica consistia, la major part del temps, a jugar com un més del grup. En els tres estudis de cas es va comprovar com la pràctica esportiva informal, que s'inscriu en les activitats lúdiques dominants en un ampli sector masculí d'adolescents, constitueix en si mateixa un context afavoridor d'unes relacions de connexió amb els adolescents i un mitjà projectiu com en altres investigacions han suposat les fotografies o el teatre (HERNÁNDEZ, 2011).

Durant l'activitat del joc se succeeixen intermedis i descansos, que en la majoria dels casos s'utilitzen per conversar. Era, doncs, un moment propici per a realitzar les preguntes derivades de la informació ja analitzada al diari de camp. Aquestes entrevistes eren més selectives i anaven dirigides a qui es considerarien informants clau. Però, ¿com formular interrogants en aquests contextos informals sobre els temes rellevants de la investigació? Un element que va facilitar l'evocació en aquests casos va ser l'esport mateix, entenent-lo com a *fenomen social total*, que pot tenir connexions amb molts fenòmens existents en la societat, com ara les relacions del grup, les identitats, l'educació, les perspectives de futur, els espais per realitzar activitats de joc a la ciutat, la immigració, el temps lliure, el treball, l'escola, les relacions de gènere, la ubicació en l'estructura social, etc.

Aquesta metodologia, en aquest context informal, fa més fàcil per a l'investigador

7 Treball de camp realitzat durant els mesos de febrer, març i abril del 2009, en el marc del treball de Màster d' Investigació etnogràfica, teoria antropològica i relacions interculturals de la Universitat Autònoma de Barcelona.

8 Treball de camp realitzat durant els mesos de juliol i agost del 2010 en una estada predoctoral a la Florida International University (FIU).

participant en l'activitat introduir a la conversa temes de difícil evocació en un context informal no determinat temàticament. D'aquesta manera, s'aconsegueix suavitzar la introducció d'aquests temes -plantejant-los indirectament-, que podria ser interpretada com a una intromissió violenta i que podria fer reaccionar l'interlocutor adolescent de forma defensiva. D'altra banda, també és més fàcil per a l'entrevistat o interlocutor situar-se en la pregunta o en el tema, ja que normalment es pot remetre a qüestions que coneix a través de la pràctica o del seguiment esportiu.

3. ELS ESCENARIS DE LA INVESTIGACIÓ: TRES ESPAIS LÚDICOESPORTIUS INFORMALS

Les localitzacions seleccionades per a l'estudi de camp comparteixen tres característiques fonamentals que permeten neutralitzar factors de context i procedir a la comparació dels temes investigats. La primera característica fa referència a la climatologia, que permetia als tres grups ocupar espais a l'aire lliure durant bona part de l'any. El fred, la pluja i la neu fan molt difícil l'ocupació i en segons quines zones del món la poca lluminositat per les tardes també és un handicap a tenir en compte. Quan es demanava quina era l'hora de recollida i de tornar a casa per a ells, tots coincidien que en el cas que no tinguessin res especial a fer era amb la caiguda del sol, tot i que molt sovint feien excepcions i allargaven una mica més les seves activitats. En referència a les respostes donades pels adolescents sobre l'opinió dels seus pares, tots coincidien en què volien que no fossin fora de casa al *carrer* de nit, perquè el consideraven perillós. Aquest fet identifica que per als adolescents existeix en la caiguda del sol un *toc de queda simbòlic* (WILLIS, 1977), que redueix la seva presència en l'espai informal sense la tutela d'un adult.

La segona característica comuna és que Atenes, Terrassa i Gainesville, tot i que són tres llocs distanciat geogràficament, comparteixen unes característiques similars com a contextos canviants, ja que pertanyen a zones d'entrada d'immigració del sud al nord. Tenint en compte la composició socioeconòmica dels barris als quals pertanyien els espais, existia una gran diversitat d'orígens entre els adolescents. El grup d'Atenes, per exemple, estava format per adolescents de 13 a 18 anys de tres orígens diversos: grecs, albanesos i nord-americans (dels quatre nord-americans dos eren d'origen grec que es trobaven a Atenes de vacances). El grup de Terrassa també estava format per adolescents de 13 a 18 anys de tres orígens diversos: catalans (de segona o tercera generació d'immigracions interiors de l'estat espanyol),

marroquins i senegalesos (nascuts o no a Catalunya). El grup de Gainesville estava format per una gran majoria d'adolescents nord-americans d'origen africà, menys dos adolescents d'origen europeu de 14 a 18 anys. Els afroamericans, tot i ser una minoria a la ciutat, estaven sobrerrepresentats al barri i a l'espai estudiat. També es va poder comprovar que hi havia al barri adolescents provinents de diversos països d'Amèrica Llatina, però no es va constatar la seva presència en aquests espais informals. En aquest tercer cas, es va aconseguir entrar-hi en contacte a través de centres religiosos cristians que tenien programes per gestionar l'oci dels adolescents de la zona.

La tercera característica comuna és la pràctica i el seguiment del fenomen del bàsquet, que s'ha denominat *esport de masses*, un fenomen globalitzat durant la segona meitat del segle XX i que és una institució social amb molt de pes en aquestes tres ciutats. També hem de tenir en compte dintre d'aquesta característica comuna que si parlem de la relació del bàsquet amb els gustos que compartien els tres grups adolescents cal parlar del hip hop.⁹ Els tres grups estudiats tenien certa relació amb aquesta "cultura juvenil". És obvi que a Gainesville, degut a la procedència ètnica de la majoria del grup, la relació amb aquesta cultura estava més arrelada, però també a Terrassa i Atenes els adolescents s'identificaven en certa manera amb aquesta cultura juvenil reflectida a través de la seva estètica, de la seva indumentària i dels seus gustos musicals.

Aquests joves, amb tota aquesta diversitat d'òrgens, compartien els espais i produïen unes activitats. La freqüència d'ocupació variava segons el lloc. A Atenes, la presència era molt freqüent, quasi diària: es reunien de quatre a cinc cops per setmana. A Terrassa, la freqüència no era diària però tampoc era esporàdica: es reunien de dos a quatre cops per setmana. A Gainesville, la presència era molt esporàdica, tot i ser l'espai més freqüentat dels tres identificats a la ciutat. El grup es reunia no més d'un a dos cops a la setmana. Aquestes dades coincideixen amb la freqüència de l'ocupació de la resta d'espai per part dels altres veïns de les zones. Al barri d'Atenes, on s'ubicava l'espai estudiat, existia una gran ocupació de l'espai públic per part dels veïns a qualsevol hora del dia. Al barri de Terrassa on s'ubicava

9 El hip hop es una "cultura juvenil" que neix a meitat dels anys setanta entre els joves que pertanyien a la minoria ètnica africana al barri del Bronx de Nova York (McLEOD, 1999). El fenomen del hip hop ha anat creixent progressivament durant els últims trenta anys molt marcat per el seu origen ètnic. Aquest creixement el podem constatar en àmbits com la música, l'art urbà o el ball, però també podem apreciar-lo en el bàsquet protagonitzat pels jugadors afroamericans, que s'han anat incrementant durant els últims trenta anys en nombre fins a convertir-se en majoria, en la lliga més prestigiosa del món la NBA (National Basketball Association).

l'espai estudiat, tot i que hi havia presència de veïns a l'espai públic, aquesta no era ni massiva ni constant. En canvi, al barri de Gainesville on s'ubicava el tercer espai estudiat, era gairebé impossible veure gent passejant o ocupant l'espai públic, fins al punt que en molts dels carrers no existien voreres per caminar pel barri. Així doncs, la freqüència d'ocupació dels joves de l'espai estava en consonància amb la freqüència d'ocupació de la resta de veïns, menys en el cas de Gainesville, on malgrat ser l'espai menys freqüentat dels tres casos, la freqüència d'ocupació de l'espai públic d'aquests joves era superior a la dels seus veïns.

Pel què fa al gènere, els espais de Terrassa i Gainesville es podien considerar espais masculins, ja que en cap moment es va veure una noia jugant o ocupant l'espai que ocupaven els nois. Contràriament, a Atenes, tot i que la presència masculina era majoritària, es podia considerar un espai mixt, ja que hi havia un nombre considerable de noies que formava part del grup. Més endavant analitzarem quina implicació tenia aquest factor en les activitats desenvolupades en aquests espais. Aquestes absències femenines són un fet recurrent en l'espai públic esportiu de les ciutats. No obstant, estudis com el d'Anna Vilanova i Susana Soler (2008) han demostrat que es poden generar espais de negociació que permetin la pràctica esportiva femenina en aquests espais.

Aquests tres espais en concret tenen la mateixa funció: la pràctica del bàsquet. Tots tres tenen els *codis necessaris* perquè els usuaris (jugadors) poguessin identificar l'espai com un espai idoni per poder jugar a bàsquet (WILLCOCKS, 2008). Compartien el paviment de ciment i dues cistelles, una davant de l'altra, però es diferencien en els línies pintades al terra: mentre que la pista d'Atenes té les línies reglamentàries per a la pràctica de l'esport formal, les altres no estan pintades i el límit espacial del camp de bàsquet és el final del paviment. Aquest fet comportava una diferència a l'hora de jugar: mentre que a Atenes es podia jugar seguint les limitacions formals adequant-se als codis existents a l'espai, a Terrassa i a Gainesville s'havia de pactar entre els jugadors quins eren els límits de l'espai de joc. Tanmateix, aquesta diferència no era significativa i no augmentava el grau de formalitat dels jocs derivats del bàsquet que es practicaven a Atenes.

També és necessari analitzar les limitacions existents en aquests espais. Tots, d'una forma o d'una altra, estaven separats del carrer per un límit simbòlic. En el cas d'Atenes és una reixa que dona a l'espai l'aparença de gàbia. En els casos de Terrassa i Gainesville, el límit amb l'exterior és una tanca d'entre un metre i un metre i mig. Aquests elements, segons els joves dels tres llocs, eren essencials per poder

dur a terme les seves pràctiques lúdiques, ja que els protegien dels gossos -amb els quals compartien espai públic- i dels vehicles.

Pel què fa al tipus d'espai on es desenvolupaven les activitats, també podem observar que reuneixen moltes característiques comunes. Inclús podem afirmar que són el mateix tipus d'espai perquè, com veurem més endavant, s'hi practicaven el mateix tipus d'activitats. En aquest punt convé fer una distinció entre espai i lloc seguint la proposta de Giddens (1990). Quan parlem de lloc (*place*) ens referim a l'establiment de l'activitat social situant la seva localització geogràfica. En canvi, quan ens referim a l'espai (*space*) parlem de la localització espacial en termes de relacions socials. Aquest terme d'*espai* va més enllà de l'establiment físic, ja que pot tenir significats simbòlics, com per exemple *espai públic*, *espai masculí*, *espai juvenil*, *espai esportiu*, *espai lúdic* o, en aquest cas, *espai informal*. El definim com a espai informal ja que des del punt de vista dels adolescents es tracta d'espais determinats per als seus usos informals. Com hem vist anteriorment, la divisió que fem entre espais informals i formals en el món juvenil se situa en la capacitat que tenen els joves menors d'edat per poder practicar activitats no regulades o controlades per adults. L'espai domèstic o l'espai escolar són dos casos clars d'espais formals, però també ho poden ser els clubs o escoles esportives, conservatoris de música, esplais o escoles que molt sovint utilitzen també l'espai públic per dur a terme les seves activitats. En aquests tres casos estudiats l'espai era compartit per petits clubs o escoles per fer activitats esportives formals tant d'entrenament com de competició.

Tenint en compte tot això, cal parar atenció al fet que, per definir aquest espai, no és tan important la formalitat dels codis que transmet com a espai físic, com la seva relació amb un espai social dels usuaris (LEFEBVRE, 1991). En els tres espais es comprova que no sols aquests codis físics determinen el joc, en aquest cas el bàsquet, sinó que, com analitzarem en el següent apartat, els tipus d'usuaris que varien en gènere en el cas atenenc o en edat en els tres casos, també tenen influència en els tipus d'activitat que s'hi realitza i en la percepció que es té de l'espai.

4. LES ACTIVITATS LÚDICOESPORTIVES I LES RELACIONS SOCIALS: SEMBLANCES I DIFERÈNCIES

La gran majoria de les activitats lúdicoesportives que realitzen els grups informals

d'adolescents en aquests espais tenen a veure d'alguna manera més o menys formal, com ja hem avençat, amb el bàsquet¹⁰. Les pràctiques analitzades requerien sempre d'una pilota de bàsquet. A Atenes i Terrassa les pràctiques eren de dos tipus: una més competitiva i un altra més lúdica. Les pràctiques competitives consistien en comptar els punts que feien els equips o els jugadors o en anar eliminant jugadors fins que només en quedés un, el guanyador. Les altres pràctiques lúdiques consistien en jugar amb la pilota sense que ningú guanyés o perdés o quedés eliminat del joc.

Depenent del quòrum de jugadors es podia jugar al llarg de tota la pista de bàsquet o tan sols en una cistella. No es va observar cap joc de menys de deu persones que ocupés l'espai de cistella a cistella; inclús a Atenes, on hi havia més adolescents que en els altres llocs, molts cops es dividien en dos grups, perquè així cadascun d'ells pogués ocupar la meitat del camp de joc. Només un joc que es practicava a Atenes es diferenciava d'aquest fet. En aquest joc, al qual els adolescents havien anomenat *estrella*¹¹, s'utilitzava exclusivament el centre de la pista. Aquest joc no requereix cistella: simplement els jugadors en rotllana es passen la pilota de bàsquet intentant picar amb ella al jugador que es col·loca al mig. Si no aconsegueixen encertar-lo, o se'ls escapa la pilota, es van col·locant al mig fins que quedi un sol jugador fora, el guanyador.

Un altre aspecte que compartien els tres espais eren les negociacions de les regles a cada un dels jocs. Aquestes negociacions es feien abans de començar i durant el transcurs dels jocs. Les regles es pactaven entre tots els jugadors. A mesura que esporàdicament aquest joc s'apropaven a la pràctica formal de l'esport per la qual estava concebut l'espai, es reduïa la creativitat i augmentava la competitivitat, provocant fortes discussions entre els jugadors per consensuar decisions provocades per la falta d'arbitratge, com en l'esport formal.

Aquestes negociacions durant el transcurs del joc estaven ritualitzades en els tres grups estudiats. Entrem a analitzar com aquesta ritualització constituïa un *ritus de pas* (VAN GENNEP, 1909, TURNER, 1969) del qual depenia la continuïtat i l'harmonia del joc.

10 El bàsquet és un esport creat per James Naismith, professor d'educació física de la YMCA (Young Men's Christian Association) Training School d'Springfield (Massachusetts). En principi es va crear per poder jugar en pista coberta, tot i que després la majoria de les pistes són a l'aire lliure. Aquest esport es va anar important per Europa i la resta del món. El bàsquet es practicà per primer cop a Catalunya el 1913 a l'escola Vallparadís de Terrassa (VERDAGUER, 1991, 1992) i a Grècia, el 1918, portat per la YMCA. La seva pràctica va anar creixent per molts països provocant que al 1932 es creés la Federació Internacional de Bàsquet i que al 1936 fos admès com a esport olímpic (BETANCORT & ALMEIDA, 2000).

11 En grec: αστέρι.

La primera fase del ritus, la *preliminar*, era la queixa, que es realitzava d'una manera molt performativa. On es feia de manera més ostentosa era al grup de Gainesville, i part dels codis utilitzats eren els propis de la cultura hip hop, utilitzant el gestos, les mans i el vocabulari d'una forma molt agressiva. Les queixes dels adolescents del grup d'Atenes es produïen d'una manera menys agressiva en l'aspecte físic, però no pas en l'aspecte verbal. Els adolescents del grup de Terrassa comparativament eren els que menys agressivitat aplicaven a les seves queixes, tant en la forma verbal com en la gestual. La segona part del ritus, la *liminar*, consistia en la negociació de la regla a través d'una discussió entre els dos equips rivals en el joc. Aquestes negociacions en els tres grups sempre s'encaminaven cap al consens, pel propi interès comú de continuar jugant. L'última fase, *post-liminar*, era l'establiment de la regla. Succeïa quan es determinava la regla i es prenia com a precedent assumit per tots els participants durant la resta del joc. Aquesta fase també s'esdevenia de forma idèntica en els tres grups estudiats.

Una altra consideració important en la pràctica dels jocs que es realitzaven era la d'adaptació del joc a la diversitat del grup. Ens referim a com s'adaptaven els jocs en el cas que participessin noies¹² o adolescents de diferents edats i, per tant, en diferents estadis del desenvolupament corporal. L'espai ocupat per major diversitat d'adolescents era el d'Atenes, on es va poder observar que com més informals eren les pràctiques més participació femenina hi havia. Les regles es pactaven tenint en compte les diferències de força física, i en el cas de ser un joc competitiu, les regles havien de fer possible que qualsevol dels participants pogués guanyar. Un dels casos més peculiars que succeïen en aquest espai informal d'Atenes era el de la participació, en alguns jocs informals, d'una adolescent en cadira de rodes. Sempre en els jocs no competitius, aquesta noia participava i s'adaptava el joc a la seva discapacitat.

En els casos de Terrassa i Gainesville aquesta adaptació, per tal que la diversitat no tingués incidència, es veia només expressada en la diferència d'edats que podien tenir els adolescents participants en els jocs. Un exemple a Terrassa era quan es jugava a un joc anomenat *kao*. Aquest joc consistia a fer una filera a uns metres de

12 El bàsquet va ser un dels pocs esports que es va anant desenvolupant conjuntament en la seva versió femenina i masculina. Una de les explicacions la podem trobar en el menor grau d'agressivitat. Intenta ser un esport que eludeix el contacte i afavoreix la tècnica (BETANCORT & ALMEIDA, 2000), tot i que no aconsegueix ser un esport mixt com ara el korfbal. En els tres països on es va desenvolupar la investigació, el bàsquet femení té una gran presència en la seva pràctica formal. La diferència que observem reflectida en els tres casos estudiats resideix en la pràctica informal en espais públics de la ciutat.



Gainesville, Florida. EUA. 2010. Autor: Raül Hernández



Atenes, Grecia, 2008. Autor: Raül Hernández



Terrassa, Catalunya, 2009. Autor: Raül Hernández

distància davant de la cistella amb dues pilotes i eliminar el jugador precedent de la filera encistellant la pilota abans que ell la seva. Quan aquest joc es feia entre els adolescents més grans, de 16 a 18 anys, es llençava des d'una distància superior als sis metres. En canvi, quan participaven adolescents de menor edat s'avançava la línia de llançament un o dos metres, per tal de facilitar el joc als més petits i que no tinguessin tanta dificultat, amb l'objectiu de tenir un joc més igualat. En el cas de Gainesville també s'adaptava el joc de bàsquet quan jugaven adolescents de 14 o 15 anys: es reduïa l'agressivitat i hi havia una certa permissivitat en el llançament dels jugadors de menys edat, sense impedir el llançament de la pilota, tot i ser més alts. No obstant això, en el cas que es practiqués un joc més formal de cinc contra cinc jugadors, competien d'una manera més agressiva i no existia cap permissivitat amb els jugadors d'edats inferior; tot i així, es reduïa la participació dels que no podien competir en igualtat física amb els més grans.

Quan ens interessàvem pels motius d'adaptació dels jocs a la totalitat del grup informal, els adolescents no tenien una resposta que reflectís un discurs elaborat i que expressés una reivindicació sociopolítica. Les respostes sempre feien referència al tema de l'amistat i a que per divertir-se jugar calia compartir. Podem afirmar que

aquestes adaptacions responien a una consciència de la diversitat i a la necessitat d'establir una relació entre iguals que permetés l'amistat com a *capital social* requerit, per tal de garantir la continuïtat del joc en el moment i en el futur. És a dir, les relacions socials que formen aquests grups d'adolescents proveeixen a cadascun d'ells d'un recurs essencial, companys de joc (*not bowling alone*, doncs, per seguir a Putnam, 1993), per a la consecució d'un fi col·lectiu (assimilable a la idea de participació cívica de Coleman, 2000), en aquest cas lúdica, que alhora reforça les seves identitats com a membres i la seva pertinença social (Bourdieu, 2000).

Podem constatar, doncs, que els grups tenien la capacitat d'adaptar el joc informal a la seva composició, tenint en compte la diversitat de sexe i d'edat existent. Com més s'inclinés el joc cap a la pràctica formal del bàsquet, més es reduïa aquesta capacitat adaptativa del joc i més creixia l'adaptació dels participants a les regles establertes per l'esport formal. Així, podem corroborar que com més informal és el joc, més creativitat i adaptabilitat té el grup d'adolescents, de manera que es redueix la incidència de la diversitat i es produeix l'activitat entre iguals. En canvi, com més formal és el joc més se segrega als seus participants, que no es poden adaptar en condicions iguals a les regles preestablertes pel joc o, en aquest cas, per l'esport formal.

Aleshores, utilitzant els conceptes ja estudiats per Willis (1981), podem catalogar el joc formal com a reproducció cultural sense capacitat de maniobra pels subjectes que el practiquen, fora de les regles establertes. El que es reproduïx són unes categories evidenciades en les pràctiques, els objectius i els valors. No és casual el fet que el bàsquet, de la mateixa manera que molts altres esports, fos difós pel món amb una voluntat pedagògica des d'institucions educatives i religioses. En un principi, era un instrument que pretenia conduir el jove a reproduir els valors teòrics de la nova societat industrial, com ara la divisió de tasques, la competitivitat, l'esforç, la superació personal, la cavallerositat o la igualtat d'oportunitats (BETANCORT & ALMEIDA, 2000).

En canvi, els jocs informals que practicaven aquests grups es constituïen amb una finalitat lúdica i sovint es tractava de jocs sense guanyadors ni perdedors. Aquests adolescents produïen cultura a través del joc amb unes categories inclusives que permetien la pràctica igualitària assumint la diversitat del grup. Aquesta capacitat inclusiva està clarament influenciada per l'acció de compartir espai i joc, tenint en compte les condicions que tenen aquests adolescents d'actuar de forma autònoma.

5. DISCUSSIÓ: PRODUCCIÓ CULTURAL I INCLUSIÓ, MÉS ENLLÀ DE LES ACTIVITATS LÚDICOESPORTIVES FORMALS

La intenció d'aquest article ha estat analitzar i comparar els jocs practicats per adolescents en aquests tres espais informals d'estats diferents amb l'objectiu de comprovar la implicació de la seva capacitat d'actuar de manera autònoma. Es pretenia abordar també les implicacions que poden existir respecte al gènere, l'edat, la classe social i l'origen sociocultural i/o ètnico-racial dels integrants. En alguns casos analitzats constatem que aquests aspectes no tenen perquè ser determinants, sempre i quan es comparteixi l'espai i les activitats d'una manera informal i que existeixi una capacitat d'actuar lliurement, per part dels adolescents i dels grups, pel fet que es poden generar relacions socials expressades en aquests casos en l'amistat. Així, comprovem que en les pràctiques informals la diversitat pot no generar desigualtats en l'accés al joc i en la pràctica d'aquest.

En els tres casos, el grup informal d'adolescents estava constituït pel vincle social de l'amistat. Amb això no volem només afirmar que realitzaven activitats perquè eren amics, sinó que el contacte col·lectiu que produïa l'espai informal constituïa relacions socials en forma d'amistat. Aquí ens referim a l'amistat com un concepte dinàmic que pot variar en grau i intensitat, però que en tot cas és una relació social produïda per aquests adolescents en un marc d'igualtat, de la mateixa manera que es produïen els jocs informals. Aquestes relacions podien provenir de fora de l'espai, de llocs com l'escola o altres activitats veïnals i familiars. Això no obstant, també es podien generar aquestes relacions socials dins d'aquest espai informal.

Així, tal com hem apuntat anteriorment, aquesta amistat -relació social necessària en els tres casos analitzats- és el capital social que garanteix als adolescents els companys de joc, com a recurs per poder realitzar aquestes pràctiques lúdico-esportives. En una visió que podem atribuir a les anàlisis de Bourdieu (2000) i Coleman (2000) sobre capital social, aquests recursos són beneficis que l'adolescent mobilitza en funció del seu interès lúdic basant-se en la seva pertinença al grup informal. Tot i això, caldrà analitzar en quina mesura i dimensions l'agregació d'aquests beneficis obtinguts pels adolescents resulten també en beneficis o avantatges per a la societat més amplia com suposa Putnam (1993), però aquesta és una hipòtesi que precisament desenvolupa el projecte de tesi més ampli en el qual s'inscriu el present article.

Sovint, quan es qualifica una activitat produïda per adolescents d'intercultural, es posa l'accent en la diversitat dels subjectes que produeixen aquesta activitat,

sense tenir en compte que aquesta diversitat no és la causa real de l'acció. En els casos estudiats, la diversitat cultural només té relació amb l'origen dels subjectes que produeixen l'acció, ja que el motor de la acció és d'igualtat entre els subjectes protagonistes de l'activitat. Les característiques que comparteixen els jugadors són determinants a l'hora de trobar-se en un espai i jugar.

La reproducció cultural que suposa la pràctica formal del joc o de l'esport, impulsada en molts casos per les institucions esportives amb fins educatius, respon a la consecució dels valors de la societat industrial. Amb tot, aquests valors es tornen utòpics quan la competitivitat només porta a una fi que és la victòria. Així, el que aconsegueix aquesta activitat és reproduir la desigualtat social utilitzant la diversitat com a justificació. Si descrivim l'esport com un instrument educatiu i que tendeix a una reproducció social, entendrem aquests jocs informals com una producció cultural autònoma del grup informal adolescent.

En l'estudi que hem citat anteriorment d'Anna Vilanova i Susana Soler, veiem que la presència femenina en l'espai públic ha anat augmentant al llarg de l'últim terç del segle XX però, pel què fa a l'esport, aquest creixement s'ha vist reflectit en activitats com els patins en línia o l'escalada, i no en els esports de masses. Tenint en compte això, hem d'analitzar què suposava la presència femenina dins del grup d'Atenes. En aquell espai vam comprovar que, com més informals eren els jocs que practicava el grup, més mixta era l'activitat, portant molts cops a la paritat de gènere. La pròpia dinàmica de la producció cultural d'aquests adolescents causava aquest fet.

D'altra banda, el bàsquet entès com a esport formal no és un esport mixt. Així comprovem que, quan el joc es basa en una reproducció cultural d'allò que els joves han après en la seva formació formal esportiva, existeix una clara apropiació masculina de l'espai, reflectint el poder que té el bàsquet masculí en altres llocs com ara la televisió, les instal·lacions esportives oficials, els campionats o les federacions. Així, constatem que, en el cas d'Atenes, alguns jocs informals es produeixen a través d'un diàleg intercultural, per exemple, entre cultures esportives de gènere.

L'adaptació dels jocs a les condicions de sexe, edat, i inclús de minusvalidesa, ens porta a constatar que existeix una consciència en el grup adolescent de les condicions de vida de la seva existència. La segregació per sexes i edats en l'esport formal, tot i que pot afavorir els resultats educatius, reproduïx socialment la desigualtat. Així, com veiem que la reglamentació existent en molts esports moderns estableix unes quotes entre nacionals i estrangers, no s'imposa en aquest criteri una

quota de paritat de gènere. I l'esport continua sent una de les poques institucions contemporànies que encara segrega la pràctica entre homes i dones, reproduint la societat existent a l'època de la seva creació.

Tanmateix, a través de l'activitat lúdica es poden identificar variacions en aquestes relacions entre reproducció social i producció cultural per part de subjectes que quan no estan subordinats a una institució educativa formal produeixen unes categories socials autònomes. Aquesta producció de categories socials més integradores la podem analitzar des de l'òptica de cultura prefigurativa de Mead, com una major adaptació a compartir espai i joc en diversitat per part d'aquesta generació adolescent que la dels seus pares. Un exemple és aquest joc informal com a producció cultural quan es produeix a través del diàleg en condicions d'igualtat. Això també coincideix amb els treballs de Paul Willis (1977, 1981), on ja analitza la relació conceptual entre la reproducció social i la producció cultural juvenil, i en altres treballs posteriors on teoritza l'existència d'una *creativitat simbòlica* (2000) en les activitats juvenils que, com en els tres casos que ens ocupen, és crucial per a la creació i sustentació d'identitats de grups i d'individus.

Com hem exposat en el desenvolupament de la relació entre les activitats i l'espai, en l'objectiu d'aquest treball no s'intenta justificar l'absència ni la presència d'aquests adolescents en l'espai públic. No obstant, es pot reivindicar la necessitat d'aquests espais informals per poder garantir aquestes activitats que produeixen categories socials a través del diàleg i de la igualtat entre els adolescents. L'existència d'espais públics a les ciutats disposats per aquests grups informals d'adolescents pot causar conflictes, no observats en aquests tres casos, però l'absència d'aquests espais reproduceix socialment la desigualtat en l'ocupació d'aquests propis espais. La possibilitat de compartir espais per poder produir jocs o activitats de manera autònoma és essencial per combatre les desigualtats i ordinar una convivència que gestioni la diversitat. Hem de tenir en compte com es viu la interculturalitat des de l'adolescència en contextos canviants, ja que es tracta d'una etapa de la vida on és més normalitzat el contacte amb la diversitat que en el cas del món adult. Compartir escola o institut, únic espai de contacte obligatori per a tota la població (CARRASCO, 2001), no és suficient per generar relacions d'igualtat entre adolescents de diversos orígens i condicions. La presència dels adolescents en l'espai públic, tot i els discursos que tenen a veure amb els riscos i la criminalització, ens mostra la seva ocupació i pot obligar als diversos grups a negociar l'espai. La no presència no genera cap discurs de risc, però no fa possible el contacte i la negociació. Per tant, aquesta tendència cap a l'absència dels adolescents en espai públic de les ciutats no afronta la realitat, simplement l'evadeix.

6. CONCLUSIONS

En els tres casos estudiats i comparats comprovem que aquests adolescents poden produir activitats de joc a través de la seva creativitat que no coincideixen amb les categories dels jocs o esports dels que deriven i que, en canvi, sovint es presenten com les millors estratègies per generar interculturalitat. L'espai on es realitzen aquestes activitats és l'espai informal, sense l'autoritat d'adults i on els adolescents tenen capacitat d'actuar de manera autònoma.

Com més amplia és la diversitat en l'activitat més s'utilitza la creativitat, adaptant-se millor a les diverses condicions dels participants a través de les regles i de les formes de joc, la pràctica del joc informal es mostra més dinàmica que la pràctica tradicional. Tanmateix, la diversitat d'origen i condició amb què es produeixen aquests jocs informals pot no suposar una desigualtat a l'hora de la pràctica, ja que l'espai informal pot ser un espai d'igualtat tal com el grup informal és un grup entre iguals. Podem afirmar que el grup informal d'adolescents pot produir activitats inclusives a través de relacions socials que garanteixen el futur del grup i, per tant, de les mateixes activitats.

7. BIBLIOGRAFIA

- AARSAND, P.A.; ARONSSON, K. (2009). «Gaming and Territorial Negotiations in Family Life». *Childhood*, núm. 16 (novembre), p. 497-517.
- BETANCOR, M.A.; ALMEIDA, A. (2000). «Orígenes histórico-educativos del baloncesto». *VEGUETA*, núm. 5, p. 259-274
- BOURDIEU, P. (1993). «Deporte y clase social». A: BARBERO, José Ignacio [ed.]. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- (2000). «Las formas de capital: Capital económico, capital cultural y capital social». A: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CARRASCO, S. (2005 [2001]). «Interculturalidad e inclusión: Principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 147.
- COLEMAN, J.(2000). «Social Capital in the Creation of Human Capital». A: *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications*. Boston: Butterworth Heineman.
- DELGADO, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.

- FEIXA, Carles (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- (2006). «Generación XX: Teorías sobre la juventud en la era contemporánea». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [Manizales], vol. 4, núm. 2, p. 21-48.
- (2005). «La habitación de los adolescentes». *Papeles del CEIC*, núm. 16. <<http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/papeles.htm>>. [Data de la consulta: 1/07/11]
- GAITAN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 1, p. 9 – 26.
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- GILLIS, J. R. (1981). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press.
- HERNÁNDEZ, R. (2011). «El Juego como objeto y el juego como medio en la investigación etnográfica con niños y jóvenes». *EMIGRA Newsletter*, núm. 9. <<http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/newsletter-emigra>> [Data de la consulta: 1/07/11]
- HUIZINGA, J. (2000) [1938]. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT A. (1998). «Theorizing Childhood». *Acta Sociologica* [Cambridge], núm. 41 (octubre), p. 395-398.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. (2009). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: SAGE, p. 149 -152.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The Production of Space*. London: Blackwells Publishing.
- LYND, R.; LYND, H. (1957) [1929]. *Middletown: A Study in Modern American Culture*. San Diego: Harvest.
- MCLEOD, K. (1999). «Authenticity within Hip-hop and Other Cultures Threatened with Assimilation». *Journal of Communications*, núm. 49, p. 134 - 150.
- MEAD, Margaret (1972) [1929]. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- (1977) [1968]. *Cultura y compromiso: El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granice.
- MOLINS, Cris (2009). «Els patis escolars a Catalunya: Diagnosi dels usos i de les possibilitats de joc i aprenentatge». A: *V Congrés Català de Sociologia. Immigració i societat catalana. Bellaterra, 17 i 18 d'abril de 2009*.
- PUTNAM, R. (1993). «The Prosperous Community: Social Capital and Public Life». *American Prospect*, vol. 4, núm. 13 (21 de març).
- ROMANÍ, O. [et al.] (1986). *Projecte per a l'estudi de la joventut a l'àrea metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Caixa de Barcelona.
- ROMANÍ, O. [coord.] (2010). *Jóvenes y riesgos ¿unas relaciones ineludibles?* Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- SOLER, Susanna; VILANOVA, Anna (2008). «Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: Ausencias y protagonismos». *Apuntes. Educación física y deportes*, núm. 91, p. 29-34.

- THRASHER, F. M. (1963) [1927]. *The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- TRILLA, J.; RIOS, O. (2004). «Les activitats extraescolars: Diferències i desigualtats». A: *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. CIIMU.
- TURNER, V. (1988) [1969]. *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- VALENTINE, G. (1997). «"Oh Yes I Can." "Oh No You Can't": Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely». *Antipode*, núm. 29, p. 65 – 89.
- VAN GENNEP, A. (1986) [1909]. *Los ritos de paso*. Madrid:Taurus.
- VERDAGUER I CABALLÉ, Joaquim (1991). «Terrassa, bressol del bàsquet a Espanya». *Terme* [Terrassa], núm. 6, p. 58-59.
- (1992). *El bàsquet a Terrassa: 75 anys d'història*. Terrassa: Arxiu Tobella.
- WHYTE, W. F. (1972) [1943]. *La sociedad de las esquinas*. México: Diáfora.
- WILLIS, Paul (1998) [1990]. *Cultura viva: Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (2005) [1977]. *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- (2006) [1981]. «Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción». A: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WILLCOCKS, M. (2008). «Los códigos visuales asociados al deporte: Una interpretación del espacio público». *Apunts EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES*, núm. 89.

El fet casteller i la integració de nouvinguts a catalunya

Alfonso González Bondia

Membre de la Colla Castellerà dels Nens del Vendrell, vocal de la junta de la Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya

Tots aquells que formen part d'una colla castellerà han viscut en primera persona el seu caràcter integrador, tot i que potser molts d'ells no en són del tot conscients, perquè ho fan amb una gran normalitat. En un moment de transformació social com l'actual, amb creixents problemes de convivència entre col·lectius, el fet casteller no ha perdut aquest caràcter integrador, ben al contrari, s'ha potenciat encara més. En aquest context, les colles castelleres esdevenen un instrument molt potent d'integració des d'una doble perspectiva complementària: d'una banda, com a espai de convivència i de realitzacions comunes de persones molt diverses que traslladen aquesta experiència pròpia a la seva vida quotidiana, i de l'altra, com un exemple per a la societat de com persones molt diverses poden treballar conjuntament amb un objectiu comú sense que tinguin cap importància les diferències socials, culturals, de gènere, d'edat, d'origen o de creences polítiques o religioses. En aquest sentit, la rellevància creixent d'aquesta característica pròpia del fet casteller ha propiciat l'atenció del món acadèmic, que s'ha materialitzat, per exemple, amb la publicació l'any 2007 de l'obra *Bon cop de mà? Món casteller, immigració estrangera i integració a Catalunya* del Ricard Morén, que, a través d'entrevistes a castellers, fa una aproximació molt il·lustrativa a aquest fenomen.

En les següents línies analitzarem el lligam existent entre el fet casteller i la integració de nouvinguts a Catalunya. Primerament, parlarem sobre l'origen d'aquest binomi. A continuació, estudiarem les raons d'aquest fenomen. En tercer lloc, identificarem les dificultats que troben els nouvinguts a l'hora de formar part d'una colla castellera i que haurien de ser abordades per les pròpies colles si volen mantenir i potenciar el seu caràcter integrador. En quart lloc, estudiarem els motius que porten un nouvingut a interessar-se pel fet casteller i que els apropa al local d'assaig d'una colla. Per finalitzar, analitzarem les estratègies que han utilitzat les colles castelleres per fer conèixer el fet casteller al col·lectiu nouvingut, reforçant així el seu caràcter integrador.

1. FET CASTELLER I INTEGRACIÓ: UN BINOMI QUE VE DE LLUNY

A la nostra societat existeixen realitats que moltes vegades venen d'antic, però que com a conseqüència del ressò dels mitjans de comunicació social semblen una novetat per a la majoria de la gent. Aquest fenomen es produeix en molts aspectes relacionats amb el fet casteller, que en els darrers anys està vivint una nova època daurada, en bona part per la difusió que en fa la premsa, la ràdio i la televisió de les grans fites castelleres. Les colles castelleres han passat a estar en el punt de mira dels mitjans de comunicació i no només pels castells que fan, sinó també per altres qüestions extracastelleres. Es tracta d'una arma de doble fulla, perquè més enllà del reconeixement de les fites castelleres assolides, les colles estan sotmeses a un examen continuat per validar socialment tot el que fan i el que representen.

En el marc d'aquest escrutini continuat que viuen actualment les colles castelleres, alguns estudiosos i articulistes han observat com les colles esdevenen un espai de convivència i d'integració de persones molt diverses i s'han fet ressò d'aquesta realitat com a un exemple a seguir per tota la societat. Ara bé, l'associació entre nouvinguts i colles castelleres ve de lluny. No és fàcil datar des de quan es produeix aquest fenomen, però la pròpia naturalesa del fet casteller ens indica que l'origen territorial dels castellers no ha estat mai un obstacle per formar part d'una colla. De fet, les primeres colles castelleres vallenques s'agrupaven per oficis. Les originàries van ser la colla dels pagesos i la colla dels menestrals, a les que posteriorment es varen sumar altres colles al Camp de Tarragona, com la colla dels pescadors a Tarragona, integrant al seu si persones de cadascun d'aquests gremis amb independència del

seu origen.¹ Posteriorment, les colles van perdre aquest tret identificador, imposant-se com a element distintiu el municipi de la colla i més recentment també el barri on es troba arrelada (com succeeix per exemple a Barcelona amb les colles de Sants, de la Sagrada Família o de la Vila de Gràcia, i a Tarragona amb les colles de Sant Pere i Sant Pau o del Serrallo). Aquesta evolució de les colles ha accentuat encara més el seu caràcter no excloent i integrador.

La presència de nouvinguts a les colles castelleres ha estat, doncs, constant i molt relacionada amb els fluxos migratoris que s'han produït a les diverses poblacions, tal i com indicava de manera molt il·lustrativa el president de la Colla Vella dels Xiquets de Valls, Lluís Selva: "La població de Valls és cent per cent autòctona com tres generacions enrere? No. Que són cinquanta per cent? Doncs la gent de la colla serà això..."² Així doncs, tenint present el caràcter obert de les colles, la seva composició és un reflex prou fidedigne de la realitat social del municipi o barri on es troben arrelades. Fins als anys noranta, les colles han gaudit de l'entrada de castellers que provenen d'altres punts de l'Estat espanyol i a partir d'aquest moment s'han nodrit amb nous castellers originaris de diversos punts del planeta. Però també és cert que, tot i el caràcter obert de les colles, es podria afirmar que alguns col·lectius d'immigrants han estat més receptius a la possibilitat d'integrar-se al si d'una colla castellera, tot i que sobre aquesta darrera qüestió no hi ha estudis detallats que expliquin aquesta realitat, que s'ha detectat en algunes poblacions amb un alt índex d'immigració.

2. NOUINGUTS I COLLES CASTELLERES, UNA ASSOCIACIÓ AMB QUÈ TOTS HI GUANYEM!

L'èxit del binomi nouvinguts/colles castelleres possiblement rau en què tots dos satisfan necessitats pròpies, és a dir, que tant els nouvinguts com les colles castelleres surten beneficiats d'aquesta associació.

Les colles, per la seva pròpia naturalesa, necessiten d'una gran quantitat de castellers per bastir els seus castells. Una colla castellera necessita com a mínim

1 Tot i que hi ha moltes obres que analitzen els orígens del fet casteller, per conèixer més a fons les característiques de les primeres colles vegeu Pere CATALÀ I ROCA (dir.) (1981), *Món casteller (volum 1)*, Barcelona, Rafael Dalmau Editor.

2 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà? Món casteller, immigració estrangera i integració a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Fundació Caixa Sabadell i Editorial Mediterrània, p. 71.

d'un centenar de castellers per desenvolupar les seves activitats amb una certa normalitat i la quantitat pot augmentar fins a un miler depenent del seu nivell casteller. Així doncs, són organitzacions obertes per necessitat. Si pretenen assolir les seves fites i progressar en el món dels castells, els cal aconseguir una gran massa social. Un exemple d'aquest caràcter obert de les colles el trobem a una pancarta, com moltes de les que fan les colles, que van penjar els Castellers de Sant Cugat per anunciar les seves activitats, on s'afirmava "Tenim assaig (...). Veniu tots".³ Una invitació que no exclou ningú a participar-hi.

Aquesta necessitat d'entrada continuada de nous castellers s'accentua encara més pel fet que els castellers formen part d'una colla de manera lliure i voluntària sense més compromís que el de participar en les activitats castelleres quan els va bé, els interessa o els ve de gust. Això implica que les colles tenen un nucli més o menys estable de castellers i una població flotant que augmenta o disminueix depenent de factors tan diversos com els èxits de la colla, els períodes de vacances dels castellers o el grau d'implicació del castellers envers la seva colla. Així doncs, per tenir una massa crítica suficient de castellers per mantenir el nivell o fins i tot millorar-lo, les colles necessiten l'entrada continuada de castellers.

Des del punt de vista humà, les necessitats d'una colla són molt variades. Tothom és vàlid per formar part d'una colla i pot aportar el seu gra de sorra particular al col·lectiu. Bastir un castell necessita d'una gran varietat de castellers amb característiques físiques molt diferents tant de força com d'alçada, de complexió o de resistència. A tot això s'ha d'afegir que les necessitats de la colla no s'exhaureixen amb les inherents al fet de fer un castell a plaça. Calen més castellers que realitzin tasques d'intendència i d'organització molt importants per al bon funcionament de les colles, com per exemple tenir cura de la canalla, dirigir tècnicament la colla, custodiar el material dels castellers i de les colles durant les diades, planificar i garantir que la colla tingui tot el que necessita per assajar i participar a les diades castelleres, organitzar i col·laborar en la realització d'activitats socials extracastelleres que reforcin els vincles amb la colla i entre els propis castellers... Així que a les colles tothom és necessari, però ningú és indispensable.

Per tot plegat, les colles necessiten moltes persones que estiguin disposades a col·laborar en aquesta empresa col·lectiva que implica fer castells. Aquesta és la raó sobre la qual es sustenta el caràcter obert de les colles i que alhora explica el caràcter integrador i de cohesió del fet casteller. Allò que realment importa per a

3 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 125.

l'èxit d'una colla és el compromís del casteller envers la consecució d'un objectiu comú sense que sigui rellevant el sexe, l'edat, la condició social, la religió, l'origen o la ideologia política del casteller.

Fins i tot s'ha arribat a afirmar que la contribució de la immigració ha estat clau en l'inici de la revifalla del fet casteller que es va viure a mitjans del segle XX. En aquest sentit, Josep Oller de la Colla Joves dels Xiquets de Valls afirmava a primers de la primera dècada del segle XXI que al seu parer “arran de la immigració, els castells van recuperar el nivell que han de *tindre* els castells. Pensa que *después* de la postguerra, la Guerra Civil, els castells estaven ferits de mort, just abans de la guerra s'estaven recuperant els castells de vuit, venien d'una època molt dolenta de finals del 1800 i començaments del 1900 degut a la fil·loxera i la migració cap a Barcelona i Valls va perdre molta gent. I llavors gràcies als immigrants i la integració —les colles han sigut per mi la part més integradora de les entitats culturals que hi pugui haver a Catalunya— doncs hi ha molta gent andalusa, extremeña, d'arreu de l'Estat que estan als castells actualment.”⁴

Per la seva part, l'atractiu de les colles castelleres per als immigrants es deu a diversos motius, molts d'ells complementaris. Les persones són sociables per naturalesa i des d'aquesta perspectiva els immigrants tenen la necessitat de refer els seus vincles socials, especialment d'amistat, a la seva nova terra d'acollida. Les colles castelleres són petits grans col·lectius plurals i heterogenis, la qual cosa facilita les relacions amb altres persones amb interessos comuns, i per tant són entitats molt adients per permetre l'establiment de nous vincles socials per als immigrants, que reforcin els vincles amb la seva terra d'acollida. Alguns exemples donats per immigrants que formen part de colles castelleres en aquest sentit són “trobar un ambient on conviuen diverses generacions; la simpatia que es respira entre la gent; la rica vida social i lúdica (...); la possibilitat de conèixer centenars de persones ben diverses”⁵ o en el cas d'alumnes d'intercanvi que estudien a Catalunya “trobar el caliu d'una mena de família adoptiva”.⁶

Per altra part, les colles castelleres constitueixen una bona eina per conèixer el país i formar part de la cultura popular d'arrels tradicionals. Aquest fet intensifica els lligams d'arrelament amb el país d'acollida de l'immigrant que passa a formar part de la colla castellera. Així ho indiquen castellers immigrants quan assenyalen que

4 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 71-72.

5 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 106-107.

6 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 109.

les colles els aporten “altes probabilitats d’aprenentatge ràpid de la llengua catalana i dels trets característics principals de la cultura del país; conèixer *in situ* la geografia del país a través de les actuacions en diverses localitats; (...) saber més sobre la història, la geografia i la cultura catalana”.⁷

Finalment, les colles castelleres es constitueixen en xarxes de solidaritat social, que són molt útils per proveir assistència de tot tipus al casteller. Aquesta característica esdevé molt interessant per als castellers més desprotegits des d’un punt de vista social i amb menys recursos econòmics, incloent-hi també aquells immigrants que tenen més dificultats com a conseqüència del desconeixement que tenen del seu entorn. Com resumeix de manera molt il·lustrativa en Ricard Morén, “els cops de mà estan a l’ordre del dia dins les colles castelleres, i els nouvinguts també en reben i en donen.”⁸ Aquest autor fonamenta aquesta afirmació amb declaracions de diversos immigrants que destaquen de les colles castelleres el fet de “l’ajuda que es pot rebre i donar, per exemple, a l’hora de trobar feina o resoldre qüestions burocràtiques” i “el suport en cas de mudança de llar o bé a l’hora de tenir cura de fills i filles o de portar-los a l’escola”.⁹

3. QUINES DIFICULTATS HI TROBEN ELS IMMIGRANTS PER INTEGRAR-SE A UNA COLLA CASTELLERA?

Ara bé, tot i que les colles castelleres són entitats obertes i tothom hi és benvingut, també és cert que la integració dels immigrants a les colles no sempre és fàcil, ja que l’atractiu casteller es veu condicionat moltes vegades per altres factors que dificulten la seva continuïtat al si d’una colla. Alguns d’aquests factors es poden arribar a manifestar amb molta més intensitat en el cas dels immigrants que treuen el cap en el local d’assaig d’una colla castellera.

La primera condició que s’ha de complir per a que qualsevol persona decideixi formar part d’una colla és que consideri l’activitat castellera prou atractiva com per dedicar-hi el seu temps lliure. Les sensacions dels primers dies són claus per “enganxar” el nou casteller i d’això són molt conscients les pròpies colles, que en alguns casos creen grups de benvinguda que guien els primers passos dels nous castellers. Cal

7 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 106 i 108.

8 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 106.

9 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 106-107.

evitar el desconcert inicial que pot provocar en una persona entrar a formar part d'un col·lectiu multitudinari on els nouvinguts poden passar desapercebuts i per tant corren el risc de sentir-se ignorats.

Passat aquest primer obstacle, depenent del seu grau d'iniciativa, al nou casteller li poden sorgir dificultats per relacionar-se amb grups ja consolidats dins de les colles. Aquests grups es van configurant moltes vegades per afinitats que es detecten al llarg del temps i per al nou casteller li pot ser complicat identificar aquelles persones amb qui es trobarà més a gust. En aquest moment és molt important que els castellers veterans estiguin atents i receptius a relacionar-se amb els nouvinguts, facilitant així que el nou casteller trobi les persones amb qui s'hi troba més a gust. Cal ser conscient que els immigrants poden tenir menys afinitats amb els castellers autòctons i per tant la seva interacció pot ser més difícil, en tant que li és més complicat trobar grups de referència amb els quals interaccionar de manera més intensa en els moments morts en què no s'està fent castells.

Un altre problema que se li pot plantejar al casteller és el derivat de l'alt grau de dedicació que requereix l'activitat casteller. Les colles castelleres acostumen a dedicar dos dies a la setmana als assajos, normalment els dimarts o dimecres i els divendres, a raó d'unes tres hores per sessió que s'inicien al vespre. S'han de sumar les diades castelleres que fan les colles i que molt sovint es desenvolupen en festius, quasi sempre els diumenges al migdia. Això implica que el casteller ha de dedicar els dies festius a la colla. Tot i que no es pot generalitzar, les colles castelleres realitzen una mitjana d'entre vint i trenta diades repartides entre el mes d'abril i l'octubre. Com es pot observar, el grau d'intensitat de les activitats realitzades per una colla casteller és molt alt i això pot ser definitiu per impedir la continuïtat d'un casteller al si d'una colla o dificultar-li la realització d'altres tipus d'activitats de lleure o familiars. Ara bé, com assenyala Ricard Morén, "sí que és possible compaginar la participació en el món casteller amb fer activitats en altres associacions, però el fet que això s'acabi produint o no depèn molt del moment vital de cadascú i, sobretot, del temps disponible."¹⁰ També és cert que res impedeix que un casteller moduli el seu grau de compromís amb la colla. De fet, podem trobar castellers que només participen als assajos de divendres o que no van a totes les diades castelleres de la seva colla, sense que això sigui cap impediment per ser considerats membres d'una determinada colla casteller.

Les dates i horaris dels assajos i de les diades castelleres poden ser incompatibles

10 Ricard MOREN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 116.

amb determinats tipus de feines, com per exemple els treballs estacionals o temporals, els treballs per torns i determinades activitats de serveis, especialment les relacionades amb la restauració o el comerç en zones turístiques.¹¹ Aquest fet també pot constituir un obstacle insalvable per a una persona que vulgui formar part d'una colla casteller i manifestar-se de manera més intensa entre els immigrants que s'inclouen en aquest segment laboral.¹² Com hem assenyalat anteriorment, l'única manera de superar aquesta dificultat és modulant el grau de compromís del casteller envers la seva colla. És molt important que la colla casteller sigui conscient d'aquesta dificultat amb què es troben els seus castellers i sigui capaç de fer-los veure que la seva aportació, per petita que sigui, és molt important.

L'activitat casteller no està exempta de risc, sense que això signifiqui que sigui perillosa. Les colles castelleres, conscients d'aquest fet, porten anys treballant en la seguretat, tant activa (amb la difusió de pràctiques segures com l'edició de fullets, l'organització de jornades anuals de prevenció de lesions castelleres o l'adopció d'un decàleg de seguretat per a totes les colles), com passiva (amb l'adopció de mesures protectores com els cascos per a cassoles, enxanetes i dosos, les faixes lumbars, les proteccions bucals, els terres absorbents per a les sales d'assaig). Paral·lelament, en cas d'accident amb resultat de lesions, totes les colles castelleres tenen contractades, entre d'altres, assegurances mèdiques i d'indemnitzacions en cas de lesions que suposin una baixa laboral i de responsabilitat civil per minimitzar els danys econòmics que es puguin derivar d'una lesió derivada de l'activitat casteller. Ara bé, totes aquestes mesures no impedeixen que algunes persones, especialment de fora del món casteller, tinguin una percepció dels castells com a una activitat arriscada i això pot suposar un fre a la seva participació per por a patir una lesió que pogués condicionar els seus ingressos econòmics o la seva estabilitat laboral. Aquesta dificultat per entrar a formar part d'una colla com a conseqüència de la percepció de perill es posa especialment de manifest en aquells nous que han arribat a Catalunya per motius econòmics i es troben en situacions d'una alta precarietat laboral, tal i com il·lustra un casteller colombià a l'estudi d'en Ricard Morén quan afirma que “hay quien me ha visto en la calle porque me he presentado y me dicen: «te hemos visto, te hemos visto allí»; [y les pregunto] «¿te vas a vincular?» [y responden]: «sí, sí, pero es que es muy arriesgado». Tienen la impresión de que es peligroso para cierta gente”.¹³

11 L'estudi realitzat per Ricard Morén va detectar aquesta dificultat només en el cas que el casteller també vulgui desenvolupar tasques de responsabilitat al si de la colla. Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 116.

12 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 126.

13 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 127.

4. QUINES VIES SERVEIXEN PER APROPAR ELS IMMIGRANTS A LES COLLES CASTELLERES?

Per formar part d'una colla castellera, la persona interessada ha d'apropar-se al seu local d'assaig, un primer pas que es pot produir com a conseqüència de diverses circumstàncies, que analitzarem a continuació. Sempre hi ha alguna circumstància que indueix una persona a trencar el gel i apropar-se a una colla. Les vies d'entrada són molt variades,¹⁴ però es podrien resumir en dos grans grups: les relacionades amb la iniciativa personal del nouvingut i les que tenen a veure amb una invitació provinent del món casteller.

Com succeeix amb els catalans, la majoria de castellers immigrants es van apropar a una colla castellera per iniciativa pròpia, però Ricard Morén ha detectat també que en molts casos aquest primer pas està relacionat amb “un voler tenir una vida social diferent de la del país d'origen”,¹⁵ cosa que a vegades els fa rebutjar la seva participació en associacions d'immigrants. En aquest sentit són molt il·lustratives les declaracions d'un casteller d'origen argentí que afirma que “una mica ens volíem distanciar d'això també, no és que ho rebutgem, però no ens interessa apropar-nos, perquè el nostre projecte aquí és més per apropar-nos al nostre costat català”¹⁶ o el que assenyala un casteller francès que declara: “Ai no!, jo sóc francès però si he vingut aquí no és per trobar-me amb francesos. De tant en tant, molt bé, però no; he vingut aquí per viure aquí, amb gent d'aquí i de fora, però sobretot no de França.”¹⁷

Un motiu que en ocasions empeny una persona a conèixer una colla per dins és haver vist una diada castellera a la televisió o a plaça. L'espectacularitat i els sentiments a flor de pell que transmeten els castells tenen per si sols prou força com per atreure una persona a visitar per iniciativa pròpia una colla amb la voluntat de participar-hi. Però, com hem assenyalat anteriorment, l'entrada a la colla no és sempre fàcil, tot i que les seves portes són sempre obertes. Quan una persona arriba a un local d'assaig sense conèixer ningú corre el perill de sentir-se desplaçat si no troba algú que l'introdueixi a la colla. En el cas dels immigrants, si és que no venen amb altres companys o amics, aquest perill s'aguditza encara més, ja que les diferències culturals i les dificultats idiomàtiques poden perjudicar la comunicació

14 Les entrevistes realitzades per Ricard Morén a immigrants que formen part de les colles són molt il·lustratives per saber la manera com s'apropen a les colles. Ricard MOREN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 84-91.

15 Ricard MOREN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 114.

16 Ricard MOREN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 114.

17 Ricard MOREN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 114.

amb la resta de la colla. Per això és molt important que les colles tinguin persones o equips d'acollida que facilitin la integració dels nous, guiant els seus primers passos a la colla. Ara bé, també és cert que els castellers nous han destacat el caràcter acollidor de les colles i en especial dels seus components, circumstància que va contribuir notablement a què es mantinguessin al si de la colla, tal i com recorda un casteller equatorià quan assenyala que hi ha una relació "muy maja, porque hay mucha gente que te apoya y que te da una hermandad. Imagínate que yo tengo que cruzar once mil kilómetros en un avión y encontrarte con gente que te aprecia, tienes amigos, conoces mucha gente y conoces toda Cataluña, me agrada eso."¹⁸

La curiositat com a motiu que pot induir una persona a visitar el local d'una colla s'ha vist reforçada en els darrers anys pel boca orella entre immigrants. El fet que cada vegada més els immigrants s'integrin amb èxit a les colles comença a ser una cosa coneguda entre els diversos col·lectius de persones noves i pot animar altres immigrants a visitar una colla com a un pas més en el procés d'integració a la terra que els acull. En aquest sentit, són molt il·lustratives les declaracions d'un casteller colombià quan explica que "hay otros compañeros que he invitado, que somos amigos, me invitan a reuniones y entonces digo que no puedo, «estoy en una colla», voy y los invito; van, miran y se han vinculado, aquí se vinculó un compañero, que estuvo como tres o cuatro meses en la colla, y se ha ido a Palma de Mallorca porque allá tuvo más oportunidades de trabajo, entonces por esas razones se fue, y está allá, pero los otros compañeros sí que vienen y se interesan, ha sido llamativo e interesante hasta ahora..."¹⁹

Com hem assenyalat anteriorment, també és possible trobar castellers que van entrar a la colla per una invitació provinent del món casteller, bé sigui d'un altre casteller o com a conseqüència de campanyes realitzades per les colles castelleres.

Els propis castellers són els millors ambaixadors del fet casteller. La seva implicació i compromís envers la seva pròpia colla els esperona a convidar els seus amics a provar-ho. Poques persones que tenen amics castellers s'han salvat de la invitació per visitar el local un dia d'assaig o per venir a donar un cop de mà a la colla en una diada important. Si l'arribada d'un casteller és conseqüència de la invitació directa d'un altre casteller, la seva integració és molt més fàcil, perquè el propi casteller és l'encarregat d'introduir-lo a la resta de companys i els primers dies d'adaptació al nou

18 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 86.

19 Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 113.

entorn són molt més fàcils de superar, fins que és capaç de participar autònomament en les dinàmiques pròpies de la colla.

Les colles castelleres també desenvolupen campanyes de captació de nous castellers. Inicialment, aquestes campanyes estaven dirigides al públic en general, però les pròpies colles, conscients del caràcter integrador del fet casteller, també han dissenyat campanyes dirigides especialment als col·lectius d'immigrants. Així doncs, de la necessitat n'han fet virtut i les colles amb aquestes campanyes esdevenen un aparador dels beneficis que té la integració de les persones nouvingudes per a la nostra societat i paral·lelament aconseguen nous castellers que els són molt útils per assolir noves fites castelleres. Les principals característiques d'aquestes campanyes i els principals resultats obtinguts són objecte d'una anàlisi més acurada en el següent apartat.

5. LES COLLES CASTELLERES PROMOCIONEN EL CARÀCTER INTEGRADOR DELS CASTELLS

Com acabem d'assenyalar, les colles han dissenyat campanyes de difusió del fet casteller dirigides especialment als col·lectius d'immigrants. L'exemple més conegut ha estat el projecte desenvolupat la temporada 2010 per la Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya²⁰, tot i que amb anterioritat diverses colles castelleres ja havien pres la iniciativa, organitzant directament campanyes de captació de castellers amb el focus especialment dirigit cap als col·lectius d'immigrants.

"Tots som una colla" és un projecte d'integració de nouvinguts al món casteller organitzat per la CCCC, amb el suport del Departament d'Acció Social i del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya. L'any 2009 es va fer una primera prova pilot amb la participació de quatre colles i el 2010 es va fer extensiu a totes les colles que han sol·licitat de participar-hi, que finalment van ser vint-i-cinc.

20 Les afirmacions i les dades recollides seguidament sobre aquest projecte han estat recopilades de la *Memòria d'activitat, Abril 2010- Març 2011, Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya* presentada a l'Assemblea general ordinària de la CCCC celebrada a Tarragona el 26 de març de 2011, p. 14-16.

El projecte ha consistit bàsicament en l'organització d'uns tallers d'introducció al món dels castells adreçats específicament a la població nouvinguda. Tot i que les colles tenien llibertat per organitzar els tallers com consideressin més oportú, el cert és que en la majoria dels casos el taller es va dividir en tres sessions que conjuminaven qüestions teòriques i pràctiques amb materials de suport, com projeccions de presentacions del fet casteller, dels principals valors socials que atresora i de la història de la colla que estaven visitant i de vídeos amb explicacions sobre les principals característiques tècniques dels castells i sobre com es munten les pinyes i els troncs. En paral·lel a les presentacions teòriques, els assistents posaven en pràctica allò que havien pogut veure a les presentacions. En la majoria dels casos, la darrera sessió consistia en la participació directa en un assaig de la colla com si fossin veritables castellers. Tot això suposava, lògicament, no només el desenvolupament efectiu dels propis tallers sinó tota una sèrie de feines prèvies que cal realitzar en cada cas: difusió dels tallers entre la població nouvinguda mitjançant el material promocional (inclosos pòsters i díptics en nou llengües) i notes de premsa, contactes amb els tècnics i entitats del territori per identificar els col·lectius que poden ser destinataris de la campanya, entrevistes amb els responsables d'associacions d'immigrants per donar a conèixer el projecte i reunions amb entitats i institucions que realitzen activitats amb immigrants per crear sinèrgies mútuament enriquidores.

Tal i com ja s'ha comentat, el total de colles participants l'any 2010 va ser de vint-i-cinc. D'aquesta manera, el projecte ha arribat a bona part de les principals poblacions de Catalunya, incloent-hi Barcelona (on hi han participat les cinc colles), Badalona, l'Hospitalet de Llobregat, Mataró, Tarragona o Reus. En concret, les colles participants van ser: Castellers de Badalona, Castellers de Barcelona, Castellers de Sants, Castellers de la Vila de Gràcia, Castellers del Poble-sec, Castellers de la Sagrada Família, Castellers d'Esplugues, Colla Castellera de Figueres, Margeners de Guissona, Xics de Granollers, Colla Jove de l'Hospitalet, Moixiganguers d'Igualada, Capgrossos de Mataró, Matossers de Molins de Rei, Castellers de Mollet, Xiquets de Reus, Marrecs de Salt, Castellers de Sant Cugat, Salats de Súria, Colla Jove Xiquets de Tarragona, Xiquets del Serrallo, Nens del Vendrell, Sagals d'Osona, Castellers de Vilafranca i Bordegassos de Vilanova.

El total d'assistents als tallers va ser de 739 persones, la qual cosa suposa una mitjana de 30,8 per colla i de 10,3 per taller. Les colles en què hi va haver més assistència van ser: Marrecs de Salt (124), Castellers del Poble-sec (105), Colla Jove Xiquets de Tarragona (44) i Castellers de Badalona (43).

Respecte els perfils dels assistents, són molt variats en funció de cada colla, però s'observa una major incidència entre els col·lectius llatinoamericans i subsaharians, alhora que la incidència entre els col·lectius magrebins i asiàtics és baixa si tenim en compte la seva presència a Catalunya. Les dades recollides ens indiquen que el 27,3% dels assistents eren de nacionalitat espanyola, el 21,2% eren magrebins, el 18,2% eren subsaharians, el 14,9% eren llatinoamericans, el 9,6% eren europeus i el 8,8% eren asiàtics. Quant a les franges d'edat dels participants, el 20,1% dels assistents eren menors de 15 anys, el 43,7% tenien entre 15 i 30 anys d'edat, els 31,1% tenien entre 30 a 45 anys i el 5,1% restant eren més grans de 45 anys. Finalment, cal destacar que la majoria dels participants eren homes, que representaven el 70% dels assistents, enfront del 30% de dones.

Quant a la valoració qualitativa, podem destacar aquests aspectes:

- El volum de participació en el projecte és valorada positivament per part de les colles, tot i les diferències d'assistència entre cadascuna d'elles. De fet, en els casos en què l'assistència ha estat baixa, el procés també és vist positivament, com una eina útil per a les colles per arribar a la gent. Si situem els castellers actius al voltant dels vuit mil, l'assistència representaria al voltant del 8% del total.
- Cal destacar com a èxit la participació de població autòctona, especialment si tenim en compte que és un projecte aparentment orientat a població estrangera i amb estratègies orientades a ella. En aquest sentit, cal destacar que és un espai on conviuen diferents cultures, un punt de trobada al voltant de la cultura catalana.
- Tot i que la majoria aconseguixen que alguns participants segueixin l'activitat de la colla, l'efecte que més destaquen les colles participants és l'inici de relacions amb altres entitats del municipi. En aquest sentit, i arrel del projecte, s'inicien d'altres projectes compartits.
- Paral·lelament, en molts casos el projecte també serveix per iniciar o aprofundir les relacions amb l'administració local, la qual cosa dona peu a futures col·laboracions en el mateix projecte (en més d'un municipi, l'ajuntament vol donar suport a la iniciativa en el futur) o en d'altres.
- Més enllà dels contactes directes, el projecte permet difondre l'activitat castellera entre la població i posar en valor els elements que caracteritzen el fet casteller: treball en equip, igualtat de condicions entre els membres de les colles, esforç conjunt, etc. En aquest sentit, l'impacte mediàtic del projecte ha estat molt gran.

Com hem assenyalat anteriorment, algunes colles han iniciat campanyes en solitari d'introducció als castells dirigits a la població nouvinguda. Un dels exemples més recents ha estat el que ha desenvolupat els Xicots de Vilafranca sota el títol "Tots podem fer castells" a començaments de l'any 2010. El projecte va comptar amb el suport econòmic de l'Obra Social de Caixa Penedès i la col·laboració d'entitats com La Llum del Nord i l'Associació Alkantara, així com d'administracions públiques com l'Ajuntament de Vilafranca del Penedès, l'Àrea de Cultura de la Diputació de Barcelona i el Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional de la Generalitat de Catalunya. El projecte s'estructurava en cinc tallers que combinaven explicacions teòriques sobre diversos aspectes del fet casteller amb experiències pràctiques. Per tancar el cicle es va organitzar una xerrada de cloenda, titulada "Els castells com a mitjà d'integració de nouvinguts". Tal i com també va succeir amb el projecte de la CCCC, aquesta iniciativa es va perfilar a partir d'una prova pilot que, en el cas dels Xicots de Vilafranca, es va desenvolupar amb la col·laboració del Pla per la Convivència i el Civisme de l'Ajuntament de Vilafranca.

Aquest tipus de campanyes no només han estat organitzades per les colles amb la voluntat de captar nous castellers; també les pròpies administracions públiques, conscients del caràcter integrador de l'activitat castellera, han organitzat directament tallers castellers dirigits a joves en risc d'exclusió social, que han beneficiat entre d'altres a la població nouvinguda que es troben en aquesta situació i que els ha permès conèixer el fet casteller de ben a prop, tal i com va fer l'Ajuntament de Valls l'any 2006 amb el taller "Fem pinya". És molt il·lustratiu veure com descrivia el *Diari de Tarragona* a la seva edició del 8 de novembre de 2011 aquest projecte pioner en aquell moment:

Aquest dimecres l'Ajuntament de Valls ha presentat oficialment aquest programa a partir del qual es crearà una «colla castellera fictícia», segons el regidor de Serveis Socials, Andreu Fernández. El taller ja ha arrencat amb 34 joves, dels quals el 51% són immigrants [...].

En la primera de les deu sessions, els joves van fer un pilar de tres, però l'objectiu és que siguin capaços de carregar un castell de cinc pisos en una exhibició que tindrà lloc a la plaça del Blat. Si més no, la finalitat última, segons el regidor, és seguir la línia que el món casteller va iniciar als anys seixanta actuant de porta d'entrada als immigrants provinents del sud d'Espanya. Ara, però, segons Fernández, és més complicat perquè s'intenten acollir diferents orígens, cultures i religions.

Després de la jornada inaugural, que va tenir lloc a Casa Caritat, a partir d'avui i

cada dimecres a la tarda es duran a terme les sessions de manera alternada als locals de les dues colles castelleres. Amb els joves hi treballen el coordinador del taller i un educador social, així com també grallers i castellers. Segons el regidor, els joves aprendran l'ús i significat de paraules com «compartir» o «esforç mutu». Fernàndez ha agraït especialment la col·laboració de la Vella i la Jove.

Les dues colles han explicat que amb el temps s'han anat integrant alguns nouvinguts de l'Est i sud-americans. Però, segons el president de colla de la Vella, Ivan Rodon, «ara el repte és aquest 51%», perquè majoritàriament són marroquins i «és el col·lectiu que li costa més entrar». Les colles desitgen que els immigrants acabin formant part de les colles, que temporada rere temporada, perden castellers. «En sortiran beneficiades les colles, Valls i el país», ha declarat Rodon. [...]

El projecte és ideat per l'empresa vilafranquina Teamtowers, que pren els castells com una eina de formació, comunicació i millora de les relacions entre grups de persones, però és el primer cop que s'aplica a joves en situació de risc d'exclusió social. Hi participen joves d'entre 14 i 18 anys, d'origen magrebí, sud-americà i espanyol, procedents dels dos instituts de Valls i de l'Escola Taller que s'imparteix a Casa Caritat.²¹

6. A TALL DE CONCLUSIÓ

Les característiques pròpies de l'activitat castellera la fan altament apropiada per esdevenir una eina molt útil d'integració de nouvinguts al nostre país. Aquesta associació és conseqüència del fet que les colles castelleres són obertes per necessitat: els calen molts castellers per assolir les seves fites i potser per això mai han fet distincions per raons, entre d'altres, d'origen. El que els interessa especialment és l'aportació personal en el projecte col·lectiu que significa bastir un castell i la resta de circumstàncies personals són pràcticament irrellevants. Per la seva banda, els immigrants troben a les colles castelleres un espai on relacionar-se amb normalitat amb gent de tota mena, on conèixer la cultura i la llengua catalana, participant en primera persona en una de les manifestacions pròpies de la cultura d'arrels tradicionals de Catalunya, on trobar persones disposades a col·laborar desinteressadament en la integració social de les persones nouvingudes, donant un cop de mà a qui ho necessita. Així doncs, aquest binomi ha estat present en la

²¹ Notícia publicada al *Diari de Tarragona* del 8/11/2006 i reproduïda a Ricard MORÉN ALEGRET (2007), *Bon cop de mà?*, p. 76-77.

vida casteller des dels seus inicis i s'ha fet molt evident en els moments de forts moviments migratoris, especialment als anys seixanta amb la immigració d'altres parts de l'Estat espanyol i des dels anys noranta amb l'arribada d'immigrants estrangers.

Ara bé, la integració a les colles de persones immigrants no és sempre fàcil i cal tenir present factors com les dificultats per introduir-se en grans col·lectius amb petits grups ja consolidats, l'alt grau de dedicació que requereix fer castells, la percepció de risc que podria afectar als ingressos econòmics del casteller com a conseqüència d'una lesió o les possibles incompatibilitats entre els horaris castellers i determinades jornades laborals, que poden ser obstacles insalvables per integrar nous castellers a les colles. Així doncs, les colles han de minimitzar l'impacte d'aquests factors si es vol que els immigrants s'integrin fàcilment a una colla casteller. Per altra part, és molt interessant analitzar com s'ho fan les colles per aconseguir atreure persones nouvingudes. Molts nous castellers arriben als locals d'assaig per pròpia iniciativa, a vegades induïda pel boca orella entre els propis immigrants, i d'altres per invitació directa d'un altre casteller o com a conseqüència de campanyes de captació de castellers o de difusió del fet casteller entre la població nouvinguda. Els objectius d'aquestes campanyes de les colles acostumen a ser dobles: d'una banda, donar a conèixer als nouvinguts aquesta part de la cultura popular i tradicional de Catalunya i de l'altra, intentar integrar els nouvinguts a les colles com a nous castellers. Els resultats obtinguts han estat molt positius en l'assoliment dels dos objectius i, a més a més, les colles castelleres han aconseguit també projectar uns valors i una imatge molt positiva a la resta de la societat catalana en relació amb la integració de persones nouvingudes al nostre país.

El joc tradicional a la història de l'educació contemporània. Un passeig pel patrimoni lúdic espanyol als darrers segles

Andrés Payà Rico

Universitat de València

Afortunadament, avui dia, els educadors i les educadores tenen un ple convenciment que l'activitat lúdica és un element d'educació social i de formació cívica de primer ordre. D'entre tot el repertori lúdic, és el joc popular el que està més present en tota organització social i cultural, ja que està arrelat i representa com cap altre les tradicions i costums d'un col·lectiu, estant sempre a disposició o a l'abast de qualsevol. Els jocs tradicionals tenen una antiguitat difícilment calculable i han estat sempre, conscientment o inconscient, un dels primers elements de socialització de tot noi o noia, la pràctica dels quals els permet passar d'ésser individual a ésser social. Mitjançant aquesta activitat lúdica, el jugador s'introdueix en les normes i els costums culturals, els quals es transmeten entre generacions, en gran part gràcies al joc, els contes¹, les llegendes, festes, etc.

En la present comunicació pretenem mostrar l'interès pedagògic que els jocs tradicionals han suscitat en la nostra història contemporània², oferint un conjunt d'exemples i testimonis, els quals venen a il·lustrar l'evolució i les invariants

1 Andrés PAYÀ (2004), «El conte valencià com a mitjà educatiu al primer terç del segle XX», a A. MAYORDOMO, Ma. C. AGULLÓ i G. GARCÍA (coords.), *Les altres escoles: L'educació fora de l'escola*, Gandia, CEIC Alfons el Vell i Universitat de València, p. 159-168.

2 Andrés PAYÀ (2008), *Aprender jugando: Una mirada histórico-educativa*, València, Universitat de València.

històriques que en el discurs pedagògic han defensat diversos educadors i educadores a diferents indrets de l'Estat espanyol. L'estudi d'aquestes declaracions i escrits en la nostra història educativa ens permet apreciar com els jocs tradicionals han estat assenyalats com a extraordinàries eines d'educació social i d'enculturació en les normes i el caràcter propi d'una societat i d'un moment històric determinat.

1. LA REIVINDICACIÓ DEL JOC POPULAR ESPANYOL A FINALS DEL SEGLE XIX

Ja a finals del segle XIX, Adolfo Alexis Buylla, atent als excel·lents resultats obtinguts per la iniciativa de M. Daryl com secretari de la Lliga per a la propagació dels jocs físics a França, reclama per a Espanya la pràctica sota aspectes pedagògics dels jocs tradicionals, considerant que “apenas si se necesitaba introducir en nuestro país modas extrañas, teniendo, como tenemos, en casi todas las provincias, la *pelota*, los *bolos*, el *salto del puente*, el *pío campo*”³. D'una altra banda, el pedagog cordovès Pedro de Alcántara és conscient de l'auge que en aquells dies tenen els jocs tradicionals en nacions europees com Alemanya, Suïssa, Bèlgica, França i, especialment, Anglaterra, recomanant els més populars d'entre aquests al costat dels autòctons espanyols :

*Partiendo en cada país de los locales, son en todos organizados, en cuanto que se recomiendan como los mejores para el fin que se persigue, los de pelota (éstos, con ser muy variados y eficaces, son muy nacionales entre nosotros y muy conocidos y del gusto de los niños), de los bolos, del marro, del escondite, de justicias y ladrones, de liebres y lebreles, y, en general, todos los llamados de partido, por el ardor y atractivo que imprime la lucha á que invitan: el croquet, el cricket, el foot ball, son juegos ingleses muy recomendables, que empiezan á figurar al lado de los nuestros*⁴.

Diferents al·lusions als jocs populars les trobem a la revista capçalera de la renovació pedagògica al nostre país a finals del segle XIX i principis del XX, *La Escuela Moderna*, on, en la seva secció dedicada a la crònica de l'exterior, es fa ressò de l'experiència francesa de Chanuy, on s'havia fundat “una Sociedad de

3 A. A. BUYLLA (1889), «El libro de M. Daryl sobre la educación física», *BILE*, núm. 296, p. 162-163.

4 P. de A. GARCÍA (1891), «El renacimiento de la educación física», *La Escuela Moderna*, núm. 7, p. 486-487.

renovación de los juegos populares. Tiene por objeto esta institución vulgarizar los antiguos juegos franceses y los nuevos que puedan originarse, y por este medio distraer al pueblo, reuniéndolo en las plaza pública, al aire libre (...) No puede darse propósito más culto y saludable, así para lo físico como para lo moral”⁵, reclamant la necessitat d’imitar aquesta iniciativa forana, ja que “en España, donde tanta vida de tabernas y café se hace, sería obra muy estimable y civilizadora, la de hacer también todo lo posible por vulgarizar, despertando la afición hacia ellos”⁶. D’una altra banda, el doctor Tissié, en un llibre traduït per Ricardo Rubio, crida l’atenció sobre el caràcter pedagògic i socialitzant del joc popular de la pilota en els frontons i trinquets del País Basc, ja que “el juego es una escuela de virilidad y de respeto en la cual viene el vasco á tomar su fuerza y á refrescar su independenciam”⁷, una activitat lúdica la de la pilota, profundament arrelada i extensament practicada en gran part del territori espanyol.



Indalecio León Zarasqueta (1860-1900), pilotari basc de finals del segle XIX conegut com a Azpiri Txiki

En aquest sentit, ja a començaments del segle XX, el reconegut mestre de l’escola superior de Cartagena, Martí i Alpera, s’afligeix per la trista situació en la qual es troba la pràctica lúdica en el nostre país, sent conscient que la “desaparición de nuestras costumbres revela nuestra bancarrota moral y física. En España no *jugamos*; en España huimos del aire, de la luz, del ejercicio (...) Parécenos asistir á la agonía de una raza”⁸; un escenari que no trobarà solució més que en la difusió dels jocs populars, sent necessari “ahuyentar la muerte que se acerca y que los lúgubres horizontes que divisamos se conviertan en consoladoras perspectivas, si queremos ser un pueblo sano, fuerte, enérgico, animoso y bien equilibrado, mejoremos nuestras costumbres, volvamos á nuestra santa madre la Naturaleza,

pasemos los días festivos en el campo, y en vez de trabajar como niños y jugar como hombres, trabajemos como hombres y juguemos como niños”⁹.

5 «Crónica del exterior» (1896), *La Escuela Moderna*, núm. 65, p. 157.

6 «Crónica del exterior» (1896), p. 157.

7 P. TISSIÉ (1899), *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid, Librería de Fernando Fé, p. 433.

8 F. MARTÍ (1900), «Lo que deben ser los juegos de los niños», *La Escuela Moderna*, núm. 110, p. 367-368.

9 F. MARTÍ (1900), «Lo que deben ser los juegos de los niños», p. 368.

2. LA RECUPERACIÓ DELS JOCS POPULARS I LES IDENTITATS NACIONALS AL PRIMER TERÇ DEL SEGLE XX

En un altre article de la revista *La Escuela Moderna*, Matilde García del Real, després d'observar el deplorable panorama de la pràctica de jocs tradicionals espanyols, ofereix una sèrie de pautes i conclusions, entre les quals destaca assenyalar que "deben promoverse concursos en que jugadores de cada región española, y aun extranjeros, demuestren y enseñen los juegos característicos de su país. Estos concursos, presenciados por Maestros y alumnos de las Escuelas Normales y Superiores, serían de grandísima utilidad"¹⁰, podent aprofitar posteriorment els educadors assistents aquests jocs populars com recurs per a l'educació social en les escoles. D'altra banda, l'important pedagog de la Institución Libre de Enseñanza Manuel Bartolomé Cossío és un altre dels educadors que reclama una major atenció als jocs populars, posant com exemple el joc tradicional basc i sol·licitant als educadors la seva utilització pedagògica per a una reconstrucció nacional i formació del caràcter, pròpia de la mentalitat regeneracionista:

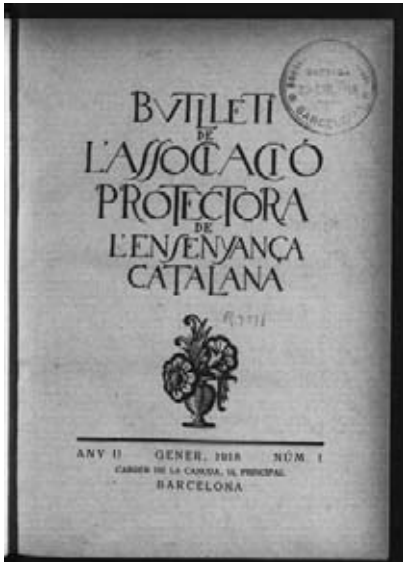
yo, en este pueblo, en este país vasco, donde más que en ningún otro punto de España se ha conservado el juego entre todas las clases sociales, el juego sano y noble, el juego corporal al aire libre; donde hasta hace poco tiempo, según creo, se veía jugar al alcalde y al médico, al juego y al sacerdote, yo os digo: restaurad vuestros juegos, que van á morir, como muere toda función social cuando cae en exclusivas manos de profesionales; y para restaurarlos, enseñad á jugar á vuestros hijos; que más cuesta –y os lo aseguro por dolorosa experiencia- enseñar á jugar (á jugar de veras, que es cosa muy diversa de jugar y divagar) que á estudiar, á los niños españoles¹¹.

A propòsit de la dinàmica educativa de les escoles a l'aire lliure, Domingo Barnés recalca també el paper educatiu de caràcter social i moral que poden arribar a tenir els jocs populars, ja que en aquests establiments educatius els nens "juegan los clásicos juegos del país, esos juegos corales tan ingenuos, y que bien dirigidos son verdadera escuela de distinción, de finura, de disciplina, de serenidad, de gracia y de buenas maneras"¹². En aquest sentit, Eladi Homs creu necessària aquesta labor de recuperació del patrimoni lúdic per a una millor socialització i aprenentatge de la cultura pròpia, incloent entre les activitats físiques i d'esport de la programació d'un

10 M. GARCÍA (1900), «Lo que deben ser los juegos de los niños», *La Escuela Moderna*, núm. 111, p.431.

11 M. B. COSSÍO (1906), «El maestro, la escuela y el material de enseñanza», *BILE*, núm. 559, p. 291.

12 D. BARNÉS (1910), «Escuelas al aire libre», *BILE*, núm. 605, p. 242.



Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, Any II, gener de 1918, Biblioteca de Catalunya.

campament aquest tipus de jocs, ja que “se trata de resucitar olvidados juegos y actividades primitivas de la raza”¹³. Al respecte, el també català Antoni Sabater Mur, amb motiu d'un anunci de 1918 de l'Associació Protectora de la Ensenyança Catalana que ofereix un magnífic premi a la millor recopilació de jocs per a nens de terres de llengua catalana, realitza una sèrie d'interessants crítiques i observacions en les quals dubte del seu caràcter pedagògic: “si el juego tuviese la eficacia educativa que tan gratuitamente se le atribuye, difícilmente habría pueblo que pudiese compararse al nuestro, ya que nuestros niños juegan (a su modo, claro está) de un modo incomparable. Es incalculable el número de juegos de nuestro folklore”¹⁴.

Aquestes i altres declaracions són una mostra evident de la renovació pedagògica que viu Catalunya en aquests anys, els esforços dels quals a favor del restabliment dels jocs populars en són una bona mostra. Així, per exemple, des dels jardins d'infància de l'Ajuntament de Barcelona s'afirma que “aquesta direcció que exerciria la institució de jardins i camps de joc d'infants en el joc dels nostres nois podria dur a terme una obra tan interessant com és la del restabliment del nostres jocs populars que tant podria contribuir a retrobar la nostra ànima amb l'abundor de llegendes d'història i de costums que contenen”¹⁵. D'igual manera, en les escoles a l'aire lliure de Montjuïc s'inclou entre la programació pedagògica aquest tipus d'activitats lúdiques, indicant com “s'ha fet una selecció dels jocs, donant preferència als tradicionals en el país i

13 E. HOMS (1912), «La educación extra-escolar», *BILE*, núm. 629, p. 245.

14 A. SABATER (1918), «Juegos infantiles», *Boletín del Liceo Escolar* (Lleida), núm. 114-115, p. 2-5.

15 AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920), *Els jardins dels infants*, Barcelona, Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, p. 52; afegint que “Majorment interessant fóra aquesta obra, quan a Barcelona hem anat deixant perdre aquests jocs i els hem anat suplint per altres d'estrangers, moltes vegades de no tan bon gust, i sempre desplaçats dintre la manera d'ésser del nostre poble. Avui a Barcelona ja no existeix cap joc dels nostres, i per a restablir-los tots es farà ja necessari de fer alguna excursió cap als pobles rurals més llunyans de les grans ciutats, que és a on es conserven encara lliures i purs del contagi d'aquells jocs importats de fora. Afortunadament no manquen particulars i fins algunes entitats que es capturen amb zel d'anar recollint els nostres jocs populars i d'una manera molt especial la Protectora de l'Ensenyança Catalana” (en al·lusió al concurs anteriorment citat).

proscrivint els perillosos o grollers”¹⁶, des del pensament que la recuperació lúdica és una part molt important de la difusió cultural i socialització en els usos i costums catalans. Així mateix, una mestra de les escoles nacionals de Barcelona opina que “si el juego libre y espontáneo es para la infancia una síntesis educativa, ésta queda mucho más definida si buscamos para nuestros alumnos aquellos juegos populares que a su espontaneidad juntan la ley de herencia a que representan por ser propios de nuestro pueblo”¹⁷; advertint a tota la comunitat educativa i especialment als docents que “el maestro hará un buen servicio a la obra educativa recogiendo los juegos populares de su localidad y transformándoles en motivo educacional que proporcione al niño el esparcimiento biológico que le precisa y la formación anímica que le hace falta”¹⁸. També el folklorista Rossend Serra i Pagès presta especial atenció a aquesta activitat lúdica, ja que, com indica en un text recollit per Marín i Pardo, una de les parts més importants “del cabal tradicional dels pobles és la relativa a la dels costums de les criatures i no solament per la simpatia que inspiren totes llurs manifestacions, que és absoluta, i per l’indiscutible valor pedagògic que tenen, sinó pel caràcter de permanència que ostenten, havent trobat a l’efecte els folkloristes més eminents que els jocs infantils guarden les supervivències de les edats i civilitzacions més reculades”¹⁹. Per altra banda, el mestre de les escoles d’un poble aragonès, Felipe Castiella, en tractar el tema dels jocs infantils més adequats per practicar a l’aula, insta a l’aprofitament i recopilació de jocs populars espanyols:

*Es innecesario advertir que para la enseñanza de los juegos se recomienda por sí mismo el método activo. Abundan los juegos infantiles en el ‘folklore’ nacional –algunos característicamente regionales–; y resultaría una labor útil y meritoria en alto grado el que personas especializadas en estos asuntos se dedicasen a la tarea de recopilarlos en un libro que, sin duda alguna, sería muy solicitado por los padres y educadores de la infancia ya que éste es un tema tratado muy a la ligera por nuestros publicistas y escritores*²⁰.

16 AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921), *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuïc*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, p. 39.

17 M. BALDÓ (1925), «El folk-lore en la escuela», *Revista de Pedagogía*, núm. 43, p. 298.

18 M. BALDÓ (1925), «El folk-lore en la escuela», p. 299.

19 I. MARÍN i O. PARDO (1996), *El jugar de l'Amades: Cultura d'infants. Volum 1: Moixanes, cançons de sorteig i jocs*, Tarragona, Edicions El Mèdol, p. 14.

20 F. CASTIELLA (1929), «Los juegos infantiles», *Revista de Pedagogía*, núm. 92, p. 345.

3. L'EXALTACIÓ DEL JOC POPULAR ESPANYOL AL FRANQUISME



Castellers de Vilafranca del Penedès saludant braç en alt a la Festa Major de 1939, Arlanza Edicions.

El caràcter cultural i identitari que se li suposa a tot joc popular immers dintre del *folklore d'un país serà objecte de recuperació i exaltació educativa tant abans com després de la Guerra Civil espanyola. Així, el 1935 Adolfo Maíllo ja apunta cap a l'estudi d'aquest tipus de tradicions i activitats lúdiques relacionades amb la raça "en sentido folklórico, raciaalista, tomando como base los juegos típicos de cada región, porque las actividades espontáneas del pueblo que en el decurso de los tiempos se perpetúan invariables, obedecen a un principio de adecuación perfecta al alma racial, que es necesario tener siempre en cuenta para hacer eficaz y fecunda, en el espacio y en el tiempo, la labor de la escuela"²¹. D'igual manera, en ple franquisme Sánchez Múgica

es fixa en els jocs populars del país com un instrument extraordinari de formació nacional, realitzant-ne una recuperació sota la justificació que "la misma variedad que se observa en las costumbres y folklore en nuestras provincias la encontramos en los juegos españoles (...) Por esto, nuestro deseo de dar a conocer en estas páginas el mayor número posible de ellos, con el fin de proporcionar al compañero Maestro un buen medio educativo"²²; proposant jocs d'exaltació patriòtica i unitat nacional com, per exemple, el popular joc del 'churro' sota una denominació diferent, en el qual "el capitán del bando contrario empieza el juego al grito de 'España número 1'"²³. L'àmplia i rica varietat de jocs populars que recopila, així com l'entusiasme nacionalista, li fan arribar a la següent conclusió: "muchos son los juegos que llevamos ya indicados en las páginas de LA ESCUELA EN ACCIÓN; mas son tan variados los practicados por los niños españoles en las diversas regiones y provincias, que difícilmente habrá en el mundo pueblo que los supere"²⁴, una curiosa

21 A. MAÍLLO (1935), *Nociones de pedagogía*, Madrid, El Magisterio Español, 2a. ed., p. 115.

22 R. SÁNCHEZ (1947), «Educación física», *La Escuela en Acción*, núm. 7.504-7.505, p. 27.

23 R. SÁNCHEZ (1947), «Juegos escolares», *La Escuela en Acción*, núm. 7.517-7.518, p. 84.

24 R. SÁNCHEZ (1950) «Juegos escolares», *La Escuela en Acción*, núm. 7.762-7.763, p. 192.

i coincident conclusió a la qual arriben molts pobles europeus que es consideren, cadascun d'ells, posseïdors de la major diversitat de jocs populars existent.

Són uns anys en els quals s'aprofita qualsevol oportunitat per a realitzar una apologia i enaltiment patriòtic, sent els jocs populars un dels elements ideals per a arribar a totes les consciències infantils, per a això es fa necessari que “nuestros juegos populares nunca deben caer en el olvido, ni ser postergados por otros de importación. Muy bien el basse-ball, el hand-ball, el baloncesto y tantos otros de origen norteamericano o inglés que han venido a enriquecer nuestros sistemas de recreo, pero no olvidemos nunca ni la pelota, ni el marro, ni los bolos, ni tantos otros juegos propios de España”²⁵. El fet de practicar aquests jocs populars se suposa que afermarà el caràcter nacionalcatolicista, la qual cosa és possible perquè “en España tenemos una tradición riquísima en canciones, bailes y juegos cuya conservación puede contribuir a que permanezca y aun se haga más fuerte el sentido cristiano de la vida española”²⁶. Durant les primeres dècades del franquisme es realitza una gran difusió i propaganda perquè els nens i joves espanyols practiquin els jocs populars propis del seu país, a pesar de qui considera el 1964 que “se ha menospreciado un poco hasta el presente ese género bien abundante del juego tradicional, conocido desde nuestra infancia –para los ya veteranos-, tan rico en buenas calidades de todo orden y de efectos tan saludables así física cuanto moralmente”²⁷, reivindicant la seva utilització mitjançant l'explicació de jocs com el gua, les bales, la baldufa, el *zurriago*, els quatre cantons, la pídola, el salt del ruc, etc. Per això, el catedràtic de pedagogia de la Universitat de Barcelona, Joan Tusquets, sol·licita la implantació escolar dels jocs nacionals a causa de els beneficis que reportarien a la vida social i comunitària:

*Valiéndonos de todos los medios a nuestro alcance, sin excluir los juegos y la ponderada crítica de su significado, de su efecto y de su puesto exacto en la jerarquía de valores, deberíamos contribuir los pedagogos intencionales –desde el hogar, la escuela o el púlpito- y funcionales –desde la televisión, el cine, el periódico o el cartel anunciador- a que el pueblo y singularmente la juventud se convenzan de que si los españoles estimamos, intelectual y sentimentalmente, el auténtico ‘lucimiento’ en vez de la majeza, la temeridad o el desplante, y no obstaculizamos el ‘lucimiento’ colectivo, a fuerza de preocuparnos del individual, nos habrá caído a todos, no sólo a un afortunado, el premio gordo de la lotería*²⁸.

25 «Juegos y deportes. El marro» (1948), *Niños de Escuela Española* (suplement infantil de la revista *Escuela Española*), núm. 59, (11 de març), p. 3.

26 «Diversiones y cultura» (1948), *Escuela Española*, núm. 378, p. 491.

27 «Juegos en la escuela» (1964), *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria*, núm. 24, p. 9.

28 J. TUSQUETS (1966), «Juegos nacionales y pedagogía del desarrollo», *Revista de Educación*, núm. 185, p. 85.

4. INICIATIVES I EXPERIÈNCIES DE RECUPERACIÓ DEL PATRIMONI LÚDIC POPULAR A L'ESPANYA DEMOCRÀTICA

La crida a la recuperació i ús del patrimoni lúdic popular espanyol prossegueix –si bé, afortunadament, amb un discurs i llenguatge molt més moderat– en els anys setanta; així, al II Congrés Internacional sobre el joc i la joguina en l'àmbit de l'escola i l'educació especial, celebrat a Barcelona del 19 al 21 de novembre de 1977, s'establix entre les conclusions relatives a l'àmbit escolar que “urge la realización de trabajos de investigación que recopilen los juegos tradicionales y populares infantiles, recogiendo la información necesaria (nombre con que se le conoce según los lugares, normas del juego, condiciones...) que asegura la continuidad de su transmisión”²⁹. En aquells dies, en el nostre país, des de les diferents i constitucionalment reconegudes comunitats autònomes s'exhorta a aquesta tasca; així, el gallec Xurxo Torres presenta les ludoteques com institucions de joc ideals on poder acollir i rescatar aquest tipus d'activitat lúdica, ja que “la ludoteca, por su vinculación al medio sociocultural en el que ésta se inserta, servirá para la recuperación de los juegos populares, patrimonio cultural de indudable valor”³⁰. Sorgeixen en aquell temps diferents iniciatives de compilació de jocs populars, com la que realitza Josep Bataller des de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València, en el pròleg de la qual, de Sanchis Guarner, es pot llegir que “l'escola, doncs, ha de prestar atenció als jocs infantils tradicionals peculiars de cada comunitat, i no limitar-se a la difusió i fonament d'altres forasters, els quals serien –han estat– alienants”³¹. Per la seva banda, l'estudiós català de la joguina José Corredor-Matheos es planteja la validesa dels nous jocs enfront dels tradicionals, ja que “tema esencial es saber si, rotas las barreras que separan a un niño de otro en algunos de los modernos juegos, este tipo de juegos será un sustituto válido de los juegos tradicionales y capaz, por lo tanto, de cumplir la doble función de permitir la creatividad del niño y de divertirlo”³². Això no és més que una mostra de

29 «Conclusiones del II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial» (1978), *Bordón*, núm. 222, p. 188.

30 X. TORRES (1979), «Un espacio para el juego: Las ludotecas», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 57, p. 23.

31 J. BATALLER (1979), *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, València, ICE Universitat de València, p. 6.

32 J. CORREDOR (1983), «Algunas reflexiones», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 99, p. 6; des del seu punt de vista, la moderna societat dels vuitanta i les demandes –cada vegada més exigents– dels nens tenen gran part de culpa en la desaparició de les joguines tradicionals: “moltes d'aquestes joguines van resistir les innovacions i es va mantenir durant molt de temps. No creiem que els intents de reactualització amb materials diferents de la fusta –plàstics– l'hagin feta revivre. Potser és oportú que diguem, arribats en aquest punt, que el nen, en les darreres dècades, ha acceptat –en part potser perquè ho reclamava– una major fidelitat als models adults (...) Un cavall ja no serà de cartó sinó que s'assemblarà molt als de veritat. El més important, però, és que ja no veurem gaires cavalls de joguina perquè el mateix nen ja no en veu de debò. Al seu davant té automòbils, autopistes, garatges, cotxes de policia, etc.” J. CORREDOR (1981), *La joguina a Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, p. 16.

la incessant i contínua crida desesperada per rescatar els jocs populars de l'oblit, als quals se li confereix un caràcter educatiu d'índole social i cívica que podria aprofitar-se per les escoles, ja que "también el patio puede convertirse en el centro cívico de recuperación de la enorme cantidad de juegos populares, hoy en trance de desaparición. Podemos invitar a nuestros alumnos a que indaguen los juegos que practicaban sus padres y abuelos cuando tenían su edad y después jugarlos en el patio"³³, utilitzant, a més, aquests jocs com centre d'interès per a l'explicació i investigació de factors emotius, històrics i intel·lectuals.

El col·lectiu basc Adarra, format per educadors i persones interessades en el joc, també se sent en la necessitat d'intervenir pedagògicament a mitjans dels vuitanta, davant una situació que qualifiquen de "pérdida de las tradiciones populares con las que los juegos y las rondas infantiles forman parte, debido a los fuertes movimientos migratorios y *mass media*"³⁴; per això pretenen rescatar de l'oblit tots aquells jocs populars que tradicionalment han practicat les anteriors generacions i que tan bon profit educatiu i socialitzant els han proporcionat:

*Paralelamente a la progresiva desaparición del juego, de los juegos populares, de los juegos de siempre, se está produciendo en la escuela, entre los enseñantes el 'boom' de la expresión corporal, de la psicomotricidad, creatividad, teatro... En muchos casos, pobres sucedáneos con los que se intenta desarrollar 'artificialmente' las capacidades que se manifiestan libre y espontáneamente en el juego. Por esto nos parece necesario, incluso vital, la recuperación de los juegos a los que nosotros, nuestros padres y hasta nuestros abuelos nos dedicábamos de pequeños*³⁵.

Durant la dècada dels noranta, amb la descentralització autonòmica en matèria educativa, s'aniran publicant els diferents decrets que regulen els ensenyaments de les diferents comunitats, figurant entre els seus objectius la recuperació i aplicació dels jocs populars propis de cada autonomia; així, per exemple, en les disposicions legals de Galícia, Catalunya, País Basc o Canàries es programa l'ensenyament de jocs populars i tradicionals³⁶, una inclusió que en el cas andalús s'argumenta de

33 F. ÁLVAREZ (1983), «Investigar el juego», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 99, p. 16.

34 GRUPO ADARRA (1984), *En busca del juego perdido*, Bilbao, Adarra, p. 5.

35 GRUPO ADARRA (1984), *En busca del juego perdido*, p. 29.

36 «Juegos populares autóctonos y tradicionales», CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 245/1992 de 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* (DOG nº158 14 d'agost 1992); «Juegos tradicionales y populares», GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el cual se establece la*

la següent forma: “debe entenderse la práctica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad”³⁷, igualant en importància els jocs populars amb el patrimoni històric artístic de caràcter monumental de qualsevol ciutat.

Paral·lelament, els educadors continuen manifestant-se a favor de l'aplicació pedagògica del joc tradicional, per tractar-se d'un bon instrument d'educació social, aprofitant l'oportunitat que “existe un repertorio variadísimo de juegos tradicionales de gran interés educativo por lo que comportan de educación de puntos de vista, aceptación y regulación de normas, aunar esfuerzos, cooperación de unos con otros, etc”³⁸. Una de les persones que més ha estudiat la forma d'aplicar el joc tradicional a la pràctica quotidiana de les escoles actuals és Eugenia Trigo Aza, que programa aquesta activitat lúdica en l'àrea d'educació física, si bé és conscient que també és possible (i així ho reflecteix el currículum d'educació primària) aplicar-lo en l'àrea de coneixement del mitjà natural, social i cultural; així com en l'àrea d'educació artística o qualsevol altra. En aquesta tasca haurà d'implicar-se tot el professorat que “tiene el cometido de recuperar el juego autóctono y tradicional. No solamente el profesor de educación física. En las diferentes áreas, se deben desarrollar los aspectos lúdicos de cara a la educación del tiempo libre y el juego tradicional es al mismo tiempo una manera de educar ese tiempo libre”³⁹; tot això, perquè permeten aconseguir els següents objectius educatius: “Generan en el alumno un interés especial por el juego tradicional a partir de su práctica; Permiten conocer mejor la cultura propia y por ello valorarla; contribuye a relacionarse con otras personas de distintas edades, sexo y condición; Favorece la mejora cualitativa del uso del tiempo libre; Conlleva

ordenación curricular de la educación primaria (DOGC 1593, de 13 de maig de 1992); «Práctica de los juegos populares y tradicionales», PAÍS VASCO, *Decreto 236/1992 de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV de 27 d'agost de 1992); “El juego como manifestación social y cultural (juegos populares, autóctonos y tradicionales) (...) Valoración de los juegos populares, autóctonos y tradicionales como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad», CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, *Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, Santa Cruz de Tenerife* (BOC nº 44 9 d'abril de 1993).

37 JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 de por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de juny de 1992).

38 J. C. NARGANES (1993), *Juego y desarrollo curricular en educación física: Orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla, Wanceulen, p. 10.

39 E. TRIGO (1994), *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física* (Vol. II. Aplicaciones), Barcelona, Paidotribo, p. 27.

la autoestima hacia lo propio⁴⁰. Aquesta defensa es fonamenta en una antiga justificació, en la qual els jocs tradicionals són part del patrimoni cultural, el qual “hay que recuperar o no perder la propia cultura. Estamos invadidos por culturas ajenas y estamos olvidándonos de la propia idiosincrasia⁴¹, observant la proliferació d’altres jocs d’origen estranger com una intromissió o ingerència estranya.

Algunes de les propostes per a portar a terme aquesta labor de recuperació del patrimoni lúdic en l’ultima dècada del segle XX les oferix, entre altres, María de Borja i un grup d’educadores catalanes que presenten la seva experiència en les ludoteques com l’espai ideal d’acollida per al joc tradicional, per ésser on es podrà “retrobar els jocs i les joguines tradicionals coneixent les variants pròpies de la comarca, adequar-los i potenciar-los com a cultura lúdica popular específica de la zona⁴². D’altra part, un mestre gallec també planteja altra alternativa per utilitzar els jocs tradicionals en l’aula, en aquest cas mitjançant la introducció d’una unitat didàctica sobre el popular joc de la baldufa, encara que, per a poder fer aquesta idea efectiva, haurà de superar-se prèviament un obstacle ja que, “a pesar de este convencimiento, a la hora de plantear en mi programación algún juego popular siempre me encontraba con el mismo problema: cómo introducirlos sin que quedaran convertidos simplemente en materia a estudiar o trabajar (simples ejercicios o habilidades) y que, por tanto, perdieran la frescura y el encanto de todo juego infantil⁴³; amb el joc lliure en el pati, els concursos, tallers voluntaris i en els suggeriments dels mateixos alumnes troba la solució a aquest dilema, la qual cosa li permet arribar a el resultat de “la recuperación de ese patrimonio cultural, esa memoria lúdica colectiva, que son los juegos infantiles, de calle, y el rescate de algo tan importante como el placer de jugar sin más ni más, porque sí... de la que tan necesitados estamos todos, niños y mayores, hoy en día⁴⁴.

Per acabar, veiem que en l’actualitat (la realització d’aquesta jornada n’és un exemple) àdhuc continua reclamant-se la tornada als jocs tradicionals d’èpoques anteriors, ja que “los niños y las niñas, las muchachas y los muchachos de décadas pasadas aún éramos receptores y transmisores de la tradición lúdica de la cultura popular, de esa a la que la escuela siempre ha dado la espalda, pero que para nosotros fue muy importante porque nos enseñó aquello que es imprescindible para

40 E. TRIGO (1994), *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física*, p. 27.

41 E. TRIGO (1994), *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física* p. 447.

42 M. BORJA (et. al.) (1995) *Les ludoteques catalanes: Estudi d’una realitat*, Barcelona, Universitat de Barcelona, p. 141.

43 L. RAMOS (1996), «Gira, trompo, gira...», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243, p. 24.

44 L. RAMOS (1996), «Gira, trompo, gira...», p. 26.

el completo y armónico desarrollo humano”⁴⁵; davant aquesta anàlisi de la realitat Antón Cortizas recomana que en l'actualitat:

*hoy es imprescindible, más que nunca, que la escuela tome en serio su papel de transmisora de cultura y no sólo de saberes enciclopédicos, y que convierta sus patios, sus pistas deportivas, sus espacios libres, en aulas y las aulas en auténticos espacios libres, donde la cultura y el conocimiento se mezclen en una sola diversión (...) El juego tradicional debe invadir la escuela, que tiene que ser un lugar donde los niños puedan recibir la cultura popular, que dadas las circunstancias de hoy en día no pueden recibir de otra manera (...) La finalidad de los juegos tradicionales es carecer de finalidad. El motivo del juego no es ganar, ni siquiera competir. La finalidad del juego es jugar, divertirse, estar con los amigos, vivir aventuras. El juego popular es democrático. Todo juego contiene unas reglas, pero las de los juegos populares no son ni fijas ni estandarizadas, ni las impone nadie.*⁴⁶

5. A TALL DE CONCLUSIÓ

La lectura i anàlisi d'aquests passatges de la nostra història contemporània ens demostra com, a pesar de l'alarmisme i la constant preocupació per la possibilitat de pèrdua dels jocs tradicionals, al llarg de totes les generacions s'ha anat practicant aquest tipus d'activitat lúdica socialitzant. Els canvis provocats pel transcurs dels anys han influït en la utilització ideològica, socialitzant, moral o cívica que se n'ha fet en funció del moment històric en el qual es trobessin; però l'esforç de molts educadors i l'interès dels nens en practicar-los han estat qui han permès que els jocs populars no desapareguessin mai de les nostres vides i que siguin una constant en la història ludicopedagògica dels nostres territoris.

45 A. CORTIZAS (2005). "El juego (tradicional) en la escuela", *Padres y maestros*, núm. 293, p. 8.

46 A. CORTIZAS (2005). "El juego (tradicional) en la escuela", p. 9-10.



INSTITUT RAMON MUNTANER
Promoció i desenvolupament del joc i de l'activitat lúdica
www.irmu.org

Ponències i comunicacions



Àmbit 2 Les migracions del joc



INSTITUT RAMON MUNTANER
Promoció i desenvolupament del joc i de l'activitat lúdica
www.irmu.org

Imatges de la jornada "El joc i la interculturalitat" a Berga, 2011 amb ponències i comunicacions. Fons de l'IRMU

Aproximació a la cultura lúdica des d'una perspectiva transcultural

Jaume Bantulà i Janot

Professor titular de la Universitat Ramon Llull

Membre del grup d'investigació GRIES (Grup de Recerca en Innovació, Esport i Societat) i de l'Observatorio Infantil del Juego

1. PENSES QUE NOMÉS JUGUES TU?

El joc és una manifestació humana universal. És prou sabut, però, que no la tenim en exclusiva. És un fenomen que podem trobar en mamífers, aus, i també en peixos, rèptils i amfibis. Es disposa per exemple d'observacions de cocodrils jugant amb cossos d'animals morts i fent surf sobre les onades del riu.

A més, el fenomen presenta dificultats a l'hora d'identificar la seva utilització per part d'alguns animals o de l'home, perquè determinades conductes poden resultar equívokes. Mossegar, perseguir, empènyer, etc., podrien ésser considerades com conductes agressives o no en funció de si es produeixen en un context lúdic o bé d'enfrontament i lluita. Els límits són difusos. Es fa, per tant, difícil determinar la naturalesa lúdica d'una determinada situació, d'una activitat o fins tot d'un objecte.

Sigui com sigui, sembla ésser que prop del 80% de les espècies de mamífers juguen.

Aleshores, si d'una banda sabem que el joc apareix amb major freqüència i varietat com més amunt és el lloc que ocupen les espècies superiors en l'escala filogenètica i, d'altra banda, que els antropòlegs i els etnòlegs confirmen que el desenvolupament humà (període establert entre el naixement i la possibilitat de reproducció) és el més prolongat entre totes les espècies animals, ambdues qüestions permeten donar resposta a per què el joc apareix de manera més prolongada en l'home.

Quina és, no obstant, la seva significació biològica? Quins avantatges posseeix el joc perquè sigui una activitat que forma part del repertori de les espècies i ocupi un percentatge important de temps durant la cria dels animals i de la infantesa?

El joc possibilita, en situació de laboratori, l'emergència d'una enorme capacitat de poder observar, construir i reconstruir el comportament, incorporant tot allò que es va aprenent a través del joc.

No paga la pena detenir-se a anomenar la multiplicitat de funcions atribuïbles al joc des de les diverses disciplines científiques. I també és evident que el joc no té el monopoli en l'adquisició de moltes d'aquestes funcions. No obstant, és prou evident que l'activitat lúdica permet un plus de pràctica quantitativa. A més, hauríem d'emfasitzar la importància qualitativa de la pròpia pràctica lúdica en relació a altres activitats susceptibles d'exercitar unes mateixes funcions. Així, el joc en la seva vessant exploratòria (experimentació de situacions, resolució de problemes, creativitat...) permet a les espècies adaptar-se al medi ambient i als canvis que hi puguin esdevenir.

Ara bé, el joc cobra gran rellevància sobretot en el moment en el qual la cria d'animal o l'infant es desprèn de la seva mare i apareixen altres membres. El joc és primordial per a la socialització. De fet, el joc és un mecanisme de socialització. No juguem per socialitzar-nos. Més aviat ens socialitzem perquè juguem. El joc ha de permetre avaluar les habilitats pròpies i alienes i facilitar l'aprenentatge de les pautes de comportament.

2. L'HOMO LUDENS DOTA DE SENTIT A L'HOMO SAPIENS

Des del paleolític mitjà, l'*homo sapiens* dominava la postura alçada, enterrava els seus difunts, fabricava estris de caça, havia augmentat la seva capacitat d'observació i s'organitzava per a la cacera de mamífers superiors, controlava el foc i l'augment

de la seva capacitat craniana es corresponia amb un increment de la complexitat neuronal del seu còrtex cerebral. Com a *sapiens* havia adquirit la capacitat de pensament abstracte, és a dir, podia pensar en quelcom sense veure's impulsat per un element extern. Al mateix temps, havia desenvolupat el llenguatge articulat: podia comunicar-se de forma eficient independentment del context.

Alhora, la maduració retardada provocaria que les cries no poguessin sobreviure sense una bona dosi de paciència per part dels seus progenitors. Es fomentaven així les relacions afectives dels pares vers els seus fills en major mesura que les usuals en altres animals. Amb força probabilitat, els nens *homo sapiens* foren els primers en riure com a recurs per agradar i mantenir l'atenció dels seus pares.

En aquest context, no es jugaria únicament per donar resposta a un instint bàsic, sinó que la conducta lúdica, més enllà de permetre l'exercitació de diverses funcions bàsiques per tal de garantir la supervivència de l'home en un medi hostil, responia a la recerca del plaer. L'acte lúdic no estaria orientat només a l'adaptació: es fruïa i, per tant, es configurava un *homo ludens*. El joc esdevenia un fenomen sociològic.

Per tant, l'*homo ludens* cobra sentit quant a és *homo sapiens* i és *homo sapiens* i ludens quant a és homo sociens. Sense cap mena de dubte, l'home és l'animal més ultrasocial que hi ha. D'aquesta manera, l'home no només ha d'adaptar-se a un medi ambient canviant: també ha d'aprendre una sèrie de coneixements i de pautes de conducta. Ha d'assumir una sèrie de competències imprescindibles per adquirir coneixements, habilitats i actituds en relació a la vida social. El joc esdevé fonamental per al desenvolupament i el comportament de l'*homo sapiens*.

Ara bé, si tenim present que la distància evolutiva que ens separa de l'home primitiu i dels primats superiors és ínfima com per a què certes pautes de comportament s'hagin modificat, podem sostenir que l'extraordinària evolució de l'home ha estat purament cultural.

És aquí on rau la complexitat del joc humà. Es tracta d'una activitat social que contribueix a modelar la cultura, és a dir, el context simbòlic compartit en el qual resulta possible construir la societat. L'ésser humà és bàsicament cultural. La cultura és una construcció de l'ésser humà.

3. JOC: CULTURA I SOCIETAT

És prou sabut que Huizinga (2000), desitjós de comprendre la significació primària de l'*homo ludens*, consideraria el joc, més enllà de cercar els impulsos naturals que el condicionen, com una estructura social. L'historiador i filòleg holandès, amb el seu plantejament, titllat per a molts d'extremista, no només emmarcaria l'acció lúdica com un factor de la vida cultural, sinó que subordinaria la cultura al joc. La cultura emergeix de la capacitat humana per jugar i per adoptar una actitud lúdica. Així doncs, segons la tesi radical d'en Huizinga, el joc no és una expressió humana més: és la font que estructura la humanitat. La cultura "es juga". La cultura brolla del joc.

Sense pretendre entrar en el debat de la pertinència de la tesi, sí que es fa evident que el joc no només es troba en l'origen, sinó que travessa i marca tota la història de la humanitat. Alhora, també resulta evident que l'aptitud humana per desenvolupar un joc està marcada pel desenvolupament paral·lel de milers de jocs.

No obstant, és aquesta permanència del joc en el temps i l'espai, i l'existència de diversitat de manifestacions lúdiques, les que em fan interessar per la universalitat de la cultura lúdica humana. És aquesta diversitat de manifestacions lúdiques, evidenciades en tradicions locals, regionals, i nacionals específiques, les que em porten a posar l'accent en la unicitat del joc.

No pretenc reprendre un debat entre allò universal i allò particular, entre els partidaris de donar prioritat a un enfocament propi de l'antropologia cultural, centrada en la descripció de la diversitat de les cultures i de les conductes humanes, i l'antropologia estructural, fonamentada en una perspectiva universalista.

Dit això, m'interessa conèixer quina és la identitat col·lectiva del patrimoni lúdic de la humanitat, essent conscient al mateix temps que cada cultura és l'expressió particular d'una humanitat única.

La reflexió que segueix, per tant, no és més que un intent de contemplar el joc com una manifestació humana sense fronteres, una temptativa d'apropar-se a la cultura lúdica des d'una perspectiva transcultural.

Per a fer-ho, em veig obligat a recórrer, ni que sigui de manera breu, a uns quants conceptes. En primer lloc, caldrà elucidar què entenem per cultura i, en segon lloc, revisar nocions relacionades amb multiculturalitat i interculturalitat.

Segons Geertz (1987: 88) "la cultura denota un esquema històricament transmès de significacions representades en símbols, un sistema de concepcions heretades i

expressades en formes simbòliques per mitjà de les quals els homes comuniquen, perpetuen i desenvolupen el seu coneixement i les seves actituds envers la vida”. La cultura no pot concebre’s, però, com un conjunt de pensament i accions que distingeixen un grup humà per oposició a un altre, com si de compartiments estancs es tractés. En aquest sentit, la cultura no és inamovible ni ahistòrica.

Malgrat que pugui semblar contradictori, la cultura es construeix per la interacció de les persones: és per això que no està mai definitivament construïda, sinó que es troba en constant procés de construcció. La cultura és quelcom viu, canviant.

En l’actualitat, el fenomen de la globalització comporta l’existència d’un major nombre de societats caracteritzades per un comportament de marcada tendència multicultural. La convivència multicultural o pluricultural en un mateix territori no suposa que s’hi donin massa interaccions entre les cultures i permet que cada col·lectiu visqui amb les seves pròpies i particulars diferències. Hi ha respecte i tolerància per les diferències, però cadascú a casa seva.

És la voluntat d’aconseguir la cohesió social i la determinació de construir una societat democràtica allò que insta la ciutadania a valorar la diversitat cultural com una forma imprescindible d’enriquiment i de desenvolupament humà personal i col·lectiu. Aquest fet obliga els membres d’una determinada societat a prendre consciència sobre la necessitat de desplegar actituds d’apropament i intercanvi cultural. És en aquest context que els termes interculturalisme o interculturalitat cobren sentit.

Segons Flecha (2002: 12), l’interculturalisme “implica compartir i interaccionar amb persones de cultures diferents a la nostra”, per tant, la interculturalitat, com fa esment Contreras (2002: 62), “radica en fomentar una interacció que comporti l’acceptació dels valors positius que poden aportar totes les cultures”. L’accent es posa en les relacions entre cultures, emfasitzant-ne la interacció. Hi ha un reconeixement recíproc i un diàleg entre cultures.

Si anem més enllà d’aquesta voluntat de mantenir una actitud dialogant, sorgeix una altra perspectiva per a l’abordatge del concepte cultura, més en consonància amb com aquesta ha estat descrita fa uns instants: la perspectiva transcultural.

Fou en qüestionar-se el terme “aculturació”, quan Malinowski, en la introducció d’una obra d’Ortiz (1940) en relació al tabac i sucre cubà, emprà per primera vegada el concepte de transculturació. Per a Malinowski, el concepte de transculturació -quan dos o més cultures comparteixen i mesclen elements de les seves cultures- és

fluït, ja que expressa les diferents fases del procés transitiu d'una cultura a una altre. La perspectiva transcultural comporta tenir en compte l'existència de valors fonamentals comuns reconeguts per totes les parts i per tothom. És un procés que es caracteritza per la seva dinàmica retroactiva permanent. La majoria de nosaltres som culturalment híbrids. Per tant, l'universalisme serà la clau que ha de permetre la construcció de "ponts" que fomentin la interacció.

En aquest sentit, resulta del tot inviable efectuar una aproximació al joc des de posicions etnocentristes, malgrat que un proverbi africà ens recordi que la bellesa de l'arc de Sant Martí neix dels seus diferents colors, perquè interpretar l'arc des d'un color seria caure en la història dels cecs del conte hindú, en el qual un darrere de l'altre van descrivint a un elefant. Així, un d'ells toca la trompa i diu que l'elefant és com una serp. Un altre toca la pota i descriu l'elefant com una columna. Un tercer toca el costat de l'elefant i pensa que es troba davant d'una paret. Cadascú es creu dipositari de la raó sense adonar-se que només disposa d'una percepció parcial que no el deixa descobrir l'objecte en la seva totalitat. De ben segur tots aquells savis tenien part de raó, però cap d'ells l'havia encertat a l'hora de descriure la imatge real de l'elefant.

La història de la humanitat és farcida d'intercanvis i invasions entre pobles. Comerciants, soldats, predicadors, viatgers, religiosos, etc., han estat agents transmissors de determinades activitats lúdiques, de la mateixa manera que ho han estat la família, els amics, la comunitat o bé les institucions. Si a les possibilitats de difusió hi afegim l'espontaneïtat en què es donen certes pràctiques lúdiques, el dibuix de l'evolució dels fluxos lúdics se'ns presenta com una tasca inassolible. Pretendre estar en possessió del *copyright* d'una determinada manifestació lúdica és una atzagaiada. Qui defensaria la denominació d'origen d'un joc? Perquè la sorpresa ve donada quan es constata que societats força distants en l'espai i en el temps tenen o han tingut activitats lúdiques pràcticament idèntiques i que força jocs practicats encara avui fa segles que han estat jugats amb passió per reis i senyors, per l'aristocràcia i pel poble, de la mateixa manera que havien estat emprats també per mags, sacerdots, bruixots i xamans, amb finalitats religioses, rituals o endevinatòries, és a dir, amb un caràcter sagrat.

La pregunta pertinent, per tant, no és a quins jocs juguem, sinó l'home, a què juga? Estem esperonats a cercar la cara híbrida de la cultura lúdica, perquè hem de ser conscients que som davant d'una cultura de bricolatge.

Aquest fet ajuda a comprendre que es pot jugar a un joc concret amb materials força diversos, en espais i situacions diferents, sense metamorfosar, però, la seva

essència. Alhora, és possible descobrir que el joc és conegut arreu amb un mateix nom, amb denominacions semblants, o bé que s'anomena de manera molt diferent, però que al cap i a la fi comporta una mateixa praxi lúdica que determina que els jugadors, siguin quins siguin, desenvolupin una mateixa conducta lúdica.

Ara bé, entestar-se en la recerca dels universals de la cultura lúdica no significa promoure l'establiment d'una cultura lúdica monodireccional i monotemàtica, perquè és evident que els jocs tradicionals presenten característiques específiques de cada lloc i de cada societat. Aquestes particularitats de l'entorn del joc i del moment temporal en el qual són jugats permeten entendre i apropar-se als elements socioculturals propis d'una època determinada.

4. L'HOME QUE JUGA

Per abordar la qüestió de com són les pràctiques lúdiques que desenvolupa l'home pot resultar de gran utilitat recórrer a diversos estudis. Només un d'ells serà tractat de manera extensa; a la resta de recerques únicament s'hi fa menció perquè no és possible, per qüestions d'espai, detenir-se a comentar-les, si bé fóra bo tenir-les en consideració.

En el primer dels estudis que hem fet al·lusió es pretén mostrar de manera sintètica el treball de camp desenvolupat a Joc motor tradicional: estudi taxonòmic i comparatiu (Bantulà: 2012), en el qual a partir de l'elaboració d'una taxonomia pròpia de tipologia estructural, el model COMET, es comparen manifestacions lúdiques de diverses procedències, amb la finalitat d'identificar similituds i diferències, i alhora, dilucidar quins poden ser els trets transculturals.

En la hipòtesi inicial s'enuncia que les manifestacions lúdiques localitzades en diferents zones geogràfiques presenten en la seva lògica interna més analogies que divergències. La proposta taxonòmica COMET, paraula que sorgeix arran de prendre les inicials dels cinc elements o variables que es consideren presents en la lògica interna del joc (companys, opositors, material, espai i temps), consisteix en interrelacionar de manera binària aquests elements i es materialitza amb la creació de trenta-dues categories que poden plasmar-se en una classificació en forma d'arbre exponencial. Aquesta proposta taxonòmica de caire estructural facilita com a valor afegit, a més de la classificació de diverses manifestacions lúdiques

que es pretengui categoritzar, la possibilitat de dur a terme una rigorosa anàlisi de cadascuna de les variables. L'anàlisi pot ser encara més detallada si es tenen en compte diverses dimensions per a cadascuna de les variables.

El model COMET està fonamentat, de manera general, en el paradigma sistèmic-estructural (Bertalanffy: 1976; Sausurre: 1977; Lévi-Strauss: 1992) i, de manera més particular, en el paradigma praxiològic (Parlebas: 1986, 2001; Olaso: 1993; Lavega: 1995; Etxebeste: 2001; Navarro: 2002).

Cada catàleg ha estat configurat pel següent nombre de jocs: Catalunya (doscents deu); Colòmbia (cent un); el Marroc (vuitanta-un); Perú (seixanta-un); i la República Dominicana (noranta-tres). Per tant, s'han registrat un total de 546 manifestacions lúdiques. Per a cadascun dels catàlegs s'ha procedit a efectuar la proposta taxonòmica, la qual permet, a més de la seva classificació, executar un rigorós procés d'anàlisi taxonòmic si es tenen en compte cadascun dels elements que componen la lògica interna dels jocs (companys, opositors, material, espai i temps), així com distintes variables per a cadascun d'aquests elements.

Per al procés de comparança de catàlegs ha estat ineludible emprar un mètode comparatiu que garantís conservar la proporcionalitat de les dades, el mètode de les diferències entre proporcions, degut al fet que el nombre de jocs seleccionats per a cada catàleg de jocs no és idèntic per als cinc catàlegs.

Els resultats han evidenciat que hi ha moltes coincidències en les maneres com operen les estructures internes del joc en cadascun dels cinc catàlegs i que, per contra, les divergències entre les proporcions no són significatives en força ocasions. Hi ha, per tant, força sintonia amb la manera de jugar, amb les opcions que trien els jugadors per desenvolupar les seves praxis. És per això que ens centrarem de manera exclusiva en les concordances.

En primer lloc, pel que es refereix als jugadors, sense entrar en cadascuna de les tipologies de manera individual, és convenient remarcar el següent:

- 1 . Predomini de jocs d'estructura sociomotora.
- 2 . Existència d'un perfil de comportament lúdic.

Es podria afirmar que, en els jocs dels catàlegs, a l'individu li agrada jugar en presència d'altres persones. La lúdica tradicional dels cinc catàlegs atorga un gran valor al joc com una acció compartida. Encara que pugui semblar a primera vista contradictori, els jugadors dels cinc llocs on han estat localitzats els jocs, trien sense

equivocs desenvolupar jocs sense companys (jocs psicomotors + jocs sociomotors individuals) abans que fer-lo amb companys (jocs sociomotors cooperatius + jocs sociomotors de col·laboració i oposició). En els jocs dels catàlegs predomina el “jugar contra els altres” (jocs sociomotors individuals) per sobre de “jugar amb els altres” (jocs sociomotors cooperatius). Cal destacar, per tant, la debilitat de l'estructura cooperativa, a excepció del catàleg de Colòmbia, que posseeix un cúmul considerable de jocs d'estructura cooperativa. Al marge de Colòmbia, en la resta de catàlegs, quatre de cada cinc jocs estan fonamentats en la competició.

És possible, doncs, assenyalar l'existència d'un perfil de comportament lúdic homogeni. La radiografia lúdica dels catàlegs mostra un clar predomini del joc sociomotor, jugat sense companys, de manera competitiva, contra els altres jugadors.

En segon lloc, en relació al material cal indicar bàsicament un aspecte: l'important ús de materials com suport de les manifestacions lúdiques dels jugadors. La preponderància de jocs on s'empren materials ve assenyalada pel fet que aquests s'utilitzen en entre un terç i dos terços de la totalitat dels jocs de cada catàleg. Per exemple, en el catàleg de Catalunya gairebé set de cada deu jocs es realitzen amb materials, mentre que en l'altre extrem se situa Colòmbia, que ho fa només en quatre de cada deu. Per tant, es fa palès que als jugadors d'aquests catàlegs els agrada manipular materials en les seves accions lúdiques. No obstant això, també es pot afirmar que existeix un elevat nombre de pràctiques que no requereixen utensilis per al desenvolupament del joc, és a dir, que el seu ús no és una condició *sine qua non* per a l'execució de les manifestacions lúdiques.

En tercer i últim lloc, la discussió entorn als elements espai i temps es pot efectuar a l'uníson, assenyalant com aspectes a destacar els següents:

- 1 . L'espai presenta el percentatge més elevat de diferències significatives entre catàlegs (50%).
- 2 . Les pràctiques lúdiques amb incertesa espacial o temporal representen entre un quart i la meitat de la totalitat de jocs.
- 3 . La incertesa espacial i temporal mostren característiques similars.

Respecte a aquest tercer punt, que fa esment a l'homogeneïtat en les maneres d'actuar la incertesa espacial i temporal, convé remarcar les següents qüestions:

- a) Referint-se a l'espai, la delimitació del terreny és la dimensió que concentra els majors percentatges en cada catàleg.

b) Respecte al temps, la dimensió on es concentra major incertesa temporal és en la qual fa referència a la realització d'una tasca determinada. Els catàlegs es mostren d'acord en no inscriure jocs en els indicadors que assenyalen que el joc finalitza per la fixació d'un límit temporal o bé d'un límit determinat d'intents.

c) Igual que succeïa amb el material, la incertesa espacial i temporal s'associa estretament a les pràctiques sociomotores. En al·lusió a aquest tipus de pràctiques, cal ressaltar que són tot just existents en els jocs cooperatius i també en els psicomotors. Els majors percentatges de jocs amb incertesa espacial i temporal es concentren en els jocs sociomotors individuals, ja que representen com a mínim les dues terceres parts de tots els jocs amb incertesa espacial i un mínim de les tres quartes parts de tots els jocs amb incertesa temporal. Els percentatges d'incertesa es fan patents en la tipologia d'interacció de tots per tots i en les accions que s'executen de manera simultània en el temps i en l'espai.

d) Entre un 60% i 80% dels jocs que presenten incertesa espacial o bé temporal utilitzen material. És per això que el percentatge de diferències significatives és molt baix (10%). No obstant això, els catàlegs no mostren sintonia respecte a la manera d'utilitzar-los, si s'atén als indicadors que consideren l'ús d'un o més d'un material, així com el fet d'emprar-lo individualment o de manera col·lectiva.

e) Volem subratllar l'estreta relació existent entre els elements espai i temps. A aquests dos elements els plau intervenir junts o, dit d'una altra manera, és freqüent que una pràctica lúdica que presenti incertesa en l'espai també la presenti respecte al temps.

Després d'explicitar les qüestions més fonamentals en relació a les similituds entre catàlegs es posa de manifest l'existència d'un perfil lúdic comú entre els cinc catàlegs. A ningú li pot passar per alt que arreu es donen jocs de tocar i parar, de persecució, de saltar la corda o de fer punteria, per citar-ne només uns quants. Les fórmules electives es repeteixen, així com l'ús de força materials, com poden ésser pedres, pilotes, tabes, monedes, bales o baldufes. Per il·lustrar fins a quin punt les coincidències entre manifestacions lúdiques són presents en els catàlegs de jocs, res millor que incloure una breu relació de noms de jocs que s'hi troben inserits, malgrat que canviïn les seves denominacions en tots o gairebé tots els catàlegs. A tall d'exemple, el joc de "la xarranca" (Catalunya) és anomenat la *golosa* a Colòmbia, mentre que a Perú es coneix amb el nom de la *rayuela*, de la mateixa manera que a República Dominicana li diuen el *trucamelo*.

En molts casos es dóna una clara sintonia entre els jocs de Catalunya i els de l'àrea d'influència hispanoamericana. El Marroc, però, sovint també abriga un mateix tipus de pràctica. Així, el joc de *táddaz derhabásh* (Marroc), es coneix a Perú amb el nom de *takachira* o *sua*, i també per un altre nom que ens resulta més familiar: *cachacos y ladrones*, que és idèntic al joc de lladres i serenos de Catalunya o bé al de *policías y ladrones* de la República Dominicana.

Altres exemples que reafirmen el nivell de concordança els trobem en el joc d'el gat i la rata (Catalunya), conegut sota la denominació d'*el gato y el ratón* a Colòmbia, Perú i la República Dominicana, i amb el nom d'*el gula* a Marroc. No podria faltar en aquestes referències lúdiques el joc de la gallineta cega o puput a Catalunya, que en la versió hispanoamericana pren el nom de la *gallina ciega* (Colòmbia, Perú i República Dominicana), mentre que al Marroc s'anomena *zizúa tadárgas*.

Per tancar aquestes relacions, cal referir-se al joc d'a la vora de la mar (Catalunya), conegut a la península ibèrica amb el nom de *tris-tras* o *la víbora de la mar* i en els països anglosaxons sota la denominació de *London bridge*. A Colòmbia l'anomenen *Martín pescador*; a Perú li diuen *el sol y la luna*, però també hi ha una versió quítxua, on el joc se'l coneix com *arcuy puncuy kicharicuy*. A la República Dominicana, seguint la denominació peninsular, s'ha recollit amb el nom d'a *la víbora*. En darrer lloc, a Colòmbia, s'ha localitzat amb el nom de *mirón, mirón*.

L'existència d'un perfil comú, que va més enllà de les manifestacions esmentades, ens assenyala sense ambigüitat la presència d'un isomorfisme lúdic. Ens mostrem molt d'acord amb Jover (1999:16) quan constata que "les formes observables amb què es manifesten [els jocs] en l'actualitat, poden diferir notablement de les que l'arqueologia o la història de l'antiguitat han tret a la llum. No obstant, si atenem al seu fons i, encara més enllà, a la seva estructura interna i a les seves motivacions, no devem sorprendre'ns si ens trobem amb l'absoluta homologia dels comportaments lúdics".

Hi ha un camp lúdic anàleg, transversal, més enllà de tota cronologia o de tota situació en l'espai. Això ens duu a abrigar la sospita que el joc tradicional, a pesar de la seva multiculturalitat, és de caràcter transcultural.

És per tot això que fóra convenient repensar el joc des d'una posició de transludisme, constatar si un mateix joc és capaç de complir diversitat de funcions i símbols en variades cultures al llarg del temps i de l'espai geogràfic. Per què no pensar que el joc es mostra camaleònic i manifesta la capacitat d'adequar-se al context

sociocultural en el qual es duu a terme? Som del parer que el joc es camufla entre les necessitats lúdiques de l'home per a perllongar l'acte lúdic *ad infinitum*. Més enllà de la diversitat de funcions socials que pugui complir un mateix joc, el seu ADN lúdic no es transforma.

De fet, els resultats apareguts en altres estudis (BANTULÀ, 2006; BANTULÀ, COLOMER I ORTÍ, 2007; BANTULÀ, 2009; LAVEGA, 2001; LAVEGA, 2002; LAVEGA, 2005, LAVEGA, 2009; ORTÍ, 2010), en els quals també s'ha portat a terme una anàlisi de la lògica interna de diversos compendis de jocs, corroboren, en definitiva, que no és desencertada una aproximació a la cultura des d'una perspectiva transcultural.

5. CONCLUSIONS

Comptat i debatut a què juga l'*homo ludens*, i sabedor dels límits temporals fixats per presentar aquesta ponència, afegiré dues consideracions més que en una altra ocasió convindrà detenir-se a comentar de manera més extensa.

D'una banda, val a dir que, per a la comprensió integral de l'*homo ludens* no ens bastarà copsar quines són únicament les seves pràctiques: també resultarà de vital interès interrelacionar-les amb el seu ús en el context social en el qual es produeixen, ja que la seva utilització és la que determina les seves característiques formals. De l'home que juga ens cal també saber com juga. Aquest altre enfocament ha de tenir molt en compte, en els eixos espacial i temporal, l'emergència, manteniment, transformació i desaparició de determinades pràctiques, perquè, de fet, només si som capaços de donar resposta a què i com juga l'*homo ludens* ens veurem en cor d'atrevir-nos a revelar el per a què.

D'altra banda, i ja per acabar, volem posar de relleu dues de les característiques essencials de la naturalesa de l'activitat lúdica que al nostre entendre millor permeten donar resposta a la pregunta de per a què juga l'home.

En primer lloc, el joc crea ordre, legitima l'ordre normatiu de la societat. De fet, aquesta característica és la que explica el perquè de l'èxit del joc en el si de cada cultura. Poc a poc, l'ordre, la regla i la disciplina s'infiltra en el joc. Les primeres manifestacions lúdiques espontànies jugades en solitari donaran peu a instal·lar en el tron al joc reglat. La disciplina s'haurà introduït de manera progressiva i graduada en el joc. Els jugadors restaran amatents als seus desigs. Sense adonar-se, sota una

manera molt edulcorada, l'activitat lúdica esdevindrà el laboratori on es conformaran les conductes dels jugadors. El joc ens farà dúctils, ensinistrats per viure en societat, acceptant les normes que aquesta estableixi. Hi ha altres formes de sotmetre'ns. El joc té com avantatge que, alhora que ens lliga, ens fa sentir-nos lliures. Ras i curt, el joc és una eina d'enculturació extraordinària. Sense ell, el procés d'adquisició de valors, normes, usos, i costums seria força més dur i penós.

En segon lloc, el joc permet assajar constantment amb els nivells d'integració i adaptació del futur i del que això comporta. ¿En quina mesura les societats toleren les incerteses lligades a la natura, al destí i als comportaments imprevisibles de la conducta de l'home? No hi ha dubte que la vida és plena d'incertesa. El joc és, doncs, un extraordinari laboratori en el qual és possible experimentar amb la incertesa.

Sigui com sigui, una cosa sí és clara: les pràctiques lúdico-motrius tradicionals han de contribuir a accentuar el contacte, la comunicació, el diàleg i la convivència entre les persones que les realitzen. Amb aquest enfocament, el joc tradicional posa de manifest un dels seus papers fonamentals: aconseguir l'adaptació de l'individu a la societat.

Fava, vinga! Els jocs populars dels valencians emigrats a Algèria

**Àngela-Rosa Menages i Menages
Joan-Lluís Monjo i Mascaró**

Associació d'Estudis "Grup Alacant"

Si els estudis realitzats en aquestes jornades estan adreçats, sobretot, a la importància del joc com a element integratiu de nous nadius a la societat actual del nostre país i al fet que tant els jocs com els esports populars o les manifestacions festives i d'oci són elements transmissors de cultura i en són la representació més viva, amb el present treball, en canvi, us hem volgut traslladar a un altre temps i a un altre àmbit geogràfic en què els emigrants érem nosaltres. Algèria, durant l'època de la colonització francesa (1830-1962) va atreure molts valencians, principalment de les comarques meridionals, ja que ofería un gran ventall de possibilitats de treball i de millora en tots els sentits. Durant aquells anys, el flux d'emigrants valencians fou incessant.¹ Conèixer la nostra història com a emigrants ens pot ajudar a entendre millor el present.

L'objectiu de la present comunicació és donar una visió dels jocs practicats pels xiquets i les xiquetes de les famílies valencianes establides a Algèria. Ens hem

¹ Sobre el tema dels valencians —o dels espanyols— emigrats a Algèria, vegeu, per exemple, SEVA (1968), VILAR (1975, 1983, 1993), VILAR-VILAR (1999), BONMATÍ (1988, 1992, 1999), JORDI (1986), JORDI-CRESPO (1991), MENAGES-MONJO (2002, 2007a, 200b, 2009, 2010), ROCA (2008) i GILBERT (2009). Sobre els menorquins, vegeu, per exemple, MARFANY (2002) i TUDURY (2003).

centrat sobretot en els que es jugaven al barri de Bab-el-Oued² de la ciutat d'Alger, que era l'espai de major concentració d'emigrants valencians. La informació està basada sobretot en fonts orals. Es fonamenta en un treball de camp que encetàrem el 2001 i que encara duem a terme a partir d'enquestes fetes a determinades persones que de manera directa o indirecta tenen alguna cosa a veure amb Algèria, bé perquè s'hi traslladaren, bé perquè hi nasqueren i hi visqueren, bé perquè els seus pares o avis hi visqueren.³ En aquestes converses, el tema principal no era el joc, sinó, en general, l'experiència vital d'aquestes persones en relació amb l'emigració o amb la vida quotidiana a Algèria. Els jocs formen part de la memòria de la infantesa, són un element important per a redreçar en l'imaginari dels informants un temps i un espai que són sentits com una pèrdua. No cal dir que no hi ha cap dificultat perquè afloren els records vinculats als jocs, si ho comparem amb altres apartats més dolorosos i traumàtics de la memòria col·lectiva o particular. Per altra banda, com veurem, les cançonetes i les fórmules infantils formen part d'un patrimoni cultural que comparteixen moltes famílies valencianes emigrades a Algèria. La informació abasta sobretot el segle XX, les dades anteriors procedeixen principalment de fonts escrites.

1. LA FORMACIÓ D'UNA COMUNITAT EMIGRADA A ALGÈRIA, ESPAI MULTICULTURAL

Els valencians s'establiren principalment a la ciutat d'Alger i als pobles del voltant, en segon lloc, a l'Oranesat, i en molt menor grau a la banda de Constantina. Com sol ocórrer amb tots els grups d'immigrants, els valencians cercaven llocs on poder compartir les vivències amb els seus iguals, per tal de saber noves dels familiars quan algú acabava d'arribar d'Espanya. Eren molt solidaris entre ells i s'ajudaven a trobar treballs o s'aconsellaven sobre qüestions administratives. Els espais de trobada a

2 Versió francesa de l'àrab Bab el-Ued ('la porta del riu'). La toponímia algeriana que esmentem en aquest article referida al període colonial apareix en la versió francesa que llavors era oficial; tanmateix, en donarem també la versió actual transliterada de l'àrab, adaptada a l'ortografia catalana.

3 Hem d'agrair molt especialment les aportacions i la col·laboració incondicional de Josette Azamberti (Alger, 1926), Maria Botella Martínez (Benidorm, 1922), René Bou (Alger, 1925+), Nadège Font Enguix (Alger, 1940), Véronique Mas Soliveres (Toló, 1966), Rosa Menaches Sellés (Altea, 1935), Ramon Muñoz Martínez (Alger, 1954), Antoni Orts Teuler (Polop, 1936), Gilbert Pons (Alger, 1929), M. Thérèse Signes Pont (Alger, 1954) i François Such Berenguer (Alger, 1946). Així mateix hem d'agrair a Colette Collange que ens haja fornit una còpia del còmic de GIORDANO-SEGUI Tour de Babel... Oued, ou l'alphabet selon "là-bas".

la ciutat d'Alger eren, per exemple, la plaça del Cavall, la Gran Posta (en francès, Grande Poste, l'edifici de correus) o l'Orphéon de Bab-el-Oued, punts de referència on es reunien quan tenien lleure. D'altres moments per a compartir eren els dies festius com la Pasqua, molt celebrada per tota la població algeriana. El costum tan nostre de berenar la mona va arrelar tant que tots els algerians el prengueren com a propi, sense conèixer ben bé el seu origen, fins al punt que actualment, a França, es refereixen a la *mouna* com un element tradicional dels *pieds-noirs* (MENAGES-MONJO 2007: 152). A més d'aquesta, d'altres manifestacions culturals valencianes van calar i transcendir en tota la població d'Alger. Recíprocament, també s'hi van adaptar costums àrabs i francesos, principalment, entre els nostres: el cuscús, autòcton, encara perviu a les cases dels retornats valencians, així com moltes cançonetes infantils típicament franceses se senten cantar a les cases, per les àvies que hi anaren o pels néts, que les aprengueren ací a partir de la independència d'Algèria. Els jocs representaren en aquell context no només una manifestació d'oci, sinó una possibilitat d'integració i de socialització.

En aquella societat hi havia una barreja cultural formada, principalment, per altres emigrants, procedents sobretot de la conca mediterrània: italians, sobretot meridionals i sicilians, maltesos, corsos, andalusos, murcians, mallorquins, menorquins, occitans, devora la majoria autòctona amaziga i àrab. Els francesos representaven el poder. Des del punt de vista demogràfic eren una minoria, però la seua llengua era l'oficial i suposava un ascens social i cultural. Els jueus, encara que conservaven la religió i diversos particularismes culturals, en la major part s'havien assimilat als francesos lingüísticament i formaven part de la classe alta o aburgesada.

Dins d'aquesta diversitat multicultural, la cultura i la llengua catalana van gaudir d'un lloc preferent. A banda dels valencians, cal destacar el col·lectiu menorquí (que allà en deien *mahonnais*). Els menorquins foren uns emigrants pioners i s'establiren sobretot a Fort-de-l'Eau (actualment, Borj al-Quifan). Podem afirmar per això des de ben aviat el català fou molt parlat a Alger, com digué Verdaguer després del seu itinerari pel nord d'Àfrica el 1883: "per aquells carrers i camins, un se pot dirigir en català a tots los nois u hòmens espanyols, amb seguretat que en català respondran" (VERDAGUER 2003: 44).

La interculturalitat es fa evident, per exemple, en el francès parlat d'Algèria anomenat *pataouëtte*, que, per exemple, a nivell lèxic contenia un elevat nombre de catalanismes i castellanismes, barrejats, en menor quantitat, amb arabismes, italianismes i occitanismes, que l'allunyaven bastant del francès estàndard. Els

emigrats valencians aprenien aquest francès, que els identificava com a membres d'aquesta colònia. La llengua francesa s'havia d'aprendre perquè era vehicle de socialització i de culturització: era la llengua franca, encara que a l'àmbit domèstic se seguia parlant la llengua pròpia. Aquesta situació sociolingüística s'aproxima bastant a la realitat actual que es viu en el context urbà valencià, en què es fa servir el valencià en l'àmbit informal i de relació interna en família, però es deixa de banda en els àmbits cultes i en la interrelació entre el jovent i amb els forans, en els quals predomina l'ús del castellà.

Per contrapartida, podem fer esment igualment de les influències d'aquestes llengües en el català parlat a Algèria, contagiats de mots i d'estructures procedents, sobretot, del francès, per ser-ne la llengua culta i oficial, encara que també, per exemple, de l'àrab. Així nasqué un subdialecte català en terres magribines que sol ser conegut com a patuet: el dialecte propi dels valencians que habitaven a Algèria.

2. BAB-EL-OUED, UN BARRI POPULAR AMB ESSÈNCIA VALENCIANA

Al barri algerí de Bab-el-Oued es concentrava el major nombre de població d'origen valencià. Amb el temps adquirí una personalitat pròpia, basada en els costums valencians i en la nostra llengua (amb l'aparició de topònims com la Basseta) i, alhora, es convertí en un espai emblemàtic i mític per a tots els habitants d'Alger, fos quin fos el seu origen. Dins de l'imaginari col·lectiu, Bab-el-Oued simbolitza encara la presència valenciana a Algèria. Un trosset de País Valencià al nord d'Àfrica: "Le parler espagnol domine, mais surtout son 'dialecte valencien'. Bab-el-Oued mérite bien le surnom de 'Petite Espagne'" (MOLINES 1979: 25).

Durant la primera meitat del segle XX hi havia un veritable ambient de poble (i en molts casos, per la seua gran proporció de valencians, podríem dir de poble valencià). Les fonts bibliogràfiques i orals aporten una visió d'aquest barri entranyable: barri popular, un poc mal considerat per ser habitat per gent treballadora i, sobretot, emigrant, amb costums rurals, semblants als dels nostres pobles, que contrastaven sovint pel seu arcaisme o endarreriment als models urbans i moderns que ofería l'Alger colonial.



Una imatge de la vida quotidiana dels valencians a Algèria en època colonial. Prenent la fresca al carrer, asseguts davant del negoci familiar (Arxiu Menages-Menages).

En farem cinc cèntims, a través d'unes quantes pinzellades: en aquest barri, abans de sopar, la gent s'asseia a la porta de casa per conversar amb qui passava. Si llegim autors francesos testimonis d'aquella època (Brune, Conesa, Molines, Musette, entre d'altres) ens descriuen els moments en què la gent jove, després d'una dura jornada de treball, solia fer-se les tapes al bar i feien petar la xarradeta. El carrer, com a espai

de trobada i de manteniment de la llengua pròpia, tenia una importància rellevant. En el carrer la vida estava en ebullició: la gent es coneixia i se saludava, les dones acudien a la font de la Basseta per a llavar o a la de la Pompa a dur aigua, es veien artesans treballant a la porta de casa. Els informants i una nodrida bibliografia descriuen la presència diària de venedors ambulants: d'oublis (neules), de gelats, de sandvitxos, de calentita, de figues de pala, d'oli, d'aigua, de flors de gessamí, de pastissets... En definitiva, s'hi detectava encara durant la primera meitat del segle XX un estil de viure molt rural, com donen a entendre també, com veurem, els jocs i les diversions de la xicalla.

3. EL CARÀCTER DELS JOCS

Una vegada introduïts en l'espai i en el moment històric que van viure els valencians emigrats a Algèria, hem de situar els xiquets valencianoalgerians corrent i jugant amb tota llibertat al carrer, com en qualsevol poble valencià, especialment, o quasi exclusivament, els nois. També és important el context de l'escola com a punt d'encontre i de sociabilització dels xiquets del barri. Així mateix, cal destacar també els aplecs en ocasió de determinades festes en llocs destacats. Per exemple, a la ciutat d'Alger es recorden les festes de Pasqua i de la Mare de Déu d'Agost a la pineda de la platja de Sidi Ferruch, o a la Forêt Bainem,⁴ o el santuari de la Mare de Déu Negreta. És clar, cada ciutat tenia els seus llocs d'oci preferits. En aquestes

4 Sidi Ferruch (versió oficial francesa de Sidi Freig), la Forêt Bainem (el bosc de Bainem).

reunions a l'aire lliure sorgien les cançons que identificaven la comunitat i diverses manifestacions lúdiques espontànies com les disfresses o les curses de sacs, entre altres molts jocs.

És clar que en el context que visqueren els nostres informants no existia la protecció que hi ha actualment sobre la infantesa. Sobretot al primer terç del segle XX, el barri era un lloc segur (a partir de 1954, però, la situació general canvià i es respirà més un ambient d'inseguretat que limitava per força la llibertat de moviments. És el temps de la guerra que dugué a la independència). Per altra part, la forma de vida del barri, abocada al treball, comportava no poder tenir cura dels fills les vint-i-quatre hores del dia, com succeïa a les zones rurals. Com deia un informant:

Ma mare tenia un comerç, una espiceria <tenda de comestibles>, al ple centre de Bab-el-Oued, on n'hi havia la Bolera al costat. Et mon pare tenia una campagne <un terreny>: fea els llegums [...]. Jo estava per el carrer. Bo, a escola anava, mais en acamant de l'escola jo entrava [a casa] de voltes a les deu de la nit, u a les onze; ningú em [vigilava]. Sempre estava avec les voyous <amb els bandarres>. Anàvem dalt d'abres o fent fetes. Anàvem a buscar al riu granotes, serps d'àuia. [René Bou]

El ruralisme del barri es posa d'evidència en els entreteniments que ens han comunicat els informants, que destaquen per la rudesia, la trapelleria, molt allunyats de la *politesse* que devien inculcar-los a l'escola. Se'ns presenten aquests xiquets armats amb tiradors (*tire-boulettes* o *tauets*, en deien allà)⁵ i llançant a qualsevol cosa, com ara un fanal de gas, passant amb gran perill de branca en branca pels arbres de l'avinguda de la Bouzaréah (imitant el seu heroi Tarzan),⁶ fent petar mistos damunt dels raïls dels tramvies,⁷ tapant amb fang les sonetes (o siga, els timbres, del francès *sonnette*), furtant melons d'aigua (síndries) per utilitzar-los com a patinets, tombant els pots de les conserves dels botiguers mutxús o mozabites (que formaven torres)...

Mosatros preniem <agafàvem> els melons d'àuia, els grossos, et anàvem dalt de la Basseta (la costa de la Basseta, que és empinâ aixina [amb la mà reprodueix

5 Dos mots sinònims en aquell context: el primer, de procedència francesa; el segon, un arabisme.

6 L'avinguda de la Bouzaréah es diu actualment avinguda del coronel Lofti.

7 MUSETTE 1972: 147. Albert Camus, dins de *Le premier homme*, recorda un joc que practicà de menut a Belcourt (barri d'Alger), no molt allunyat d'aquests ja esmentats. Es tapava un bidó d'aquells metàl·lics per a la brossa que tingués algun gat dins i es colpejava per astorar l'animal (2005: 165).

la pendent]). De dalt, de câ costat, uno, et aguantava. Posàvem, partiem le melon, et com s'esvarava, debaixàvem. Com era costereta, mosatros preniem els melons com un ski. Mais n'hi hava sempre... La nit n'hi hava sempre un moro que estava dins per guardar; mais mosatros espaiet espaiet anàvem furta per juar. [René Bou]

Fins i tot un costum valencià tan innocent com el de buidar un meló d'aigua i retallar-ne la corfa amb dibuixos per a construir un fanalet per a la xicalla s'havia tornat aquí una broma per a espantar xiquetes. Els tallaven representant unes cares grotesques i els col·locaven en la foscor dels carrerons perquè pareguessen aparicions.

Realment alguns jocs eren veritables bromes pesades adreçades als més innocents del grup o als nouvinguts, els acabats d'arribar, encara no prou avesats als costums locals. Podem parlar d'una mena de "rituals de pas" per a entrar dins d'una nova societat. Ens referim, per exemple, a la innocentada d'enviar a algú a caçar xibeques (o xibecs), que era practicada a la comarca d'Alger entre els caçadors (transcrit en francès: *tchibèques / tchibecs*) [HUREAU 2001: 223]. S'enviava els caçadors novells amb un sac obert perquè caçassen un tipus d'animalot que en realitat era un ser imaginari, comparable als nostres gambosins, i en altres indrets de parla catalana tamarros, mòpies, sól·leres boscanes...⁸ Possiblement la denominació devia procedir de les illes Balears, ja que està documentada a Mallorca, encara que la pronúncia sembla valencianitzada, per la pronúncia africada de la consonant inicial.

Una altra d'aquestes bromes era el joc del *bâton merdeux*, que en certa manera ens recorda el de la vareta d'alcalde que es practicava, per exemple, a Altea [MARTÍNEZ 1947: 32.]. Consistia en oferir a un que tenia els ulls tapats un bastó perquè pegàs els companys, però el bastó estava tot sollat de femta per l'extrem que li donaven.

Una altra brometa més ingènua consistia en convidar un desprevingut a pessigar la palma de la mà per la part més carnosà. "Pince-moi!" ('Pessiga'm!'), li deien. Llavors el pessigat alçava el dit del mig i l'introduïa dins del buit que formaven els dits polze i índex del pessigador. La metàfora sexual es feia ben evident.

En el context dels banys a la platja, havia existit encara a la primeria del segle XX l'entremaliadura d'amagar la roba d'un banyista, de banyar-la i de nugar molt fort els camals i les mànegues. Quan eixia la víctima de l'aigua, havia de desfer a mossos els nusos. Llavors els bromistes li cantaven: "Mendja galette, qué pan non y a" (és a dir, "Menja coça, que no hi ha pa"). Aquest costum es deia *faire mendja-galette*.⁹

8 MUNAR 2003: 44. Vegeu la versió valenciana de Vilallonga de caçar un furó (BATALLER 1997: 90).

9 Apèndix de l'edició d'*Audisio de Cagayous* (MUSSETTE 1972: 247); DLPAAN s. v. *mendja galette*.

La bel·licositat és una característica molt destacada també en aquest context. A Bab-el-Oued hi ha constància que els xiquets, com en els pobles valencians, feien harca, o siga, que organitzaven lluites a pedrades. En aquest cas la lluita tenia lloc entre diferents carrers o redolades dins del mateix barri. La designació usual devers 1930 era la p'tite guerre; però literatura popular algerina dels primers anys del segle XX en dóna el nom de lúrria (transcrit en francès: lourria o lorria, loria), que potser és un arabisme: una derivació del crit guerrer que precedia la batalla [DLPAAN s. v. lourria]. Així mateix, les baralles entre xics estaven a l'ordre del dia. Una tècnica per reduir l'adversari, com ens han dit els informants, era el coup de tête empoisonnée, que consistia a colpejar l'altre amb el cap "igual que les cabres".

Com en qualsevol població de l'època preindustrial, a Bab-el-Oued els xiquets del primer terç del segle XX amb pocs elements encetaven el joc. Les joguines eren escasses. Reaprofitaven sense gaires exigències materials que trobaven pel carrer, com ara taps metàl·lics de botelles, espartenyets velles, pinyols, agulles, caps de mistos, rodes de bicicleta, bastons, ossets, caps abandonades, gafes d'estendre la roba... O simplement fang, trossets de vidre, pedretes, la mateixa terra o el mateix sòl del carrer com a tauler de joc. Així mateix, ells mateixos podien construir-se joguets més complicats, com és el cas de les carrioles à roulement, una mena de cotxets que es feien sobre un taulell de fusta amb les rodes que compraven, amb capacitat de maniobra.¹⁰ També tenien traça per a construir-se ells mateixos els patinets (trotinettes), amb la possibilitat també de frenar i girar.

4. TIPOLOGIA DELS JOCS

Pel que fa als participants en els jocs, n'hem distingit tres tipus:

4.1. Els jocs dirigits per adults

Alguns venedors ambulants tenien exclusivament una clientela infantil, a la qual pretenien atreure engolosits amb algun joc d'atzar que els fes creure que podien obtenir més productes que els pagats. A més d'aquests jocs dels venedors, cal

¹⁰ A la ciutat d'Alacant s'anomenaven galeres (SEGURA 1996: 187).

afegir els jocs de carrer clandestins, que en realitat eren una enganyifa per als més beneïts.

Un dels venedors més coneguts és el venedor d'*oublies*, que té un corresponent amb els barquillers de la tradició popular madrilenya. El producte que venien es deia en francès algerià *oublie* (neula, oblea), que era un terme ja antiquat en francès general, però que es conservava ultramar (DLPAAN s. v. *z'oublies*). Les neules estaven tancades dins d'un receptacle metàl·lic de forma cilíndrica. La seua tapadora tenia un disc giratori com una ruleta, que ofería la possibilitat de jugar, si el client volia. Si en el joc tocava el número dos, el premi era endur-se un parell de neules. Per cridar la xicalla, els venedors feien sonar una campaneta o colpejaven la caixa. Els venedors solien ser d'origen europeu, se situaven en diversos punts estratègics de la ciutat perquè eren especialment transitats, com ara la plaça del Cavall, els jardins públics o les avingudes.

Així mateix, existia el joc del xic-xic, que oferien els venedors de sandvitxos. En aquest cas, la mercaderia eren uns panets de pasta fullosa amb una anxova dins.¹¹ Segons els informants, més que el producte, el que interessava els clients era el joc, que estava tanmateix prohibit. Era un joc d'atzar a partir de llançaments de dau. Del sorollet del dau dins del got s'originà el nom.

El joc de la *ceinture* era d'apostes; el premi per al guanyador era una bicicleta, un objecte que era especialment cobejat per la xicalla. El joc era dirigit per un algerià musulmà i la clientela solien ser sobretot xiquets també (i també algun jovenet atret per l'ànsia del premi). El qui portava el joc enrotllava una corretja al voltant d'un doblec central. Calia endevinar amb un bastó aquest plec quan la corretja s'estirava. Sempre hi havia qui creia que el podia encertar, perquè abans li ho havia fet veure amb una prova.

Així mateix, ens han parlat també del joc tan escampat que consisteix en tractar d'endevinar on ha anat a parar una boleta entre tres gotets que es muden de lloc ràpidament damunt d'una taula, no necessàriament un joc de xiquets, sinó d'adults. L'expressió clàssica de mostrar-la era: "Voilà la boule!", que es feia servir fora d'aquest context per expressar la idea de constatar un fet, no sense una càrrega d'ironia.

11 A la regió de Constantina, on la proporció de maltesos i d'italians era major, se'n deien caldi (plural italià de caldo, calent), segons apunta el DLPAAN (s. v. caldi). Pareix que tenien origen maltès. L'origen del nom algerià vingué del pregó dels venedors: "Caldi, caldi!".

4.2. Els jocs dels xiquets. Una mostra

La *cachette* o *cache-cache*. Joc d'amagar-se i de trobar els amagats un jugador que fa de pagador. No necessàriament era un joc del sexe masculí. Els nostres informants asseguren que no hi jugaren gaire.

Canette vinga, fava vinga (Alger, Orà), quinet (Orà). Equivalent al joc conegut per terres valencianes com a escampilla (antigament, escampella), altrament dit, bòlit, pic i pala, boli-dali, pic o pique.¹² Deduïm que ja als anys trenta del segle XX era poc usual pels barris d'Alger: els informants més vells el coneixen només indirectament. Segons DLPAAN (s. v. cannette vinga, fava vinga i quinet) el joc consistia en fer saltar colpejant amb un bastó un altre bastó col·locat en terra, que tenia els extrems esmolats (anomenat canette). El qui llançava el bastó exclamava: ¡Canette! o ¡Fava!, i l'adversari tractava de detenir-lo i exclamava: ¡Vinga! Aquestes expressions tenen un paral·lelisme amb el joc homònim de Fava, vinga. Eren utilitzades fora del context del joc com a salutació entre camarades; un deia: "Ho, canette!", i l'altre responia: "Vinga!". A través d'un testimoni literari d'excepció, Albert Camus, podem obtenir més detalls del joc. Camus nasqué a Alger el 1913 i visqué la infantesa al barri de Belcourt. Dins *Le premier homme* dedica un bon espai a aquest joc (CAMUS 2005: 60-61). Anomena cigar el bastó, i, com que els xiquets el colpejaven amb una raqueta, considera el joc com una espècie de "tenis de pobres". Es traçava un rogle a terra, on es situava un jugador; la resta havia de llançar per tandes el cigar dins del rogle. El jugador de dins havia de defensar el rogle, tractant d'empomar el cigar i llançar-lo cap a fora com més lluny millor, esquivant els adversaris. Si algun jugador aconseguia entrar el cigar, passava a la posició de defensa del rogle.

[Les cassoletes]. No hem pogut documentar el nom en què era conegut aquest joc que feia servir el fang, àmpliament documentat al País Valencià, i amb una gran riquesa de denominacions: pet i tou, pare Matroi, cardinau, parinou, trelereu, matacaroll...¹³ Consistia en modelar amb un fang argilenc que es tingués a l'abast, pel terreny o perquè havia plogut, uns perolets que es llançaven a terra. S'elaboraven amb la base fina, ja que el joc consistia de llançar-los a terra perquè esclatassen. Coincideixen les modalitats valencianes del joc en què l'objectiu és que les cassoletes en esclatar es foraden i no s'esclafen; si no, el jugador perd i ha de tapar del seu fang els forats de les cassoleles dels altres. Perd el jugador que es queda abans sense fang. Dels informants, però, la informació obtinguda és menys detallada:

12 DCVB, s. v. escampilla, bòlit, bèlit; BATALLER (1986): 91, GÓMEZ I NAVARRO 2000: 24, MARTÍNEZ (1947): 18.

13 BATALLER (1986): 121, MARTÍNEZ (1947): 29, MONJO (2007): 110.

[Dans] un terrain de terre glaise: l'argile, on fesait une espèce de coca, très fine. On jetait par terre pour qu'elle face du bruit: pam! Alors ça, on jouaient avec ça. Je ne sait pas comment ça s'appellait... Féem tassetes molt finetes i les explotàvem... El que fea més roïdo, eixe guanyava. Voilà. Chaque saison on avait des jeux differents [Antoni Orts].^{14}*

Le *déraillé*. Els jugadors prenien com a espai de joc l'escala de qualsevol casa de veïns, la qual quedava convertida en un gran tauler, tot i que a vegades el joc pogués quedar interromput alguns instants pel pas de "les dones pujant i baixant amb els cabassos, [que] havien d'apartar-se". Imaginàriament, el tauler quedava format per diverses caselles, que eren els esglaons, que es marcaven amb línies separadores. Els jugadors avançaven cap amunt amb fitxes, seguint la puntuació extreta llançant un dau. Hi havia una casella que es convenia que penalitzava a qui hi queia, retrocedint deu caselles. Guanyava qui arribava abans a la meta.

L'espardenya (en francès, *la savate*). Per a aquest joc es feia servir una capsa gran de mistos, que es llançava com si fos un dau. A cada cara se li atorgava un valor diferent. A fi de distingir-les més, calia foradar abans una de les cares rasposes, segons els nostres informants. Un rogle (rotllana) de xiquets llançava seguint una tanda la capsa. Si queia sobre un dels costats blancs, el jugador quedava com a manador i per a ell era també l'espardenya que donava nom a aquest joc. Si queia sobre la cara rasposa que tenia el foradet, el jugador prenia el comandament. Però si queia sobre l'altra cara rasposa, el jugador prenia només l'espardenya. Si queia sobre la cara que tenia el dibuix podia tornar a tirar. Però si queia sobre la cara escrita, a aquest desafortunat s'aplicaven les ordres del manador que hi hagués en aquell moment. Les ordres afectaven només la mà i podien ser de dos tipus, depenent que el manador fos amic del jugador o no. Una era: "Donne-lui deux coups de savate" ("Pega-li dos espardenyades"), i l'altra: "Donne-lui une caresse" ("Fes-li una carícia"). L'executor de les ordres era aquell qui tingués en aquell moment l'espardenya.

Fava vinga. Paral·lel al joc conegut com el xurro va, xurro, fava a la paret, fava va, hava o cavall fort al País Valencià.¹⁵ Una filera de jugadors es col·loquen ajupits un darrere de l'altre, recolzat el primer a l'alçada del ventre d'un jugador que es posa dret davant d'una paret. Alternativament, la resta de jugadors salten damunt l'esquena dels jugadors que paren, i exclamen: "Fava!", els qui paren responen:

14 *Els xiquets també juguen als pinyols d'albercocs o pignols; situats sobre el rastell de la vorera, han d'apuntar a un forat que hi ha en una tapadora de capsa de sabates reclinada contra la paret.

15 GÓMEZ I NAVARRO (2000): 57, MARTÍNEZ (1947): 19, BATALLER (1986): 78, ANYÓ-DELCASTILLO-FIBLA-GREGORI (2000): 34.



Una pàgina del vocabulari en format de còmic de GIORDANO-SEGÚ en què s'explica el joc de fava vinga.

la morra no parlada, que en realitat eren dos jocs d'atzar diferents.

La *morra muette* (no parlada) feia servir la simbologia dels gestos expressats amb la mà, seguint una convenció similar al joc que actualment se sol conèixer com a *Tijera, piedra, papel*, en què la mà oberta equival a “un full de paper”, el puny tancat, a “una pedra” i l’índex i el dit mitger, a “unes tisores” (la terminologia es deia en francès).¹⁷ Els dos adversaris amaguen la mà i la mostren en un moment donat, representant un dels tres símbols del joc; llavors, cal tenir en compte que el full pot a la pedra; la pedra, a les tisores; i les tisores, al paper.

En la morra parlada els dos jugadors tanquen la mà i, al mateix temps que anuncien una xifra igual o inferior a deu, mostren una part dels dits de la mà alçats. Guanya aquell qui encerta amb la xifra que havia anunciat la suma dels dits de les dues mans. Era un joc molt vivaç i cridaner. Tenia la particularitat de les denominacions

“Vinga!”. Calia aguantar l'equilibri sobre els qui paraven: si queia algun jugador o tocava a terra, perdien. En una altra versió era a l'inrevés: els qui paraven deien: Fava! i el qui saltava deia Vinga! Els paral·lelismes, pel que fa al nom i a la fórmula que tenim atestada a Alger, són a vegades molt estrets amb la versió d'algun poble valencià. Com ara a Benicarló, on el joc es diu fava va, perquè la fórmula dels qui salten és: “Fava va, si s'esclafe la burra, no valdrà!”.¹⁶

La morra (pronunciat mora pels nostres informants). És un joc documentat a tot el territori de parla catalana (segons el DCVB), encara que la versió que es jugava a Alger procedia segurament del sud d'Itàlia, segons asseguren els informants i segons es dedueix per la terminologia del joc. Hi havia la morra parlada i la

16 ANYÓ-DELCASTILLO-FIBLA-GREGORI (2000): 34.

17 GÓMEZ I NAVARRO 2000: 124.

especials que es donaven als números, on es fa ben palesa l'aportació dialectal suditaliana: *quattru / quatro* ('quatre'), *setti-mora / setti* ('set'), *iotto / otto* ('huit'), *novi / novi-cara* ('nou'); però tampoc no hi manquen les interferències interlingüístiques, explicables només en un lloc de barreja cultural, a partir d'elements francesos, catalans, espanyols, no sense una dosi d'imaginació: *pigeon* ('dos'), *triketramblo / tremblu* ('tres'), *xinqüenta* ('cinc'), *six-mora / six-six* ('sis'), *tota larga / tota llarga* ('deu').¹⁸

Els pinyols (en francès, *les pignols*, i a la darrera època també, *les noyaux*). Joc de la primavera, exclusiu de la temporada dels albercocs, és dels més populars, conegut pels informants de totes les generacions. N'hi havia diverses modalitats: tombar muntonets de pinyols, llançar pinyols en un clot des d'una distància marcada per una ratlla o llançar pinyols cap a un altre objectiu divers (com ara un forat situat en una capsa de sabates o en un cartó foradat pel mig figurant una diana).¹⁹ Vegeu-ne alguns testimonis:

*Posàvem tres pinyols aixina [junts], un atre per damunt, tiraves. De llunt n'hi
hava una ratlla, et si tiraves et fees caure, guanyaves els quatre u cinc pinyols.
Fees un forat en terra, et si entraves, guanyaves deu pinyols; mais a voltes per
jugar dixaves qui sap trenta u quaranta [pinyols]. [René Bou]*

*Les enfants jouent aussi aux noyaux d'abricots ou pignols; placés au bord
du trottoir, ils doivent viser un trou ménagé dans un couvercle de boîte de
chaussures, incliné contre le mur [HUREAU 2001: 221-222].^{20*}*

El *pitxac* (en francès, *pitchac*) [DLPAAN s. v. *pitchac*]. S'hi feien servir taps metàl·lics d'ampolles foradats. Atestat a la regió d'Orà. El joc consistia en passar els taps de peu en peu sense que caiguessen a terra. No el tenim documentat pels nostres informants.

Saute mouton. Amb la denominació francesa els nostres informants coneixen aqueix joc tan estès que consisteix en botar un jugador damunt del llom d'un altre que està ajupit, amb el cap abaixat, i les mans fent pressió sobre els genolls.

18 DCVB s. v. *morra*, CONESA 1995: 54, DLPAAN s. v. *morra*, Bacri 1983: 125, i el testimoni del nostre informant René Bou.

19 Les dues primeres modalitats són similars als jocs del castellet i del clot a la Marina (MARTÍNEZ 1947: 25, 22; SALVÀ 1988: 57, 60).

20 *Trad.: Els xiquets també juguen als pinyols d'albercocs o pignols; situats sobre el rastell de la vorera, han d'apuntar a un forat que hi ha en una tapadora de capsa de sabates reclinada contra la paret.

La *toupie* (trompa, baldufa). En una modalitat del joc es tractava de fer ballar la trompa sobre la palma de la mà. Si no feia mal deien que era *païne* (“Si estava finet dien païne: “Elle est païne”, que l’agarraves a la mà. Païne vol dir que no et fea mal”).²¹ Aquesta forma, característica del francès d’Alger, és un mallorquinisme que ha sofert un desplaçament semàntic. En mallorquí paí o paguí significa ‘fi de moviments, que no sodraqueja’ (DCVB, s. v. paí). Segons el DLPAAN, i també els nostres informants, significa ‘trompa que té el clau despuntat i no fa mal’. El cordó es deia *guitane*, un arabisme molt interessant.²² En una altra modalitat, calia fer ballar la trompa dins d’un rogle: si quedava ballant dins, els altres tiraven la seua trompa damunt per trencar-la. Per a aqueix efecte, els mudaven el clau i en posaven de més grossos i llargs. S’hi admetia la possibilitat de ser retirada per un company.

El Tour de France. Era una adaptació al context del carrer dels tipus dels jocs de taula, aprofitant l’amplària que ofereix l’espai lliure i la imaginació dels jugadors. L’interessant és que l’ambient sociocultural francès generà que fos el Tour de France el motiu del joc. Les fitxes eren taps d’ampolla de ferro que calia moure amb els dits al llarg d’un circuit dibuixat en terra que representava una carretera molt plena de revoltes amb un punt d’eixida i un d’arribada. Com en tot joc, calia seguir unes quantes regles i convencions estipulades. Per exemple, calia sobrepassar un quadrat que representava “la presó”; si hi queies, podia treure-te’n un company. Si topaves amb una ratlla que travessava la carretera, es podia tornar a tirar; si la ratlla era doble, tiraves un parell de voltes més.

Les xapes (en francès, les *tchapes / tchapès*, també les *boîtes* o les *images*, a Alger, i les *cartettes*, a Orà, un altre possible catalanisme) [DLPAAN s. v. tchapès]. Igualment, aquest joc és dels més coneguts pels informants de totes les èpoques. No feia referència a monedes, com succeïa per les terres valencianes, sinó a les etiquetes de les capsas de mistos, que antigament eren de fusta i que els xiquets tallaven i col·leccionaven, perquè contenien diferents dibuixos. Però també està documentat el seu ús referit a unes peces de moneda.²³ El joc consistia en llançar les xapes contra una paret. Guanyava qui s’hi havia acostat més i rebia com a premi les xapes dels altres jugadors.

21 Testimoni de René Bou.

22 De l’àrab *qātān*, el mateix ètim de la paraula cotó i paral·lel del castellà guita ‘cuerda fina’, que en algunes localitats s’aplica específicament al cordó de cànem de fer ballar la trompa, com ara a La Roda (Albacete). Encara que l’ètim proposat en aqueix cas és el llatí *uitta*. DLPAAN, s. v. *guitane*; GÓMEZ ORTÍN 1991: 226.

23 CONESA 1995: 54. Possiblement aquesta devia ser l’accepció més antiga. Per exemple, en una de les pàgines de les aventures de Cagayous es fa una comparació de les galetetes de prendre te, tan refinades, amb les xapes del joc: “les petits gâteaux anglais que ça ressemble les tchapes” (MUSSETTE 1972: 206).

4.3. Els jocs de les xiquetes. Una mostra

La informació que tenim sobre els jocs de xiquetes és molt menor. Potser aquesta circumstància estiga relacionada amb el fet que el seu àmbit de joc fos més reduït que el dels xiquets: no les veiem fent malifetes o jugant pel barri amb la mateixa llibertat que els nois. És clar que en aquest nou espai hi ha una protecció especial del sexe femení que té a veure en part amb els costums ancestrals dels llocs d'origen dels emigrants i pel contacte amb els autòctons amazigoàrabs i jueus, originaris tots de l'àmbit cultural mediterrani i amb una religió de tipus patriarcal.

En primer lloc transcrivim una fórmula eliminatòria. La seua funció era per a destriar quina xiqueta seria la jugadora que pagaria: "Un, deux, trois, de bois. / Quatre, cinq, six, de buis. / Sept, huit, neuf, de beuf. / Dix, onze, douze. Va-t'en à Toulouse!"²⁴

Els jocs de què tenim constància són:

Le carré arabe. Similar al tres en ratlla, es jugava amb fitxes. El tauler es dibuixava en terra. En desconeixem les regles.

La corda. D'aquest joc de saltar per damunt d'una corda que dues nenes menen seguint el ritme d'una cançó hem pogut documentar un exemple de les cançonetes que es feien servir a Alger als anys cinquanta del segle XX. Ens suggereix que cada xiqueta que botava devia fes quatre o cinc bots, sense perdre el ritme d'entrada i eixida:

*Tu ne dois pas
laisser la corde vide.
Si tu la laisses,
tu seras pun*²⁵

Faire des secrets. Aquest joc consistia en colgar en un clotet algun objecte especial (com un paperet de color o una perla) i tapar-lo amb un trosset de vidre al capdamunt.²⁶

Le furet. Joc molt popular dins de tota la francofonia. Consisteix en formar un rogle de xiquetes assegurades a terra. La xiqueta que paga volta el rogle al so d'aquesta cançó:

24 Comunicada per M. Térèse Signes.

25 Comunicada per François Such.

26 Segons Josette Azamberti (1927).

*Il court, il court le furet,
le furet des bois, Mesdames.
Il court, il court le furet,
le furet du bois joli.
Il est passé par ici.
Il passera par là.*

En un moment donat col·loca un objecte qualsevol darrere d'una de les jugadores, que ha d'alçar-se i agafar la que pagava. Si l'agafa, la qui pagava s'asseu en el rogle en el lloc de l'altra.

La marelle (el sambori, la xarranca). Com és habitual, es dibuixaven en terra les caselles. Hi havia números en cada una i la del capdamunt representava le ciel (el cel). Amb el peu calia manejar una capseta metàl·lica.

Les osselets (els ossets). Com ací, es jugava amb ossets que arplegaven de les carnisseries i pintaven. Joc de destresa.

Al rogle (la rotllana). Ens han comunicat dues versions d'aquest joc de xiquetes, que a voltes anava acompanyat de ball o de mimetismes. A la primera versió, una de les xiquetes es posava al mig i havia d'anar a pegar una abraçada a qui ella triava. L'estat lingüístic de la lletra es deu en part a la memòria de la informant, però no descartem que en l'original ja hi haguessen interferències lingüístiques, ja que es jugava a Bab-el-Oued al primer terç del segle XX i l'element catalanòfon era encara molt pregon. La segona devia ser molt difosa a Algèria, ja que disposa de també de testimonis literaris:

*À la mar blanche,
joli roser
qui porta rosa
y m'en donné.
Al même temps qui passe
le tambourin qui t'appelle.
Danse.
Chante,
y embrasse qui vous voulez.²⁷*

27 Comunicada per M. Berta Molines (1910).

*Au gré des flots
je laisse aller mon bateau
dessus l'eau
et puis je le conduis
vers le pays le plus beau.
Oh! Oh! Oh!²⁸*

Tu l'as! És una modalitat del joc d'acaçar-se en què quan la que paga agafa una altra jugadora es diu: *Tu l'as!*, llavors l'agafada paga i pren el relleu d'agafar les altres. No necessàriament era un joc femení, encara que els nostres informants masculins el relacionen més als nens petits i a les xiquetes. Pel que fa al nom i a la manera de jugar, recorda molt el joc que a la tradició castellana i en diverses localitats valencianes rep el nom de tula, conegut amb diverses versions.²⁹

Es podria pensar que les llengües eren susceptibles de marcar una diferència de gènere, ja que, com es pot comprovar a través dels noms dels jocs, de la fraseologia o de les cançonetes, hi ha un predomini del francès en els jocs practicats per les xiquetes. Encara que, mancats de més dades, no podem afirmar-ho amb rotunditat.

5. CONCLUSIONS

La nostra aportació vol ser testimoni d'una societat desapareguda, preindustrial, que recorda molt la dels nostres pobles al primer terç del segle XX. Una vida al carrer no consumista, autosuficient, que converteix les deixalles (taps, capsetes de mistos, ossets, gafes d'estendre la roba, paperets...) en joguets. És molt significatiu que l'ambient quotidià que visqueren els nostres avantpassats emigrats a Algèria fos molt similar al d'ací.

28 Comunicada per Maria Botella i Josette Azamberti.

29 Per exemple, BATALLER (1986): 45; MORENO (2000): 48. L'homofonia tu l'as / tula és prou evident; tanmateix, per manca de més dades, no gosem extreure'n ací cap conclusió.

D'una banda, s'entremesclen elements d'una cultura molt rural, poc refinada, més primitiva i popular, que s'expressa en gran part en valencià o en àrab, amb d'altres que semblen més educats, més urbans i que solen estar vinculats amb el francès.

La interculturalitat és una característica d'aquella societat colonial. S'hi barregen elements procedents de totes les cultures que convivia a Algèria des dels inicis de la colonització francesa, cosa que proporciona una gran diversitat lingüística en la terminologia dels jocs, fórmules, cançons, que poden expressar-se en àrab, en francès, en català, en italià... No es trobaran sorpreses entre els jocs que esmentem en aquest article: la majoria seran reconeguts immediatament pels lectors, ja que tenen molts de paral·lelismes amb els que es practiquen o s'han practicat en moltes contrades. Les regles, els elements, els espais, solen coincidir per tot arreu. Per tant, no podem dir –tampoc no tenim la intenció d'afirmar-ho– que siguin “exclusius” d'Algèria. Tanmateix, sí que volem subratllar el fet que a Algèria, que era un context en què la llengua de prestigi era el francès (i també la llengua de la majoria dels jocs; valga d'exemple, *la cachette*, *le furet*, *la marelle o saute mouton*), existissen també jocs dels més comuns que tenien noms o feien servir fórmules que s'expressaven en altres llengües. És un fet sorprenent que ens fa pensar en la comunitat cultural que pogué aportar-los. Així, el joc que es deia fava fava vinga haurà d'estar necessàriament vinculat a la comunitat dels emigrants valencians (com posen de manifest la denominació del joc, que coincideix amb la valenciana fava va, i les fórmules: Fava! Vinga!), així com el de la morra ha d'estar lligat als italians (com pot deduir-se de les fórmules *quattro*, *setti*, *otto*, *novi*, *tremblu*), encara que la mescladissa cultural també féu possible sense reticències l'ús dels híbrids: els termes adscrits a diverses procedències alhora, com ara, menja-galette o xinqüenta.

Dins de la societat colonial algeriana, els jocs suposaren un context propici per a l'expressió espontània o residual de la nostra llengua, entre d'altres manifestacions de la cultura popular (festes, gastronomia, religiositat popular, medicina popular). Aquesta presència de la nostra llengua i cultura es fa palesa en el percentatge tan important d'elements de procedència valenciana que traspuen en l'anomenada culture pied-noir a França, l'origen dels quals no sempre és reconegut o conegut pels seus mateixos representants.

Actualment, al País Valencià les recialles de la presència a Algèria són visibles a través de les cançonetes infantils apreses en el context de la família: Aïnsi font, font, font; Petit Papa Noël, Au claire de la lune o Frère Jacques, que perviuen en les cases de famílies valencianoalgerianes retornades. Paral·lelament, determinats

elements de la literatura oral valenciana poden aparèixer al si de famílies que se n'anaren a França després de 1962.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALCOVER, Antoni M.; MOLL, Francesc de Borja (1930-1962). *Diccionari català-valencià-balear*. Palma: Ed. Moll. [DCVB]
- ANYÓ, Àlvar [et al.] (2000). *Jocs tradicionals de Benicarló*. Benicarló: Alambor.
- BACRI, Roland (1983). *Trésors des racines pataouètes*. París: Belia.
- BATALLER CALDERON, Josep (1986). *Jocs populars*. València: El Bullent.
- (1997). *Rondalles i acudits valencians*. Gandia: CEIC Alfons el Vell.
- BONMATÍ ANTON, José Fermín (1988). *La emigración alicantina a Argelia*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- (1992). *Los españoles en el Magreb, siglos XIX y XX*. Madrid: MAPFRE.
- (1999). *La emigración alicantina a Argelia (siglo XIX y primer tercio del siglo XX)*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- BRUNE, Jean (1999). "Alger-Bab-el-Oued". *Essai 1956 (Collection France-Algérie)*. Friedberg-Bayern: Éditions Atlantis.
- CAMUS, Albert (2005²). *Le premier homme*. París: Gallimard.
- CONESA, Gabriel (1995). *Bab-el-Oued, notre paradis perdu*. Calvisson: Gandini.
- CRESPO, Gérard; JORDI, Jean-Jacques (1991). *Les espagnols dans l'Algérois (1830-1914): Histoire d'une migration*. Éditions l'Athlantrope.
- DUCLOS, Jeanne; MASSA, Charles-André; MONNERET, Jean; PLEVEN, Yves (1992). *Le pataouète: Dictionnaire de la langue populaire d'Algérie et d'Afrique du Nord*. Calvisson: Gandini. [DLPAAN]
- GILABERT MARQUÉS, Gabriel (2009). *Anar a Orà: L'emigració del Poble Nou de Benitatxell a l'Algèria francesa*. Picanya: El Bullent.
- GIORDANO, J. F.; SEGUI, J. (s. d.). *Tour de Babel... Oued, ou l'alphabet selon "là-bas"*. L'autor.
- GÓMEZ I NAVARRO, Ángel (2000). *Juegos tradicionales valencianos*. València: Ajuntament de València.
- GÓMEZ ORTÍN, FRANCISCO (1991). *Vocabulario del Noroeste Murciano*. Murcia: Editora Regional de Murcia.

- HUREAU, Joëlle (2001). *La mémoire des pieds-noirs de 1830 à nos jours*. Mesnil-sur-l'Estrée: Perri.
- JORDI, Jean-Jacques (1986). *Les espagnols en Oranie 1830-1914: Histoire d'une migration*. Montpellier: Africa Nostra.
- MARFANY, Marta (2002). *Els menorquins d'Algèria*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Francesc (1947) [1987]. *Coses de la meua terra, III*. Ed. facsímil Aleta: Revista Altea; Ajuntament d'Altea.
- MENAGES MENAGES, Àngela-Rosa; MONJO MASCARÓ, Joan-Lluís (2002). «No compre pa: Observacions a l'entorn de l'etnoliteratura basada en malentesos lingüístics a partir de materials de la tradició dels valencians emigrants a Alger». Revista Valenciana de Folclore [València], núm. 3, p. 121-141.
- (2007a). «Els valencians dins de la interculturalitat de l'Algèria colonial (1830-1962)». A: Actes de les II Jornades d'Estudis Comarcals de la Marina Baixa. La Vila Joiosa: Ajuntament de la Vila Joiosa, p. 121-141.
- __ (2007b). Els valencians d'Algèria (1830-1962): *Memòria i patrimoni d'una comunitat emigrada*. Picanya: El Bullent.
- __ (2009). «L'emigració valenciana a Algèria: Noves aportacions a partir de les fonts orals». A: Els processos migratoris a les terres de parla catalana: De l'època medieval a l'actualitat. Actes del VII Congrés de la CCEPC (València, 16, 17 i 18 d'octubre de 2008). Barcelona: Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana, p. 743-752.
- (2010). «Literatura sobre l'emigració valenciana a Algèria: El cas d'Un mariage difficile de François Molines». Sarrià [Sella], núm. 3 (primavera), p. 36-57.
- MOLINES, François (1979). *Les quartiers de la dernière heure*. Niort: Éditions Imbert-Nicolas.
- MORENO CELDA, Maria Cristina (2000). *Juegos de siempre*. Madrid: Telefónica.
- MUNAR, Felip (2003). *Jocs de matances*. Palma: Documenta Balear.
- MUSETTE, AUDISIO, Gabriel [cur.] (1972). *Cagayous: Textes recueillis*. París: Ed. Balland (Collection Et alors? Et oïlà?).
- ROCA, Juan Ramon (2008). *Españoles en Argelia: Memoria de una emigración*. IES Luís García Berlanga – Seminario Permanente Amado Beltrán – Ministerio de Asuntos Exteriores – AECL.
- SALVÀ BALLESTER, Adolf; ALEMANY, Rafael [cur.] (1988). *De la marina i muntanya (Folklore)*. Alacant: Institut d'Estudis "Juan Gil-Albert"; Ajuntament de Callosa d'en Sarrià.
- SEGURA LLOPES, Carles (1996). *Estudi lingüístic del parlar d'Alacant*. Alacant: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència; Institut de Cultura "Juan Gil-Albert".
- SEVA LLINARES, Antoni (1968). *Alacant, trenta mil pieds-noirs*. València: Ed. 3 i 4.
- VERDAGUER, Jacint (2003). *De Tànger a Sant Petersburg: Excursions i viatges*. Barcelona: Tusquets.
- TUDURY, Guy (2003). *La prodigieuse histoire des Mahonnais en Algérie*. Nîmes: Lacour.

VILAR RAMÍREZ, Juan Bautista (1975). *Emigración española a Argelia*. Madrid: Instituto de Estudios Africanos (CSIC).

-- (1983): *Los alicantinos en la Argelia francesa (1830-1914)*. Alacant: Universitat d'Alacant.

-- (1993): «*La cultura española en Argelia (1830-1962)*». A: *Presencia cultural de España en el Magreb*. Madrid: Mapfre, p.100-118.

VILAR RAMÍREZ, Juan Bautista; VILAR, María José (1999). *La emigración española al Norte de África (1830-1999)*. Madrid: Arco Libros.

De fora vingueren... dues experiències de joc tradicional

Miqui Giménez

Companyia de Jocs l'Anònima
Associació Cultural

El desplaçament de persones des del territori propi cap a noves zones on establir-se es pot produir per diversos motius i en condicions ben diferents. Algunes persones s'han de desplaçar per obligació, per manca de recursos, per manca de treball... anant a la recerca de nous territoris que millorin la seva situació. D'altres, sense suportar situacions tan crítiques, també es desplacen cercant espais que els permetin descobrir altres realitats o cobrir mancances quotidianes. Per a uns, el viatge és obligat, punyent. Per als altres, el viatge és desitjat, plaent. Així i tot, partint de realitats ben diferents, oposades, tots intentaran trobar un territori òptim que satisfaci les seves necessitats i expectatives i on puguin sentir-se ben rebuts i acollits.

En aquest nou territori s'establiran relacions de convivència entre els residents i els forans, experiències que seran enriquidores per a ambdues parts si les circumstàncies permeten situacions de tolerància, respecte, comunicació... Per afavorir aquestes situacions, allunyar recels i evitar conflictes cal crear estratègies d'apropament que poden sorgir a partir d'un element socialitzador com és el joc tradicional.

"De fora vingueren" és l'inici d'un refrany utilitzat pel poble català i també és el títol que dóna pas a l'explicació de dues experiències de joc (Avant la Ronda i Jocs a la

Festa) que afavoreixen l'apropament entre les persones que es desplacen pel món i les que viuen en el lloc d'arribada, dues experiències que alhora poden ajudar a evitar que les persones, sobretot les residents, acabin el refrany amb la frase “ i de casa ens traqueren”.

1. AVANT LA RONDA



Ajudant a tibar el carro, carregat de jocs.
Balaquer, 2008. Autor: Miqui Giménez.

“**Avant la Ronda**” és un espectacle itinerant, una cercavila en què, tibant d'uncarrodevinya, músics i animadors passegen pels carrers i places fent sonar els seus instruments, convidant a la participació. En el lloc que es considera oportú es fa una aturada i es juga, es balla i es menja.

Es **ballen** danses tradicionals com la mestressa, el virolet, la tereseta, el ball de picaroles i també es pot acabar la ronda improvisant un envelat amb concurs de ball per parelles. Es pot fer un **tastet** de porró, bóta de vi,

rosetes, pa amb vi i sucre, pa amb oli i sucre, síndria... I es **juga** amb cordes, sacs, mandrons, espartenyas, pastanagues, carotes, olles, olives, càntirs, pedres...

És un espectacle per a tota la família en què sobretot hi ha la intenció de divertir-nos plegats. L'objectiu, però, és que els participants vegin que poden passar-ho bé jugant a jocs tradicionals, ben vàlids actualment, i alhora, una vegada s'ha acabat l'espectacle, puguin recordar-los i gaudir-ne de nou amb la seva colla en noves ocasions de trobada.

Arreu on hem anat ens hem trobat que actualment al carrer hi ha molts nens i nenes nouvinguts (és el seu territori) i que, junt amb els d'aquí (que per diversos motius han deixat d'utilitzar aquest espai), han fet unes jugades boníssimes, s'han divertit i han conegut una nova forma de relacionar-se participant en els jocs proposats. Han passat una estona realitzant una activitat comú, en què ningú s'ha sentit exclòs i en què s'han compartit emocions.

També es dóna el cas de trobar persones que ens comenten que quan eren xics aquests jocs eren habituals. És ben cert que no estem inventant res, que un altre objectiu de l'espectacle és remoure aquesta memòria col·lectiva i que algú prengui la iniciativa i a tot arreu hi hagi persones organitzant aquests jocs, o bé que els nens i nenes s'ho manegin per fer-ho. En el cas de "Avant la Ronda" no ens faria res perdre la feina perquè l'espectacle ja no té validesa, si sabéssim que allò que oferim ja es fa per si sol a totes les places del país.

2. ELS JOCS A LA FESTA



Lluita de coixins a la Noguera Pallaresa.
Isil, 2010. Foto: Miqui Giménez.

Els "**Jocs a la festa**", és una activitat lúdica proposada en una situació de trobada entre residents i forans en un poblet de les Valls d'Àneu al Pallars Sobirà: Isil, un poblet amb un reduït nombre de residents que veu augmentada la seva població per forans que s'hi estableixen en condició de segona residència o que viuen fora del poble per diversos motius (treball, exili...) i retornen a la casa en moments festius de l'any.

Aquesta arribada massiva de forans fa que, poc o molt, la vida al poble es trasbalsi i s'hi creïn noves formes de relació i convivència. Fins i tot aquesta situació pot ser viscuda com a una invasió (espais, costums...).

En el cas que ens ocupa, la comunitat forana compta amb persones dinàmiques que proposen i promouen activitats en què es busca la inclusió i la implicació de tothom.

Una de les propostes suggerides per facilitar l'apropament i evitar recels ha estat crear un espai de joc per a tota la família aprofitant dos moments de l'any on la festa pren protagonisme en la vida del poble: Sant Joan (festa major) i el "sopar d'estiu" (mitjans d'agost).

Com sempre, en parlar de joc, l'objectiu és passar una estona volguda, agradable



Llançament de Falla.
Isil, 2010. Foto: Miqui Giménez.

i divertida, però implícitament també es pretén fomentar l'apropament del col·lectiu.

L'activitat ha estat sempre ben acceptada i al llarg dels anys s'han anat fent modificacions i renovacions en els jocs proposats, intentant establir una relació dels jocs amb l'entorn rural i les particularitats pirinenques del poble i les Valls d'Àneu. Així, pensant en els costums, l'entorn, la història, el territori, els oficis i la festa, s'han fet adaptacions de jocs populars i se n'han creat alguns de nous: llançament de falla, vestir al fallaire, salt del fallaire, lluita del fallaire/pastor, anelles a banyes de cérvol, anelles a troncs d'avellaner, anelles a l'escut de n'Hug Roger, pica la nou, la granota, pesca de granotes, la defensa del castell de València/

coixins/globus, els contrabandistes, còdols al riu, carregar la mula, llançament de ferradura, llançament de bastó de pastor, llançament de bala de palla, llançament d'espardenya/boina, recollida de blat de moro/pedres, bitlles catalanes, bitlles del Pallars, xanques, cucanya,

Podem afirmar que l'activitat ha tingut acceptació i continua aconseguint el seu objectiu. La comissió festiva, que era formada sols per persones del poble, s'ha obert a la participació de nouvinguts (evidentment, gràcies a molts altres factors d'implicació i feina realitzada en altres àmbits). S'ha deixat de fer la festa infantil amb inflables i braus mecànics (que ofería el representant amb el lot d'orquestra) i també s'ha rebut la visita i la participació d'altres famílies de les Valls d'Àneu, que han vingut a participar dels jocs atrets pel ressò que ha anat prenent l'activitat.

Ambdues activitats han afavorit, a través del joc, la trobada entre grups de persones que, per circumstàncies diferents, comparteixen un espai comú. Un primer pas –l'apropament- ja està fet: ara arriba l'intercanvi, la interrelació, el respecte per tot allò que ens podem ensenyar i aprendre els uns dels altres, afavorint l'enriquiment personal i col·lectiu de tota la comunitat.

Dedicat a en Joan Sans (Menorca 1947 – 2011). Per haver sabut transmetre els valors creatius del joc i les juguetes i ofert els seus coneixements i amistat.

Jocs d'abans, jocs d'ara

Consell d'Infants de Berga

1. INTRODUCCIÓ

El Consell d'Infants de Berga és un òrgan participatiu de ciutat. Es constitueix una vegada a l'any i els membres que el conformen són els representants i portaveus dels infants de totes les escoles de Berga. Són nens i nenes de 10 a 12 anys i cada any treballen diferents temàtiques de ciutat i participen de l'actualitat de Berga.

Enguany han estat treballant la participació i la comunicació. Durant el primer trimestre escolar van aprendre a elaborar notícies, fer fotografies, crear un bloc, gravar i comunicar-se per ràdio. Després d'aquest primer treball han elaborat unes entrevistes per investigar les diferències que hi ha entre els jocs dels seus pares, mares, avis i àvies i els actuals.

El Consell d'Infants és representatiu de nens i nenes de diferents nacionalitats i aquestes entrevistes s'han realitzat a totes les famílies que tenen infants d'aquestes edats, per la qual cosa el resultat extret contempla jocs i hàbits de diferents cultures.

El resultat que mostraran serà una reflexió i conclusió entre els jocs d'abans i els d'ara: la diferent manera de relacionar-se, els grups de nens i nenes que hi jugaven, la tipologia de jocs, l'estona que jugaven...

2. EL CONSELL D'INFANTS DE BERGA

Nosaltres som els representants dels infants de la ciutat i vam ser escollits pels nostres companys d'aula per formar part del Consell d'infants de Berga.

Què fem? Parlem de les nostres preocupacions a l'aula amb tots els companys, proposem idees de millora per a la ciutat i les portem a l'ajuntament. Participem de temes d'actualitat que passen a la nostra ciutat dient la nostra i sent els portaveus de tots els infants en el Consell.

Algun any treballem algun tema concret, com aquest curs, que a part de dir què ens està bé i què no a Berga, també hem treballat tots junts, a les aules, com utilitzar les noves tecnologies i les eines de comunicació més actuals, els jocs i les entrevistes a les nostres famílies. Tot això ho hem treballat anant a Sallent a fer uns tallers, on ens vam trobar amb altres nens i nenes que representaven les seves ciutats i pobles i vam treballar la comunicació amb les noves tecnologies. Vam aprendre a fer un bloc i a gestionar-lo, a fer fotografies, vam fer ràdio i per acabar vam gravar un *lipdub* que si voleu el podeu veure al nostre bloc, juntament amb altres coses que fem. <http://consellinfantsbb.blogspot.com/>.

Més endavant hem parlat dels jocs i hem pensat en les diferències dels jocs d'abans i els d'ara i quins encara juguem nosaltres. Entrevistant a pares, avis, tiets, etc. Ens hem adonat de coses que han canviat molt i que encara hi ha coses que segueixen tenint la mateixa essència i diversió. La finalitat sempre ha estat la mateixa, JUGAR!

3. JOCS D'ARA I JOCS D'ABANS

3.1. Jocs d'abans

Els nostres avis jugaven a *cucamagar*, a arrencar cebes, al joc del fil, saltar corda, saltar gomes, a polis i lladres, a fer figuretes de fang, a futbol, a bales, a nines, a cuinetes, a pares i mares, al pichi, al corro de la patata, a la xarranca, a la baldufa, anàvem amb bicicleta, feien cabanyes i molts altres jocs que encara ara nosaltres juguem.

Llocs on jugaven i el temps que s'hi estaven

Els nostres pares i mares i els avis i àvies ens han explicat que abans jugaven al carrer i a les places. No hi havia parcs infantils i hi havia pocs cotxes, per això podien jugar sense cap perill al carrer. Hi havia molts camps perquè les cases no estaven tant juntes com ara i com que jugaven amb la gent de les cases de més a la vora podien jugar fins molt tard. Diuen que només anaven a casa a menjar i a dormir quan els cridaven.

Tipus de jocs i quant valien

Molts jocs amb els quals jugaven els feien ells mateixos amb un guix, una corda, pedres, plantes i draps que trobaven, per tant no els valia res.

Quan jugaven a futbol o a pilota hi havia algun nen que en tenia una, però no tots i llavors jugaven tots amb aquesta. El mateix passava amb les nines. Aprofitaven molt els jocs entre germans, veïns, amics i cosins. Ara tots tenim les nostres coses, fins i tot entre germans a vegades tenim el mateix, i encara que alguna joguina estigués molt vella o espatllada la reparaven: ara la llencem directament.

Número de nens i nenes que jugaven

Eren tots els del barri, nens, nenes, grans i petits. Els més grans cuidaven dels petits i jugaven tots junts. Depenent dels que eren jugaven a jocs per equips, també es feien jocs més de nens com el futbol i jocs més de nenes com les nines, però tots jugaven al carrer. Els nostres pares, mares i avis i àvies ens han explicat que abans no hi havia nens i nenes d'altres nacionalitats, eren tots d'aquí.

3.2. Jocs d'ara

Nosaltres ara tenim molts jocs, però també juguem a la xarranca, a futbol, a saltar a corda i jocs que jugaven els nostres pares i els nostres avis, però hi ha una diferència: nosaltres no podem jugar gaire al carrer perquè hi ha cotxes i pocs nens i nenes, perquè els nostres pares i sobretot les nostres mares treballen i no estan totes les tardes a casa i perquè nosaltres també fem altres activitats com jugar a futbol al camp de futbol, anar a nedar, fem música a l'escola de música, anglès i altres activitats on també juguem amb altres infants de la ciutat i de diferents escoles de Berga.

Llocs on juguem i l'estona que ens hi estem

Nosaltres juguem molt a casa. Tenim consoles i també juguem a través d'Internet amb l'ordinador: ens relacionem a través d'una pantalla. L'estona que estem jugant depèn de les activitats que tenim i dels deures de l'escola.

Tipus de jocs i quant valen

Tenim de tot: nintendos, wii's, psp's, bales, baldufes, ordinadors, trencaclosques, nines i moltes altres coses. Ara, les joguines, quan s'espatllen, les llencem i en comprem de noves; no aprofitem les dels germans o cosins i molts vegades les tenim dobles per no barallar-nos amb els nostres germans.

Número de nens i nenes que juguem

Si ens connectem per Internet i juguem a algun joc, depèn dels que estiguin a casa en aquells moments, però podem arribar a ser molts. Amb les consoles juguem sols o amb germans, cosins o amics, si els tenim al costat. Encara ara hi ha jocs que juguem més els nens i més les nenes: a futbol juguem més els nens i les nenes ens ajuntem per parlar de les nostres coses.

A l'escola és el lloc on fem més jocs de grup i on aprenem diferents jocs de diferents llocs del món, ja que convivim el dia a dia amb amics ells o els seus pares han nascut en altres països.

4. CONCLUSIONS

Amb aquest treball que estem fent aquest any amb les noves tecnologies i els jocs tradicionals hem vist que, igual que els nostres pares, mares, avis i àvies, aprenem jugant. Tant és quina joguina sigui: de totes aprenem alguna cosa i amb totes ens relacionem amb altres companys.

Com a exemple aquest any hem après a fer fotos jugant, hem après a crear un bloc i a posar-hi coses jugant, hem après a comunicar-nos per ràdio i finalment vam aprendre a fer un *lipdub* tots junts amb amics nous que acabàvem de conèixer.

Ens agrada fer totes les coses jugant, és la manera més divertida d'aprendre!

El joc com a salconduit: Potencialitats del joc com a recurs per a la inclusió del nouvingut

Biel Pubill Soler

Professor de l'Institut de Flix
Associació Cultural Lo Llaüt d'Ascó

1. INTRODUCCIÓ

L'immigrant, en qüestió d'hores, es pot trobar a milers de quilòmetres de la seva llar, isolat en mig d'una societat que l'ignora i sovint l'estigmatitza per estereotips i prejudicis culturals.

L'infant o jove que acaba d'arribar al centre educatiu necessita amb urgència sortir de l'aïllament imposat per les barreres lingüístiques i nosaltres, els docents, hem de ser capaços de facilitar-li recursos per tal que es pugui comunicar el més ràpidament possible. En aquest sentit no hem d'oblidar que tot nouvingut du en l'equipatge una història personal, una memòria col·lectiva i una càrrega cultural i emocional que el particularitzen, però a la valisa també hi du els jocs que l'han ajudat a créixer i que l'han ajudat a situar-se al món.

El joc, com la música, és un mitjà de comunicació universal entre els homes, més

enllà de les barreres idiomàtiques, culturals o generacionals. Aquí, com arreu, el joc és un llenguatge compartit, generós, espontani, que permet mostrar alhora que rebre. És una excusa per coincidir, per tractar-nos, per relacionar-nos, per conèixer-nos, per interactuar, per descobrir l'altre. Siguin quines siguin les diferències, el joc permet construir relacions d'iguals més enllà de les etiquetes.

Els jocs, doncs, prometen rics intercanvis i poden assumir el rol de salconduit per a la inclusió del nouvingut. En aquest article mostrarem algunes accions educatives que tenen amb els jocs d'arreu del món aquest salconduit per facilitar la comunicació i la inclusió.

2. ELS JOCS TRADICIONALS NO MIREN L'ORIGEN

Tenim clar que avui ens dirigim cap a una societat intercultural que serà la suma de les diferents identitats culturals que interaccionen. Ha de ser una suma positiva, no restrictiva o excloent, sinó que hem de fomentar la voluntat d'intercanvi i el coneixement. En aquest sentit, els jocs, i en particular els jocs tradicionals, tenen una funció social primordial, donat que faciliten la interacció, el contacte, el coneixement, la relació.

És quan juguem que ens mostrem realment com som i és aleshores que som capaços de compartir de forma altruista -sovint sense adonar-nos- tot allò que ens particularitza: sentiments, expressions, gests, impulsos... Jugant estem relacionant-nos, intercanviant un món d'informació: dialogant, en fi.

Les característiques pròpies dels jocs tradicionals fan que aquests siguin una plataforma oberta a la participació de tothom i que permetin interactuar siguin quines siguin les diferències (culturals, lingüístiques, religioses, econòmiques, generacionals, de gènere...), ja que aquests tipus de joc són l'expressió de la manera de viure i relacionar-se que tenen les persones d'un indret, mostren el tarannà del col·lectiu que els practica i obren les portes a conèixer com és la societat que els acull i el context on es duen a terme.

3. ELS JOCS PROMETEN RICS INTERCANVIS

Si pensem en èpoques remotes on no hi havia escola o sistema educatiu, ens adonarem que l'activitat lúdica que es generava dins del grup esdevenia una autèntica escola, una aula d'aprenentatge generalment a cel obert que ensenyava als seus membres com actuar en cada situació i propiciava estretes relacions entre ells, generant en ocasions sistemes codificats de comunicació que sols els components del grup reconeixien i desxifraven. Si estem d'acord amb aquesta reflexió aleshores coincidirem que el joc, la preparació de l'esbarjo i la planificació de la diversió són factors que potencien la relació amb els altres i ens obren les portes a entrar en societat.

Fins fa ben poc –darrer quart de segle passat, quan vam assistir a una profunda transformació de l'oferta lúdica de la societat- el carrer havia estat una escola paral·lela als aprenentatges reglats. Els nens i les nenes habitualment envaïen i ocupaven els carrers i places. Cada barriada tenia la o les seves colles formades per nens i nenes amb un clar sentit de pertinença al grup. Aquestes colles, a través de les seves activitats lúdiques, duïen a terme una important tasca d'aculturació: reconeixien l'entorn propi i construïen un espai imaginari, un territori que el grup s'apropiava, i situaven cada membre al seu lloc dins de la jerarquia de la colla. Pertànyer al grup era entrar en comunitat. En una comunitat infantil, si es vol, però que obria les portes a relacionar-se, a conèixer un context, a preparar-se per a l'entrada en societat.

El dia a dia comporta que, avui, sigui l'escola el principal i a voltes l'únic sistema d'inclusió i integració. Si des de petit s'és membre d'una comunitat, aquesta inclusió serà molt més fàcil, donat que la interacció amb els altres conduirà, paulatinament, a crear cercles d'amistat i relació. En canvi, si s'és un nouvingut, el desconeixement de la llengua i la limitació, sovint, de la relació amb els altres exclusivament a l'àmbit escolar comportarà greus dificultats per a la relació i la inclusió.

Qualsevol situació de joc genera una infinitat de situacions comunicatives. A través del joc els nens i les nenes desenvolupen no sols les seves aptituds físiques o motrius, també les intel·lectuals. El joc utilitza un complex sistema d'elements d'interacció entre els participants que inclou no sols la parla, també el gest, l'expressió, la mímica, el contacte físic i corporal, la mirada, la lectura de l'actitud de l'altre, el sentiment, l'emoció compartida...

La necessitat de comunicar-se amb una llengua compartida vindrà progressivament, com una exigència no imposada. La complicitat del joc establirà els primers lligams afectius, les primeres paraules realment viscudes que aniran prenent coherència consolidant unes pautes i estratègies comunicatives i de relació. És en aquest sentit que des de l'escola ens interessa proposar situacions de joc que possibilitin la relació del nouvingut amb el col·lectiu.

4. EL JOC COM A SALCONDUIT: PROPOSTES D'ACTUACIÓ

En els nostres passaports hi ha almenys una cosa que ens agermana, que ens uneix per damunt dels prejudicis: són els jocs. Són un patrimoni immaterial heretat d'altres generacions, apresos d'iguals o bé fins i tot creats per nosaltres. En qualsevol cas formen part de la nostra genètica cultural i destaquen per l'atracció i emoció que susciten en ser compartits.

Haurem de tenir molt en consideració aquest caràcter patrimonial que es desprèn del joc, ja que com a herència ens transporta als nostres orígens. Així, serà interessant proposar jocs tradicionals propis del nostre país, del nostre territori, però, alhora, demanar al nouvingut que ens n'ensenyi dels seus. Aquest ritual d'acollida és bàsic perquè a través dels jocs s'adoni del nou context on es troba, però alhora s'enorgulleixi de la seva aportació, essent respectada la seva diferència i la seva identitat a partir, en aquest cas, del seu món lúdic.

Per a aquest ritus d'acollida podem utilitzar nombrosos jocs iniciàtics o de presentació al grup que facilitaran el primer contacte amb els companys/es. Haurem de vetllar perquè en aquests primers compassos de relació no es produeixin situacions incòmodes pel nouvingut en què se senti avergonyit o violentat. No hem d'oblidar que perquè el joc accompli aquella funció de fil comunicatiu i de relació mai no s'ha de veure com a quelcom artificial o impositiu, sinó com a esbarjo lliure.

És important crear un escenari en què el nouvingut esdevingui protagonista. Això li donarà confiança i seguretat i serà un incentiu per esforçar-se en voler comunicar-se, expressar-se amb els recursos que tingui a l'abast (gest i expressió) i atrevir-se a dir paraules que progressivament anirà enllaçant en un discurs cada cop més correcte.

A continuació presento alguns projectes i activitats, de diferent durada, que permeten treballar la inclusió a partir dels jocs tradicionals. A través d'aquestes propostes es pretén:

- Apropar-nos a les nostres cultures
- Potenciar la integració i el diàleg
- Ensenyar que la diferència és riquesa
- Adonar-nos que arreu es juga i que les variacions depenen de condicionants naturals de l'entorn, de les creences, dels recursos...
- Sensibilitzar en la diversitat cultural fonamentada en valors innats dels jocs com ara el respecte, el pacte, la tolerància i la integració social dels protagonistes
- Promoure el diàleg cultural i el coneixement recíproc de la cultura a través dels jocs tradicionals

4.1. Juguem igual? Juguem diferent?

Dins del currículum d'Educació física es contempla el coneixement i pràctica dels jocs tradicionals, a banda que, si es treballa a la secundària, és possible l'elaboració i programació de crèdits variables centrats en aquesta temàtica. Així doncs, no ha de suposar cap problema mostrar i practicar els nostres jocs tradicionals i a la vegada invitar els nouvinguts que ens n'ensenyin ells. Aquí us presento dos exemples:

4.1.1. El Hassan i el joc de les set pedres

El Hassan, poques setmanes després d'arribar a l'institut procedent de Taurit, es va fer entendre i ens va ensenyar el joc de les set pedres. A través d'un altre alumne magrebí que ens havia ajudat a fer d'intèrpret, aquell dia Hassan sabia que havia d'explicar un joc. En cridar-lo ens va sobtar que anés recollint aquí i allà, al pati del centre, fins a set pedres planes, com a palets de riu. Ens vam posar al seu entorn i amb una altra pedra va marcar un cercle a terra. Al mig hi va posar, apilades, les set pedres. Prèviament havia demanat, sols, una pilota petita –pilota és una de les primeres paraules que aprenen! Aleshores va separar els companys de classe en dos grups. Es va fer entendre que ell formava part d'un, mentre que els altres els situava entorn al cercle. Aleshores va agafar la pilota i des d'una distància d'un metre i mig, aproximadament, va llançar-la contra les pedres. El primer cop va fallar –diria que expressament-. El segon també va fallar, però al tercer va tombar les pedres. Aleshores, amb crits i gesticulant va fer córrer els seus companys d'equip mentre ell passava a fer veure que formava part de l'altre equip, agafava la pilota i perseguia

algú intentant tocar-lo. El següent pas, més complicat, va ser fer entendre que mentre es feia aquella acció els nois i noies del seu equip real havien d'intentar apilar, de nou, les set pedres. Si ho aconseguien sense haver estat tocat cap membre del seu equip, tenien un punt.

Sé que explicat així pot resultar embolicat, però ben bé us asseguro que el Hassan va ser perfectament capaç de convertir-se en mestre del joc, fent-se entendre amb gestos, expressions, sons i paraules d'aquí d'allà.

El joc va resultar un èxit. El Hassan en va ser protagonista. Els companys van valorar un joc que desconeixien però que acabaven de descobrir que es podia fer fàcilment, en qualsevol lloc i amb material de l'entorn. El Hassan va aprendre noves paraules: pedra, córrer, compte, llança...

4.1.2. Tabes, pidos, jacks, makatetas

A l'aula d'acollida primer i després al pati, a classe d'Educació física, el Kevin de l'Equador, la Cheene de Filipines, la Milouda de Marroc i la Jade d'Anglaterra van compartir un mateix joc, el de les tabes, però conegut amb noms diferent i practicat amb objectes variats (pedretes arrodonides, ossets de la poteta del xai, didals, objectes de plàstic o metall en forma d'estels).



Un grup de xiquetes juguen amb als ossets al pati del centre. Institut de Flix, 2011. Fotografia: Biel Pubill.

Els vam mostrar un joc de tabes i de seguida la Milouda va agafar els quatre ossets i una pedra i va iniciar el ritual del joc: tirar la pedra enlaire mentre ràpidament es recull un osset de terra, repetir l'acció fins a recollir tots els ossets; continuar la seqüència ara recollint dos ossets cada cop; fer el mateix amb un i tres; acabar destrament recollint els quatre.

El Kevin va agafar el relleu i va explicar que ells, a l'Equador, hi jugaven amb unes peces de plàstic que compraven o sortien en bosses de patates. La Cheene havia entès el que havia explicat el Kevin i va confirmar que ella també hi jugava, però amb sis *jacks*. Va ensenyar com ho feia i la diferència residia en què, un cop recollits tots els *jacks*, s'iniciava de nou el joc però ara en cada ocasió s'havien de passar un *jack* d'una mà a l'altra abans de recollir la pedra. La Jade, per fi, va explicar que ella hi jugava amb *jacks* de ferro i fent botar una piloteta de goma a terra.

Nosaltres vam explicar com es jugava a Vinebre i a més vam cantar-los la cantarella que acompanyava el joc:

*Al molí de l'oli
ningú hi pot entrar,
sul coco Esquirol
quan hi va a comprar*

Van compartir llengües i van aprendre nou vocabulari. Van aprendre variacions sobre un mateix joc que ja coneixien. Van consensuar una manera de jugar comuna. A continuació, van elaborar una presentació en power point amb les imatges de cada versió del joc, els noms respectius i el nom com es coneixia a la Ribera d'Ebre. Per acabar, van ensenyar el joc als companys/es de l'aula ordinària.

4.2. Els jocs de tauler

Penso que aquests tipus de jocs formen part d'un àmbit poc conegut o, si més no, mal aprofitat des del punt de vista pedagògic. Abans, a les escoles, no era estrany ensenyar i organitzar competicions d'escacs o dames. De cop i volta aquest interès va desaparèixer i avui costa trobar nens i nenes que en sàpiguen. Si bé l'interès pels jocs de tauler es limitava a aquells, també és cert que la dinàmica d'ambdós jocs permet ampliar el raonament, reflexionar i preveure accions, treballar la concentració i la lògica i, en certa mesura, són la base per entendre fàcilment i ràpida altres jocs de tauler.

Des del curs 1998/99 a l'Institut de Flix estem duent a terme un crèdit variable sobre jocs d'arreu del món que té, amb els jocs de tauler, un important eix vertebrador d'activitats. Fins fa dos anys aquest crèdit tenia com a pal de paller un taller/exposició de jocs de tauler que, gratuïtament, gestionava l'entitat SOS Racisme. L'exposició mostrava a través d'una vintena de plafons una gran varietat d'aquest tipus de joc de tots els continents. La mostra permetia reflexionar sobre l'origen dels jocs, la història d'alguns d'ells, els materials amb què es jugava, les diferències i similituds entre aquests... i simultàniament es duia a terme un taller pràctic.

El curs passat, no podent fer ja ús d'aquest recurs, vam encaminar el crèdit de forma diferent. Ara disposem d'un bloc (<http://marropixocago.blogspot.com>) a través del qual es vehicula tota l'activitat. Seguim la mateixa dinàmica que en cursos anteriors però ara som nosaltres els que presentem els jocs de tauler i invitem els alumnes a què demanin als seus familiars si coneixen altres maneres de jugar. Els nens i les nenes també construeixen els seus taulers de joc amb material reciclat o reutilitzant

objectes variats. Els resultats, si consulteu el bloc, són excepcionals, i es demostra que la creativitat és un do que cal potenciar entre l'alumnat.

En aquest crèdit, habitualment hi posem l'alumnat nouvingut. Pensem que es tracta d'un crèdit molt visual, amè, didàctic, que invita al joc en parella o en petit grup. Permet la relació directa i invita al pacte de normes o a la reflexió conjunta. A més, davant d'un joc nou ningú té avantatge davant de l'altre, les diferències entre els jugadors s'igualen, el sentiment de derrota i decepció davant el contrari es dilueix i el joc es pren més com un divertiment que com una competició.

És el lloc ideal, també, perquè aquests nouvinguts ens ensenyin jocs que difícilment podríem arribar a conèixer. Vegem-ne un exemple:

4.2.1. Els escacs xinesos

Feia quatre mesos que Xing, de 14 anys, havia arribat de Liaoning, una gran província costanera a tocar de Beijing. Va fer cap a l'aula d'acollida i en algunes assignatures compartia activitats amb els seus companys d'aula. Al segon trimestre va venir al crèdit de jocs de tauler. Ràpidament vaig mostrar un joc d'escacs xinès i vaig demanar-li que m'hi ensenyés a jugar. Déu n'hi do que complicat! Vaig entendre aleshores com es deuria sentir ell, a tants quilòmetres de casa seva i sense facilitat per fer-se entendre.



Detall de les fitxes d'un joc d'escacs xinès fet pels alumnes del CV de Jocs de tauler. Fixeu-vos que, per reconèixer les figures, s'han personalitzat amb dibuixos. Institut de Flix, 2011. Fotografia: Biel Pubill.

Xing es va il·lusionar davant d'aquell tauler de plàstic. Penco que es va adonar que en la seva migració havia deixat no sols els amics, també el seu petit patrimoni lúdic material. Ràpidament va situar les fitxes damunt el tauler de joc. Primer sotrac per part meua: els dibuixos de les fitxes d'un jugador i altre són diferents! Per tant, no és com els nostres escacs que sols has de reconèixer 6 figures i el seu moviment, amb els escacs xinesos has de saber el moviment de les 7 fitxes pròpies i identificar, també, les 7 del contrari!

Durant diferents sessions a l'aula d'acollida em va anar ensenyant el joc. Apenia ràpid vocabulari com ara vertical, horitzontal, endavant, endarrere, saltar, menjar... i

per les paraules complicades el traductor d'internet feia meravelles.

Avançats els dies i davant la complexitat que suposava per a mi els símbols de les fitxes, vaig optar per fer les fitxes amb els dibuixos que representaven: cavall, soldat, rei/emperador, tanc/carro... i vaig proposar-li de jugar, aleshores, amb aquelles fitxes. El resultat: ell es va fer un embolic i jo, casualment i per fi, vaig poder-li guanyar una partida!

L'exemple ens fa obrir els ulls i reflexionar sobre molts aspectes: com han evolucionat els jocs, quins canvis han sofert per imposició de cultures dominants, quin sentit té treure un joc d'un context... i alhora ens dóna pautes per ser receptius i respectuosos vers aquests món lúdic.



El Xing i altres companys jugant als escacs xinesos amb taulells de jocs construïts pels propis alumnes. Institut de Flix, 2011. Fotografia: Biel Pubill.

Finalment, Xing es va animar a presentar els escacs xinesos als seus companys/es d'aula. Feia sis mesos que havia arribat. El power point, ple d'imatges, estava escrit en català que ell anava llegint. Primer va fer una presentació del lloc d'on venia per, a continuació, explicar-nos els moviments de les fitxes del joc. Acabada la presentació va passar a fer una partida amb els companys, els quals es van trobar el mateix problema que m'havia trobat jo, distingir les peces!

Resultat: penso que és un exercici impressionant d'empatia. Ara era en Xing qui es convertia en protagonista. Davant del tauler agafava confiança i pronunciava les paraules que havia après, amb seguretat i decisió. L'alumnat s'adonava del seu esforç i l'encoratjava, li mostrava simpatia. Els companys/es van haver de construir el seu joc d'escacs xinès i se'l van fer seu dibuixant les figures per entendre millor el moviment de les peces. Al cap d'una setmana estaven en disposició de compartir plenament el joc.

4.3. Projectes d'intercanvi

Per treballar la interculturalitat a través dels jocs no hem d'oblidar que hi ha molts projectes educatius, a nivell europeu, que estableixen plataformes per al contacte i la relació entre comunitats o països per aprofundir en temàtiques diverses.

En aquest sentit podem destacar els projectes ARCE, que promocionen la relació de professors i escoles en el si de les diferents comunitats d'Espanya; els projectes ETWINNING que, sense tenir un suport econòmic, sí que mantenen, a través de la xarxa, una estructura organitzativa i de gestió molt important que permet la fàcil i eficaç relació entre centres de països d'arreu d'Europa, i, per fi, els projectes COMENIUS que, aquests sí, disposen d'un fons d'ajuts econòmics que ajuden que es duguin a terme no sols contactes i comunicació a través de la xarxa informàtica sinó també trobades entre els centres que comparteixen el mateix projecte.

La importància d'aquestes plataformes en relació als jocs populars i tradicionals rau en aconseguir sensibilitzar sobre la riquesa i varietat d'aquest patrimoni, a incidir en el respecte per les diferents formes de jugar i a aconseguir la complicitat de totes les persones involucrades per dur a terme un intercanvi ric i profitós. Un exemple de bona pràctica en aquest sentit seria aconseguir, per exemple, participar en algun d'aquests projectes amb països dels quals nosaltres tinguéssim alumnes, amb la qual cosa aconseguiríem prestigiar la seva estada entre nosaltres, potenciar el seu lideratge i presa de responsabilitats i dinamitzar i enriquir enormement les activitats.

5. CONCLUSIONS

A través de l'article he intentat plantejar les mancances amb què es troba el nouvingut en edat escolar, mancances i problemes resultat, principalment, de prejudicis i de la manca de comunicació. En la darrera dècada Catalunya ha viscut una allau espectacular de nouvinguts i els professionals hem viscut amb preocupació i molts cops amb perplexitat aquesta arribada massiva. Els recursos per a la inclusió d'aquest alumnat s'han concretat quasi exclusivament amb la creació d'aules d'acollida comptant, per descomptat, amb la predisposició i bona voluntat dels docents.

Les propostes que he descrit s'han dut i s'estan duent a terme en el període comprès

en aquests darrers deu anys. Són activitats i projectes senzills, de fàcil aplicació, que sols demanen una mica de voluntat. Com se sol dir, però, solament són granets de sorra que, volem pensar, faciliten aquesta inclusió que cerquem i ajuden a ampliar el vocabulari i les formes d'expressió i comunicació entre els joves.

Malgrat tot, i malauradament, seguim essent espectadors, a les estones d'esbarjo, de partits de futbol que enfronten equips formats per xiquets nadius –per entendre'ns- contra *seleccions* d'immigrants sud-americans o magrebins. O a les mateixes estones contemplem, impotents, colletes de nenes més o menys desvalgudes que s'agrupen amb altres dels seus països d'origen.

Certament, el treball de la interculturalitat és un tema més ampli que afecta molts altres àmbits de la societat, des dels models i valors que projecten els mitjans de comunicació passant per les mentalitats i els tòpics preconcebuts que té la cultura predominant.

Des d'aquestes línies sols puc insistir en el convenciment que a través del joc podem potenciar el diàleg, la relació i la comunicació entre les persones indistintament de la seva procedència, cultura, classe social, creença... i és doncs, un indiscutible recurs per facilitar la inclusió. Com deia, als nostres passaports hi ha almenys una cosa que ens agermana, que ens uneix per damunt dels prejudicis: és el joc. El joc és un salconduit.

Del joc a la participació: L'experiència d'un grup de joves equatorians a Caldes de Montbui

Maite Marín

Antropòloga

En els darrers anys, l'arribada de persones procedents de països de tot el món ha transformat i enriquit la nostra societat, però aquesta diversitat cultural també ha comportat la contradicció entre els discursos, aparentment afavoridors de les diferències i la interculturalitat, i les pràctiques i legislacions restrictives d'una autèntica convivència en condicions d'igualtat de les diverses cultures (DELGADO, 2004: 35).

En aquest sentit, l'espai públic ha estat un dels escenaris on aquestes contradiccions s'han viscut de manera més visible. Així, mentre els col·lectius d'immigrants han estat agents molt actius en la pràctica d'activitats lúdiques, esportives i d'oci, sovint han estat percebuts com a excessius amb les maneres d'apropiar-se dels llocs i, fins i tot, poc respectuosos amb les pràctiques de lleure i d'oci locals.

Aquesta paradoxa s'ha viscut especialment en relació amb els i les joves immigrants. Visualitzats sobretot a partir de la seva presència als espais públics (ARJONA *et al.*, 2006: 288), ha existit certa opinió generalitzada- reforçada des dels mitjans de premsa- que hauria incidit en els aspectes més conflictius (PORZIO i MARTÍNEZ, 2006: 192), en lloc de recuperar l'extens nombre d'experiències positives que han protagonitzat.

És important, però, ressaltar que els espais públics han estat des dels anys noranta escenaris privilegiats de pràctiques culturals molt lligades a l'esport, una activitat que hauria articulat part de la vida pública i quotidiana de ciutats i pobles, i que l'arribada dels diferents col·lectius immigrants hauria intensificat.

Alguns estudis pioners del tema van assenyalar, però, el risc que podia suposar que col·lectius immigrants es "refugiessin" en aquestes pràctiques i en aquests espais. La creació de microclimes culturals podia, doncs, alimentar els processos identitaris nacionals vinculats als llocs d'origen, promovent l'autoexclusió i el gueto en lloc de la integració i la trobada.

Malgrat aquesta percepció, que ha estat matisada i fins i tot revertida amb estudis posteriors, les activitats lúdiques i esportives practicades als espais públics són considerades com maneres òptimes per a la revalorització de la identitat i l'autoestima dels col·lectius immigrants. A més a més, un element que es destaca d'aquestes pràctiques és que són altament "estabilitzadores" dels espais, tant pel seu caràcter quotidià com per l'existència d'unes pautes i normes de convivència que generen més situacions d'intercanvi que no de conflictes que, si existeixen, no són ni més ni menys que els habituals en qualsevol situació social (MAGRINYÀ, 2008: 88).

Els propis col·lectius han fet èmfasi en com l'esport pot ser una eina excel·lent per a la integració de les persones que han vingut d'altres països, perquè permet el manteniment de les seves pràctiques culturals en els espais públics, esdevé un excel·lent canal de transmissió de valors i normes, alhora que potencia de forma oberta i voluntària el coneixement i les relacions més estretes –i igualitàries– entre persones de cultures i orígens diversos (ARJONA *et al.*, 2006: 302), fomentant la cohesió social i facilitant l'aparició de xarxes (MONCUSÍ i LLOPIS, 2004: 92).

1. EL CAS DE CALDES

En el 2009, un grup de joves de Caldes de Montbui d'origen equatorià va decidir demanar a la Regidoria de Joventut de l'ajuntament el permís i l'ajuda per organitzar un torneig de futbol amb l'objectiu de fomentar les relacions amb la resta de joves del poble¹. Alguns d'aquests nois i noies, que tenien trajectòries recents migratòries, es trobaven en aquells moments fora dels circuits formatius i/o laborals

¹ Aquesta proposta va ser rebuda en el marc del programa de dinamització de l'espai públic finançat des de la Diputació de Barcelona.

i, en conseqüència, disposaven de poques possibilitats d'intercanviar espais i experiències amb d'altres joves del poble.

La decisió d'organitzar un torneig esportiu en un entorn formal (amb àrbitre i regles i en un pavelló) per part d'aquests joves, a més de la voluntat d'establir relacions i xarxes, posava en evidència la seva exclusió dels espais d'oci i d'esports "normalitzats", als quals no tenien accés perquè no estaven federats o no anaven a l'escola o, simplement, no percebien que hi eren convidats. La seva relegació als espais informals i marginals havia comportat la seva estigmatització al poble com a "joves de gueto", en una mena de contrasentit: se'ls acusava d'una situació de la qual ells se sentien més aviat les primeres víctimes.

Finalment, l'estiu del 2009, i després de mesos de preparació, van dur a terme el torneig amb gran èxit de participants i de públic. Amb l'objectiu de visualitzar i documentar aquest procés, del qual se sentiren molt orgullosos, van realitzar un curt². Els i les joves relataven aquesta experiència, tant des de la vessant esportiva, com des de la part política. Per ells havia estat una acció que els havia fet participants d'espais i d'accions que traspassaven el seu àmbit més privat de relacions i els situaven com a agents actius.

En la presentació oficial del curt a la sala de plens de l'ajuntament, davant d'autoritats, ciutadania i mitjans de premsa, van rebutjar explícitament els discursos que en el poble els presentaven com a marginals i incidiren en les nul·les oportunitats laborals, formatives i fins i tot lúdiques que vivien. A l'alcalde i als responsables polítics i tècnics els reclamaren la seva inclusió com a "ciutadans de primera" en els espais, les pràctiques i les polítiques de joventut desenvolupades al poble. El futbol els va servir per engegar tot això.

2. PUNT DE PARTIDA: CONFLICTES ENTORN DE L'ESPAI PÚBLIC

Va ser a finals de la dècada dels anys vuitanta quan a Caldes de Montbui, com a la resta de Catalunya, van començar les primeres migracions transnacionals.

² Es va realitzar dins del marc del Projecte Dèmata, de la Fundació Martí l'Humà. Per veure la pel·lícula: <http://vimeo.com/10870750>

A finals del 2009, el poble oferia una realitat demogràfica que donava compte dels canvis que la recent migració havia incorporat. De les disset milt persones censades en aquell any, al voltant de mil nou-centes procedien de cinquanta països diferents³. D'aquestes, més del 25% procedien de l'Equador.

Aquesta república sud-americana, colpejada per una crisi econòmica i financera sense precedents que havia culminat amb el "feriado bancario" de 1999 i amb la dolarització el 2000, havia vist com milers de persones optaven per l'èxode cap a l'estranger. Encara que a l'imaginari equatorià els EEUU continuaven sent el país prioritari per emigrar, Espanya s'havia convertit en un destí molt més factible degut al seu gran creixement econòmic i a la seva demanda de mà d'obra.

Després de gairebé una dècada, a Caldes s'havien instal·lat a viure-hi més de mig miler d'equatorians, arribats tant de la zona de la Costa com de la Sierra. El procés migratori havia estat protagonitzat majoritàriament per dones –algunes d'elles caps de famílies monoparentals- que havien arribat al poble per ocupar les feines relacionades amb el servei domèstic i la cura de persones. Quan van retornar el deute contret pel viatge i es van establitzar laboralment, la majoria iniciaren els processos de reagrupament dels seus fills i filles.

3. ELS JOVES, EL CARRER I EL "REFUGI"

Així doncs, molts nens i nenes, però també adolescents, que havien viscut la marxa dels seus pares i/o mares, anys més tard eren reclamats per iniciar el seu propi viatge migratori. El temps que van trigar en reagrupar-se va ser molt divers: des de l'any en casos extraordinàriament ràpids fins als set anys.

Aquesta pauta migratòria, en la qual es promou la reconstrucció de les famílies d'origen en el lloc d'arribada, marca la gran diferència del col·lectiu equatorià en relació amb d'altres, com el procedent de Mali, en què són joves solters els que acostumen a migrar. Aquesta diferència –així com el major nombre de persones equatorianes- explica que la meitat de tots els joves menors de 18 anys d'origen migrant a Caldes siguin d'origen equatorià.

Pels nens/es i joves la decisió presa pels seus pares i/o mares de reagrupar-los no va ser fàcil, ja que al dol de la separació inicial que van viure haurien de sumar

3 Dades del padró continu, febrer del 2009.

el produït per haver de deixar els parents que els havien fet de família fins aquell moment, el grup d'amics i tots els seus referents culturals (ATXOTEGUI, 2000).

Així, la notícia de venir a Espanya reagrupats molt sovint no era tan ben rebuda:

Fue algo raro. Me sentía mal... a la vez... o sea, alegre porque ya sabía que iba a ver a mi madre, a la vez... pero también me sentía mal, al dejar mi país allí, y mis amigos y eso. No quería venirme... No sé, no me imaginaba saliendo de allí. Me acuerdo que cuando vine, decía, quiero irme... (A.B., 16 anys)

En alguns casos també estava el fet d'haver gaudit de més llibertat, sobretot per a les noies que ara tornarien a estar vigilades i sota el control de les famílies:

Mi madre me dejó de 10 años, ella cuando se vino aquí... yo tuve más libertad, o sea, vivía mejor, me acostumbré a estar sola... O sea, me acostumbré tanto a eso, que cuando mi madre me dijo que me tenía que venir, yo no quería, yo no quería... (E.P., 17 anys)

Aquesta vivència de migració en etapes va comportar per a molts dels fills i filles d'immigrants processos de dol que no havien pogut elaborar. No hi havia ningú amb qui parlar sobre aquests malestans afectius, ni tampoc la possibilitat de treballar sobre els impactes d'aquestes experiències, sovint traumàtiques. Així, existia un alt fracàs escolar entre els i les joves equatorianes i moltes dificultats per trobar el seu lloc a les aules i als espais socials del poble.

Tal i com assenyalaven responsables dels centres educatius, tant als patis com a les aules els joves, sobretot els nois, acostumaven a buscar-se per estar junts. Aquesta recerca de refugi emocional era interpretada per educadors/es i agents socials com una forma d'aïllament, de poca voluntat d'integrar-se o, en paraules d'una coordinadora pedagògica d'una escola municipal, com una tendència "a enquetar-se".

Per a molts joves equatorians entrevistats, el fet de trobar-se al carrer amb altres joves amb la mateixa experiència era una manera d'aconseguir estabilitat, de sentir-se acompanyats, ja que sovint la convivència amb les famílies havia resultat molt dura. Així, el Carlos, de 17 anys, comentava com en retrobar-se amb els pares va viure dos decepcions: els pares treballaven tot el dia i no tenien temps per dedicar-li, però ell tampoc ja tenia l'hàbit d'estar amb ells després d'anys de separació i, contundent, concloua: "Ya no se les extraña, se quitó ya la costumbre".

Per al Carlos, com per a molts d'altres joves equatorians arribats a Caldes, el carrer esdevé doncs el lloc on buscar i trobar els nous referents.

*La gran escuela es la calle. La calle es donde aprendes más, es lo que te enseña más a vivir. A nosotros nos gusta mucho ir por ahí, la calle. **Siempre en la calle vivimos.***

A més a més, tots els joves destaquen als seus relats la impressió que van rebre en arribar als seus nous habitatges. Acostumats la majoria a cases amb patis, on podien celebrar festes i posar música a tothora i a tot volum, els pisos on s'instal·len quan arriben a Caldes els impossibiliten aquestes pràctiques i, d'alguna manera, aquesta situació els aboca encara més al carrer (PORCIO i MARTÍNEZ, 2006: 187).

Com deixava clar el Carlos a la seva entrevista, el carrer esdevé quelcom més que un espai de trobada. Els connecta amb els que són com ells i els reforça la seva identitat com a joves immigrants i llatins, però també els permet reproduir les seves pràctiques quotidianes, com posar música, jugar, quedar i, sobretot, fer esport. Com a l'Equador, els espais oberts continuen sent el lloc de socialització primària (PORCIO i MARTÍNEZ, 2006: 186).

4. EQUADOR, EL JOC I L'ESPAI PÚBLIC

A Equador, el carrer és un espai molt viu, apropiat per a la realització d'un nombre infinit d'activitats, inundat de vida. Els caps de setmana, els parcs de les ciutats s'omplen de gent que juga, que fa esport, que es troba. També molts vespres, a pobles i ciutats, s'organitzen tornejos d'equavòlei i de futbol que apleguen un gran nombre de gent que es reuneix al voltant de les "canchas".

Així doncs, una altra de les grans diferències que assenyalaven els joves entre la vida als seus llocs d'origen i la vida a Caldes era precisament les maneres tan diferents d'apropiar-se i d'ocupar els espais públics. En les entrevistes, una i altra vegada comenten la sensació que tenien quan arribaven al poble de falta d'activitat en els carrers, parcs i places:

Era la calle muy callada. Todo era muy distinto, muy silencioso... aquí no había cómo hacer bulla. (C.O., 15 anys)

Associades als espais, les pautes de relació social també són molt diferent. Els joves recorden que als seus pobles d'origen es podia improvisar més. Sortien al carrer sense una planificació prèvia i... la vida els sortia al pas.

“Aquí todavía pasamos aburrido”, sentenciava el Diego quan comparava la vida entre Milagro, la seva ciutat d'origen a Equador, i Caldes, perquè segons ell és absurd no poder fer “bullia” ni trepitjar la gespa, ni jugar: “Aquí en los parques no se puede hacer nada”.

5. CONFLICTES ENTORN DE L'ESPAI I EL JOC

Malgrat aquesta percepció dels joves, a Caldes, com a la resta de llocs de Catalunya on la població equatoriana s'ha inserit vitalment, les seves pràctiques de relació social han estat molt vinculades a l'exercici de l'esport, l'oci i el joc a l'espai públic i aquestes han tingut un paper clau en la seva manera de viure el poble, de fer-lo seu.

Els tornejos d'equavòlei als terrenys del Tint, la celebració de “parrilladas” a les barbacoes municipals, els partits de futbol a les pistes del Bugarai o els de bàsquet a Can Rius han estat pràctiques constants des de fa més de deu anys.

A les entrevistes realitzades a diverses persones –com el sotsinspector de policia, les tècniques municipals d'esports i de participació ciutadana, els responsables d'associacions i entitats- recordaven que havien estat aquests escenaris on es van viure els primers conflictes entre els veïns i veïnes del poble i les persones nouvingudes equatorianes.

Un dels focus més conflictius havien estat les pistes del Bugarai, un barri perifèric creat amb la migració dels anys seixanta i revitalitzat amb les noves migracions. En aquest cas, els veïns més antics s'havien queixat reiteradament perquè els seus fills no podien jugar a les pistes i varis testimonis asseguraven que persones equatorianes cobraven diners per fer un ús efectiu de les pistes de futbol, tant a persones del seu propi col·lectiu com a la resta de la ciutadania.

A les entrevistes apareixia sempre un element revelador: aquesta pugna s'havia produït en una època en què els espais públics estaven infrautilitzats. Així doncs, les persones nouvingudes no havien envaït els espais, tal i com s'escoltava. Simplement,

i davant la manca d'ús, l'havien ocupat. Pel mateix sotsinspector de policia havia existit més una queixa per la intolerància que es va viure durant els primers mesos cap als nouvinguts que fruit d'una confrontació.

Aquests conflictes s'aixoplugaren sota els discursos de les grans diferències culturals entre els habitants de Caldes i els nouvinguts "llatins", que en l'opinió pública apareixien com els més escandalosos, problemàtics i inclús violents de tots els col·lectius instal·lats al poble.

Poc a poc, el malestar va anar minvant. Després de deu anys ja no hi havia cap problema per l'ús de les pistes del Bugarai; al contrari, aquest espai havia esdevingut referent pel col·lectiu –i per la resta de persones nouvingudes- per trobar-se i fer esport.

6. DEL REFUGI A LA PARTICIPACIÓ

A principis del 2009, cada tarda entorn d'uns vint-i-cinc joves es reunien a les pistes de futbol del Bugarai. El gran pes del grup estava conformat per nois equatorians, encara que també hi havia un noi peruà i un petit grup de noies equatorianes i catalanes.

Els joves quedaven a partir de dos quarts de cinc de la tarda. Els primers que arribaven seien als bancs a la part de dalt de les pistes, al costat del parc infantil: xerraven, bromejaven i posaven música llatina: "Reggaetón, bachata, vallenatos. Para sentir que hay un poco de vida". Cap a les cinc començaven els partits, així que els joves es desplaçaven a la pista oberta de futbol, a tocar del pavelló municipal del Bugarai.

A més dels joves equatorians, també eren assidus del futbol altres adults procedents de Mali, de Colòmbia, del Marroc... En molt comptades ocasions hi participava algun jove o adult català.

El ritual era el següent: s'enfrontaven dos equips i el que guanyava continuava jugant amb el següent. Els equips s'organitzaven de manera molt fluïda, a mesura que la gent anava arribant, així que es mesclaven els jugadors independentment de l'edat i de l'origen.

Mentre el grups de nois equatorians jugaven partit darrera partit, les noies es mantenien en algun racó, al costat de la pista, xerrant, observant als nois i, de tant en tant, animant-los.

7. EL TORNEIG

Sovint, a les converses, els nois comentaven que als partits hi havia molt bon nivell de joc i que s'ho passaven molt bé però que sentien que no acabaven de jugar de manera seriosa. Reconeixien que els agradaria molt poder comptar amb àrbitres, amb bons equipaments i –algun dia- jugar al pavelló tancat, que cada dia veien però al qual no podien accedir.

Queremos jugar en el pabellón, y lo queremos hacer con reglas, con árbitros. No como lo hacemos siempre, sin orden ni concierto, y sólo entre nosotros. El hecho de que muchos de nosotros ya no vayamos al instituto o no estemos federados hace que sea difícil jugar en pabellones y con ciertas condiciones.
(J. V., 17 anys).

A més, també formulaven el desig de participar en els múltiples tornejos locals de futbol que s'organitzaven anualment, però als quals no tenien accés per no estar federats ni estar matriculats a cap centre escolar. No podien participar al Torneig de Nadal, ni al Memorial Rosario Sánchez i, paradoxalment, els més joves tampoc podien participar al Torneig Intercultural que el municipi organitzava cada any per als col·lectius nouvinguts, en tant que no eren majors de 18 anys, un dels requisits d'accés.

Els nois, irònicament, comentaven que ells ja jugaven cada dia tornejos interculturals de futbol i que el que volien precisament era tot el contrari: jugar amb la resta de joves del poble i fer-ho en bones condicions, no en la precarietat que quotidianament havien de patir.

Així que, si per una banda les pistes del Bugarai eren considerades per als joves com un espai propi, un refugi on els iguals es trobaven, alhora aquest refugi era també un espai aïllat de la vida del poble i poc permeable a la resta de joves no immigrants. Per això, quan van demanar poder organitzar el torneig a l'ajuntament, estratègicament van voler vincular-lo a les activitats que cada estiu organitzava El Toc, l'Espai Jove de Caldes. D'aquesta manera, sabien que podrien accedir a molts joves que

s'apuntarien a l'activitat però també –per estar aixoplugats sota l'administració que les gestionava- podrien accedir a les pistes cobertes del pavelló.

La sorpresa per a ells va ser que quan van fer la demanda al tècnic de joventut i a la tècnica d'esports la van acceptar. Sospitaven que pel seu origen pot ser no hi confiarien plenament.

A canvi que l'ajuntament els facilités les instal·lacions, els àrbitres i les despeses pel material, ells es van comprometre a encarregar-se de tota l'organització. Des del principi, malgrat els obstacles i els problemes amb què es trobaren, van dedicar molt temps i esforços perquè tot sortís bé. Constataven la quantitat de regulacions i demandes burocràtiques que havien de fer per poder tirar endavant el projecte. Això els tornava a recordar les diferències amb els seus llocs d'origen:

En Ecuador todo es más fácil. Allá se pueden hacer las cosas, como se dice... más informalmente. Aquí en cambio es más difícil, necesitas el apoyo del adulto. También por la desconfianza hacia los jóvenes. Es difícil que confíen en nosotros. Aquí todo es más institucional... (J. V., 17 anys).



Organitzant el torneig de futbol, a El Toc, Servei d'Informació Juvenil de Caldes de Montbui. Juliol 2009, Caldes de Montbui. Autor: M. Marin

Al llarg de les setmanes un grup al voltant de dotze nois i noies van dissenyar el torneig, van demanar assessorament per crear les normes, van fer la inscripció dels jugadors a El Toc i, fins i tot, van comprar –a càrrec de la Regidoria de Joventut- les medalles, les copes i els avituallaments pels partits. Per fer difusió del torneig van dissenyar el cartell i el van distribuir per tot el poble. Per últim, van organitzar una roda de premsa amb mitjans locals

i comarcals. A l'acte els va acompanyar la Regidora de Joventut amb qui van presentar les activitats de l'estiu destinades al col·lectiu jove.

El torneig va ser tot un èxit de participació. Es van inscriure més de setanta-cinc jugadors, d'entre 12 i 18 anys. A més dels nois que freqüentaven les pistes del

Bugarai va haver-hi molts inscrits procedents de totes les escoles del poble. Els partits es van desenvolupar sense cap tipus de problema. Al partit de la final hi havia al voltant de tres-centes persones, moltes d'elles equatorianes, que durant tota la jornada havien assistit per animar tant als jugadors com als organitzadors de l'acte.

Dies després, la valoració final de l'acte per part d'ells va ser molt positiva ja que, tal i com assenyalava en Jonathan, s'havien complert els objectius no només d'organització, sinó sobretot de transcendir el seu aïllament i propiciar les trobades:

Lo que más me gustó fue que los chicos estuvimos, con mucho esfuerzo, organizando todo, yendo arriba y abajo completando todas las cosas. Fuimos los primeros jóvenes ecuatorianos en realizar este torneo y lo hicimos para que participaran los jóvenes de todos los países... y los que no están en la escuela o no están federados. El futbol es una actividad donde nos podemos compaginar más entre los jóvenes de aquí y los que hemos venido de otros países porque el futbol gusta a todo el mundo. (J. V., 17 anys).

Recollint una opinió d' en Gaspar Maza, "la importància d'aquests esports practicats a l'espai públic es troba en el fet que faciliten i promouen relacions socials, connexions, intercanvis, més que resultats competitiu" (MAZA, 2004)

Un altre element que destacaven era que havien pogut sortir endavant malgrat els prejudicis que pesaven sobre ells:

"Porque había desconfianza por ser ecuatorianos. Tenemos mala fama por ser latinos. Tenemos costumbres diferentes, y al venir aquí nos cuesta acoplarnos a lo de aquí... Pero a veces también se tiene poca información sobre nosotros. Mucha gente se fija en nuestro aspecto físico, y no saben cómo de verdad somos. A veces, los que no nos conocen, nos ven mal, o hay algo de nosotros que no les gusta. Pero también había... cierta desconfianza por... por ser jóvenes, ya que no tenemos experiencia en organizar" (A.F., 16 anys).

Aquest acte de demostració va ser molt important per a ells. Tant, que mesos més tard van realitzar un curt –dins del projecte Dèmata de la Fundació Martí l'Humà- en



En el rodatge del curt. Gener de 2010, Caldes de Montbui.
Autor: J. R. Renom

Del corto lo que rescatamos es la experiencia que vivimos al hacerlo, de todo lo que aprendimos y... también de contar con el apoyo de los amigos. También nos motiva para pensar en hacer más cosas... (A. F., 16 anys)

El curt va ser presentat a la sala de plens de l'ajuntament per part de l'Alexandra i del Jonathan, dos dels representants del col·lectiu, amb presència de l'alcalde.



Els joves amb l'alcalde i la Regidora de Joventut de Caldes de Montbui. Gener de 2010, Caldes de Montbui. Autor: M. Marin

Aquest acte va servir per, des de la seva experiència de participació amb el joc, parlar de les seves situacions de discriminació i dificultats quotidianes i reivindicar més oportunitats o, almenys, les mateixes oportunitats que la resta de joves.

Si el joc —el futbol en concret— va servir per involucrar i propiciar la interrelació amb altres joves, el procés d'organització i la posterior realització del curt van ser els motors d'un procés que va donar-los visibilitat i evidencià les seves situacions d'exclusió i desigualtat, alhora que els va permetre que se'ls escoltessin i els tinguessin en compte més sovint, tant des de les institucions públiques com des de la ciutadania.

Es de parte también de los jóvenes que habríamos de proponer ideas, pero también por parte del ayuntamiento también nos tendrían que apoyar. Y habrían de tomarnos en serio. Si el ayuntamiento nos apoyara con todos los recursos de los que dispone... (D. L., 16 anys)

També, i sobretot va significar, durant el temps que van durar tots els processos, trencar l'aïllament que vivien als espais públics i entrar, encara que fos durant una breu estona, als espais institucionals que eren, per a ells, els vetats i inaccessibles. En tot el recorregut van aprendre que podien dirigir-se per instàncies a les autoritats, que tenien accés a audiència pública i que podien presentar projectes per rebre algun petit finançament, encara que per això últim necessitaven ser abans una organització.

L'any següent van reeditar l'experiència del torneig, però incloent la participació d'equips de noies, tant equatorianes com catalanes. Abans que es realitzés el torneig, l'Alexandra, una de les majors impulsores d'aquella segona edició, declarava per una entrevista al diari local:

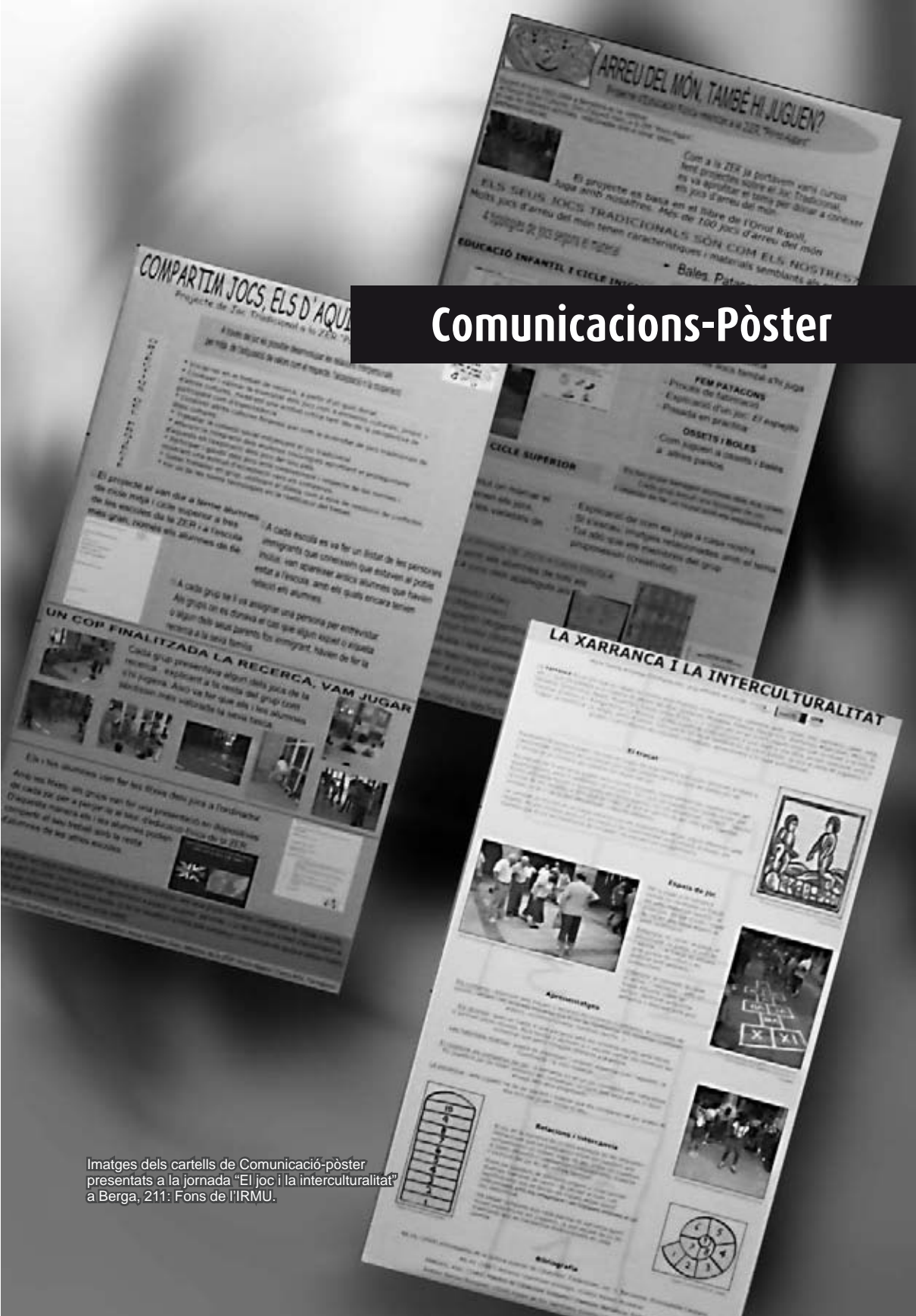
De momento queremos hacer de nuevo el torneo este verano. Pero no sólo para chicos, sino para chicas también. A partir de la experiencia del año pasado queremos hacerlo mejor. Ya no partiendo de cero, sino aprovechando ya la práctica del año que tenemos... Y luego pensar en hacer otras cosas diferentes, pero necesitamos el apoyo de los demás jóvenes y de las instituciones. En ese sentido estamos planteando hacer una asociación de jóvenes... Porque en Caldes hay espacios, pero no hay actividades para que participen todos los jóvenes. No se proponen muchas cosas... Pero por eso, nosotros propusimos el torneo. Y a raíz de todo esto, muchos jóvenes nos unimos. (A. F., 16 anys)

8. BIBLIOGRAFIA

- ACHOTEGUI, J. (2000). «Los duelos de la migración: Una perspectiva psicopatológica y psicosocial». . A: PERDIGUERO, E.; COMELLES, J. M. (comp.) *Medicina y cultura*. Barcelona: Editorial Bellaterra, p. 88-100.
- ARJONA, A. [et al.] (2006). «Extrañamiento cultural entre jóvenes autóctonos e inmigrados: Las prácticas físico-deportivas como instrumento de integración». A: CHECA, J. C.; ARJONA, Á. CHECA, F. (ed.). *Menores tras la frontera: Otra inmigración que aguarda*. Barcelona: Editorial Icaria, p. 281-308.
- DELGADO, M. (2004). *Carrer, festa i revolta: Usos simbòlics de l'espai públic a Barcelona, 1951-2000*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- LLOPIS R.; MONCUSI, A. (2005). «El deporte une bastantísimo aquí”: Las ligas de fútbol de la Asociación de Latinoamericanos y Ecuatorianos en Valencia». A: HERRERA, G.; CARRILLO, M. C.; TORRES, A. (eds.). *La migración ecuatoriana: Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: Editorial FLACSO, p. 493-512.
- PORZIO L.; S. MARTÍNEZ (2006). «Jóvenes latinos en Barcelona: Espacio público y cultura urbana». A: FEIXA, C. (dir.); PORZIO, L. RECIO, C. (coord.). *Jóvenes ‘latinos’ y espacio público*. Barcelona: Editorial Anthropos, p. 185-197.
- MAZA, G. (2004). «El capital social del deporte». A: LLEIXA, T.; SOLER, S. (eds.) *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales: ¿Inclusión o segregación?*. Barcelona: Editorial Ice- Horsori.
- MAGRINYÀ, F. (2008). «Urbanisme i esport: Anàlisi de les pràctiques esportives informals a l'espai públic de Barcelona». *Apunts: Educació física i esports* [Barcelona], núm. 91.

Comunicacions-Pòster



Imatges dels cartells de Comunicació-pòster presentats a la jornada "El joc i la interculturalitat" a Berga, 211; Fons de l'IRMU.

Arreu del món. També hi juguem?

Lourdes Rodríguez, Ramon Codorniu i Neus Cortiella

Projecte d'educació física realitzat a la ZER Ports-Algars

Els i les alumnes han pogut comprovar que els xiquets i xiquetes d'arreu del món també juguen a jocs i que alguns són molt semblants als que ells juguen. Tot això, envoltat d'un context ple de pau, sostenibilitat i multiculturalitat.

Lourdes Rodríguez Rodríguez, Neus Cortiella Grau, Marta Prat Aubach, Ramon Codorniu Moreno. Mestres de la ZER "Ports-Algars" (Terra Alta, Tarragona)
Bibliografia: RIPOLL, Oriol. *Juga amb nosaltres. Més de 100 jocs d'arreu del món*. Ed. Molino, Barcelona 2002.

Compartim jocs, els d'aquí i els d'allà

Lourdes Rodríguez, Ramon Codorniu i Neus Cortiella

Projecte d'educació física realitzat a la ZER Ports-Algars

Els i les alumnes han pogut conèixer jocs d'altres llocs del món a través dels seus propis companys i companyes de classe o escola, o a través de gent del poble. Això ha propiciat l'aproximació a aquest i aquestes persones. L'ús del bloc com a medi d'aproximació al treball de la resta d'alumnes també ha estat positiu. El fet de visualitzar la feina dels companys i companyes els ajuda a valorar l'esforç dels grups de la resta d'escoles, com el seu propi esforç.

Lourdes Rodríguez Rodríguez, Ramon Codorniu Moreno, Neus Cortiella Grau. Mestres de la ZER "Ports-Algars" (Terra Alta, Tarragona)

COMPARTIM JOCS, ELS D'AQUÍ I ELS D'ALLÀ

Projecte de Joc Tradicional a la ZER "Ports-Algars"



A través del joc és possible desenvolupar les relacions interpersonals per mitjà de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació.

COMPARTIM JOCS ELS D'AQUÍ I ELS D'ALLÀ

- * Iniciar-se en el treball de recerca, a partir d'un guió donat.
- * Conèixer i valorar la diversitat dels jocs com a elements culturals, propis i d'altres cultures, mostrant una actitud crítica tant des de la perspectiva de participant com d'espectador/a.
- * Conèixer altres cultures foranes així com la diversitat de jocs tradicionals de dites cultures.
- * Treballar la cohesió social mitjançant el joc tradicional.
- * Afavorir la integració dels alumnes nous aprofitant el protagonisme d'aquests en l'explicació dels jocs del seu país.
- * Participar i gaudir dels jocs amb coneixement i respecte de les normes i mostrant una actitud d'acceptació vers els companys.
- * Saber treballar en grup, utilitzant el diàleg com a eina de resolució de conflictes.
- * Fer ús de les noves tecnologies en la realització del treball.

- El projecte el van dur a terme alumnes de cycle mitjà i cycle superior a tres de les escoles de la ZER i a l'escola més gran, només els alumnes de 6è.
- A cada escola es va fer un llistat de les persones immigrants que coneixiem que estaven al poble. Inclús, van aparèixer antics alumnes que havien estat a l'escola, amb els quals encara tenien relació els alumnes.



- A cada grup se li va assignar una persona per entrevistar. Als grups on es donava el cas que algun xiquet o xiqueta o algun dels seus parents fos immigrant, havien de fer la recerca a la seva família.

UN COP FINALITZADA LA RECERCA, VAM JUGAR



Cada grup presentava algun dels jocs de la recerca, explicant a la resta del grup com s'hi jugava. Això va fer que els i les alumnes sentissin més valorada la seva tasca.



Els i les alumnes van fer les fitxes dels jocs a l'ordinador.

Amb les fitxes, els grups van fer una presentació en diapositives de cada joc per a penjar-la al bloc d'educació física de la ZER. D'aquesta manera els i les alumnes podien compartir el seu treball amb la resta d'alumnes de les altres escoles.



La xarranca i la interculturalitat

Maria Galizia Amoraga

CERMigracions, grup EMIGRA de la UB

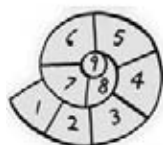
La **xarranca** és un joc que en català es coneix amb diversos noms (*xarranca, setmana, avió, monet, tillo, xancarro, palet, tella*, etc.) i que és present a la majoria de països del món (Espanya, Moldàvia, Polònia, Regne Unit, Alemanya, Afganistan, Mèxic, el Salvador, Dinamarca, Nepal, Moçambic, Estats Units, Cuba...). L'origen del joc és incert: alguns diuen que va néixer a la Grècia clàssica, d'altres a l'antiga Roma o a Fenícia i el seu significat simbòlic varia d'una regió a una altra: es pot relacionar amb la màgia, la medicina i la religió, entre d'altres. Tot i que el joc de la xarranca és de caire solitari, ja que la resta de jugadors ni ajuden ni perjudiquen als resultats individuals, generalment s'hi juga acompanyat.

EL TRAÇAT



Existeixen diversos traçats i formes de jugar, fet que implica que quan persones d'edats o nacionalitats diferents es reuneixen per jugar plegats cal un procés de diàleg per tal d'arribar a un consens per establir les regles del joc.

Els traçats de la xarranca poden tenir formes diverses. Generalment les caselles solen ser quadrangulars, però n'existeixen de circulars. Tot i que els traçats més usuals tenen una forma allargada, també n'existeixen en forma espiral: són els anomenats "cargols". Segons la mida de les caselles, la dificultat és major, ja que el salt ha de ser més gran (caselles amples) o bé s'ha de fer lateralment (caselles estretes).



La varietat de formes en el traçat permet que les experiències de joc siguin diferents cada vegada. Es pot millorar amb un sol traçat o bé experimentar amb traçats diversos, de manera que el joc és

mutable i es transforma constantment.

ESPAIS DE JOC

Per a jugar a la xarranca només es necessita un traçat fet amb materials senzills i el

propi cos. Es pot dividir l'espai de joc en dos tipus segons la seva localització:
Exteriors: el carrer, la plaça, el descampat, la platja, el pati de l'escola... i el traçat es dibuixa amb guixos de colors o es delimita amb pedretes i branquillons.
Interiors: el passadís de casa, el porxo, l'habitació... amb un traçat dibuixat sobre un llençol, delimitat amb cinta adhesiva o dibuixat amb guix.

APRENTATGES

Els números: depenent dels traçats s'aprenen els números correlatius, el concepte de parells i senars i les diverses maneres que hi ha de representar els nombres (nombres aràbics, nombres romans, nombres escrits...).

Els idiomes: quan es tracta d'una xarranca amb els nombres escrits amb lletres s'aprenen altres idiomes. Però també s'aprenen si s'escolta cantar els nombres als companys que parlin llengües diferents a la pròpia.

Les habilitats motrius: jugant es practiquen i milloren aspectes com l'equilibri, la coordinació i la visió espacial.

El respecte als companys de joc: la xarranca no és un joc competitiu per naturalesa. Els jugadors han de saber respectar els companys, no riure dels seus errors ni tenir enveja dels seus progressos.

La paciència: cada jugador ha de ser pacient i esperar que els companys de joc acabin el seu torn per poder iniciar el seu.

RELACIONS I INTERCANVIS



El joc de la xarranca és un bon exemple de les relacions i interaccions que es produeixen entre els jugadors que comparteixen un mateix espai de joc. Entre els jugadors d'edats diferents s'intercanvien coneixements respecte l'evolució del joc en un mateix territori. Entre els jugadors de diferents orígens s'intercanvien diverses maneres de veure i de pensar el món. Les significacions que es donen als traçats estan sovint relacionades amb els imaginaris i les lògiques internes d'un lloc determinat.

Tot plegat comporta que cada partida de xarranca aporti noves experiències als jugadors, ja que aquest és un joc tradicional que es transforma dinàmicament en cada partida.

BIBLIOGRAFIA

- AMADES, Joan (1969) *Folklore de Catalunya: Costums i creences*, Barcelona: Editorial Selecta.
- Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya. Tradicionari, vol. 3* (2005). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Recerca i patrimoni etnològic: Els jocs tradicionals* (2007). Móra la Nova: Institut Ramon Muntaner
- Espais de joc: Patrimoni, turisme i festa*. Móra la Nova: Institut Ramon Muntaner; Aeditors

