

Treball final del grau en Antropologia social i cultural

Un pati on també es parla amb les mans

Aproximació etnogràfica a un pati d'escola habitat
per canalla sorda i oïdora

Maria Bruguera Mas
maria89bm@gmail.com
Curs acadèmic 2017-18
Tutor: Gabriel Izard Martinez

Resum

El present article és el resultat de la recerca etnogràfica desenvolupada al pati de l'Escola Tres Pins, on hi treballa actualment i des de fa set anys, i on són criatures sordes i oïdores les que donen vida a aquest espai. Un indret on la canalla té la possibilitat d'autogestionar el seu temps i d'apropiar-se de l'espai amb una certa autonomia, respectant, però també qüestionant i transgredint, els límits imposats per les persones adultes. Els jocs, les picabaralles, les malifetes, les confidències i la reafirmació de vincles d'amistat i enemistat caracteritzen un escenari social protagonitzat per una canalla que es relaciona i socialitza entre i des d'ella mateixa, sigui en llengua de signes o llengua oral, i que sovint conflictivitza la relació amb el món adult per la gestió d'aquest espai que, d'alguna manera, consideren seu. Capacitats auditives, gènere i edat són alguns dels factors articuladors d'aquest espai intersticial entre l'aula i el carrer en el que el col·lectiu infantil desplega tot un seguit de pràctiques i significacions d'allò més reveladores.

Paraules clau: infància, adultcentrisme, sordesa, llengua de signes, pati, escola.

Índex

Introducció.	2
La criatura com a agent d'acció social.	3
El pati: un espai intersticial entre la classe i el carrer?.	5
Un pati on també es parla amb les mans.	8
El joc com a font d'interacció.	11
Conflicte i cohesió social al pati de l'escola.. . . .	16
Conclusions.	19
Bibliografia.	21
Annex I.	23
Annex II.	36

Introducció

El pati de l'escola. Aquell espai i aquell moment del que tothom, qui més qui menys, guarda algun record. Personalment, n'acumulo alguns de la meva pròpia infància però també de la meva joventut, doncs he passat bona part de la meva vida laboral fent de monitora a patis de diferents escoles. El present article vol ser tan sols una primera aproximació etnogràfica al pati de l'Escola Municipal Tres Pins, al cor del parc de Montjuïc de Barcelona. L'educació conjunta d'alumnat sord i oïdor és el tret que caracteritza aquesta escola, en la qual es du a terme un projecte bilingüe de caràcter permanent en Llengua de Signes Catalana i Llengua Oral Catalana. L'objectiu d'aquesta recerca ha estat el de donar visibilitat a unes formes de ser i de fer infantils en el que probablement és un dels pocs espais on les criatures gaudeixen d'una certa llibertat i autonomia respecte als adults, encara que aquestes sovint passin per la mentida i la clandestinitat. Per tant, aquesta ha estat, en primera instància, una investigació sobre com conceben i experiencien les criatures, sordes i oïdores, el pati de la seva escola. Tot i que la qüestió de la sordesa és el tret diferenciador del pati etnografiat respecte als patis escolars podríem dir convencionals, en cap cas pretenc presentar al col·lectiu sord i a l'oïdor com a unitats perfectament definides, sinó més aviat indagar les implicacions d'aquesta diferenciació en el context concret del pati. El que persegueix aquesta recerca, doncs, és explorar com és significada la vida al pati en base a aquesta i altres diferenciacions, com el gènere i l'edat, posant especial atenció en aquest sentit als discursos i pràctiques de la pròpia canalla.

La complexitat social que alberga el pati de l'escola no pot ser copsada sinó des d'una mirada concreta i la meva, més enllà de ser la d'una alumna que acaba el Grau d'Antropologia, és la d'una monitora oïdora amb un nivell bàsic de llengua de signes. Com a monitora, encarno un rol d'autoritat adulta un tant ambigua, doncs, comparada amb el personal docent, és considerada més permissiva, propera a la canalla i vinculada sobretot a activitats d'oci i lleure. En relació a la meva condició d'oïdora i d'usuària nativa de la llengua oral, aquesta em situa dins els marges de la normalitat hegemònica, la qual cosa de ben segur ha condicionat la meva percepció sobre l'abast real que prenen les barreres comunicatives entre la llengua oral i la llengua de signes al pati.

Tot i que el meu treball de camp s'ha desenvolupat, des del Novembre del 2016 fins fa tan sols unes setmanes, al pati de les criatures de Primària, l'alumet de 6è ha acabat esdevenint la més important font d'informació. De tota manera, alumnes de tots els cursos de la Primària han participat en els sis grups focals realitzats durant la investigació i també han estat entrevistades la directora del centre i logopeda (oïdora), dues logopedes (una sorda i una oïdora; aquesta última, mare de dos alumnes oïdors de l'escola), una monitora (sorda) i un monitor (oïdor).¹ Així doncs, les tècniques per a la realització d'aquesta recerca han estat l'observació participant al pati, les entrevistes a professionals del centre i els grups focals amb criatures: tres dels quals amb alumnes oïdors de 4t, 5è i 6è; un amb criatures oïdores de 1r, 2n i 3r; un altre amb criatures sordes de 3r i 6è; i, finalment, un amb criatures sordes i oïdores de 6è.

La criatura com a agent d'acció social

No va ser fins a finals de la dècada dels 80 i principis dels 90 del segle passat que, des de les ciències socials, les criatures i la infància van començar a ser preses com a agents i com a fenomen social, respectivament. Tot i així, el fet que la identitat de la criatura es configuri fonamentalment en relació a la persona adulta i l'estatus de dependència que la primera manté en relació a la segona es tradueix en una freqüent invisibilització d'aquest col·lectiu. (Leyra i Bárcenas, 2014) La criatura, doncs, vindria a encarnar la darrera alteritat salvatge i primitiva: aquella diferent, menys desenvolupada i necessitada d'explicació. Així, l'adultcentrisme es presenta com una forma particular d'etnocentrisme, segons el qual es conceptualitza la infància com un "convertir-se en" i no com a pràctica social. La infància com a estatus social es sosté en els discursos de la família i l'aparell educatiu, institucions que vetllen pel manteniment de les fronteres entre aquesta i el món adult. Tals fronteres no només defineixen l'extensió i límits de la criatura, sinó que estableixen un espai social que expressa el component de control exercitat. (Jencks, 1996)

¹Els grups focals i entrevistes en que han participat persones sordes s'han realitzat en LSC i, en la majoria dels casos, han estat enregistrats en vídeo.

És per això que des de noves aproximacions contemporànies a l'estudi de la infància es reivindica la criatura com a subjecte social situat de forma permanent dins l'estructura social, així com l'agència de la mateixa com a co-constructora de la pròpia infància i com a part activa de la societat. (Leyra i Bárcenas, 2014) La infància no és un fenomen natural i la transformació social de la criatura a la persona adulta no ve determinada pel creixement físic. La infància és una construcció social i un estatus les fronteres del qual varien en el temps i en les diferents societats. Aquestes fronteres són incorporades a l'estructura social i es manifesten mitjançant certes formes establertes de conducta. (Jencks, 1996) El col·lectiu infantil interacciona amb la resta de grups socials i es troba sotmès al creuament de diferents variables estructurals. Des d'aquestes noves perspectives socials s'entén que les criatures són capaces d'identificar els seus problemes i indagar sobre la naturalesa dels mateixos, per la qual cosa es reivindica la seva capacitat d'agència i autonomia relativa i el reconeixement al seu protagonisme social, en tant que subjectes que reflexionen i que interpreten i transformen el món que habiten. (Leyra i Bárcenas, 2014)

Totes aquestes consideracions són bàsiques a l'hora de fer treball de camp amb criatures, sobretot si aquest és desenvolupat dins la institució escolar, com és el cas. Per una banda, perquè les criatures com a subjectes d'estudi són extremadament susceptibles al poder adult encarnat per la persona investigadora en qualsevol recerca². (Leyra i Bárcenas, 2014) Cal estar especialment al cas, doncs, de no caure en lectures o plantejaments adultcèntrics. Per altra banda, i tenint en compte que l'àmbit escolar és aquell on les relacions de poder entre persones adultes i criatures assoleixen el seu màxim grau d'institucionalització i autoritat (Ballestín, 2009), resulta molt interessant explorar com la conceptualització de la infància és experienciada i significada per la pròpia canalla, la qual sovint conflictivitza la relació amb el món adult, deconstruint amb arguments prou sòlids aquesta diferenciació i plantejant-la en termes de dominació i d'injustícia.

² En aquest cas, no només sóc investigadora sinó que també sóc monitora, és a dir, exerceixo una autoritat formal sobre la canalla fruit de la meua tasca laboral a l'escola.

El pati: un espai intersticial entre la classe i el carrer?

Durant els mesos de treball de camp he preguntat a moltes criatures, tant sordes com oïdores, què és el primer que els ve al cap quan pensen en el pati³. Gairebé sempre la primera resposta ha estat una sola paraula: “Jugar!”, “Diversió!”, “Llibertat!”, “Aire lliure!”, “Descans”. Si bé és cert que totes aquestes idees són fonamentals en l’imaginari col·lectiu del que és aquest espai, a la pràctica resulta evident que el pati no és només el que se suposa que és, un espai de joc i diversió, sinó que hi passen moltes altres coses. Tot i pertànyer formalment a la institució escolar, el pati queda relativament al marge de la funcionalitat educativa i pedagògica de la mateixa per ser precisament un espai i un temps de descans, d’esbarjo i de joc, però també de relacions de poder, de conflicte, de producció i reproducció d’identitats i de negociació i resistència a les normes imposades pels adults de manera més o menys formal. El pati d’aquesta escola està conformat per diversos espais amb una certa entitat pròpia⁴ i les criatures n’ocupen uns o altres en funció del seu curs. Tal distribució d’espais per cursos contempla una excepció en el cas de les criatures sordes, de la que parlaré més endavant.

En un context urbà en que la canalla ha estat expropiada del carrer com a espai propi i de certa autogestió, els patis apareixen com a espais on són professionals, i no la pròpia concurrència de persones normals i corrents al carrer, les que exerceixen les tasques de vigilància i control. (Jacobs, 2011[1961]) Tot i així, el pati pot representar un dels únics reductes dels que disposen les criatures per a compartir experiències entre iguals i socialitzar-se sense la mirada atenta i escodrinyadora de persones adultes, si el comparem amb altres espais on l’autoritat de les mateixes s’exerceix d’una manera molt més directa. Tot i que no es pot accedir a cap dels espais del pati si no hi ha una persona adulta vigilant-lo, les criatures, sobretot les de més edat, sovint busquen aquells racons que queden relativament amagats o fora del camp de visió de les persones adultes per a estar-hi. L’aixopluc que ofereixen, en aquest sentit, les escales, els arbres i matolls del bosc o altres racons que brinda la pròpia arquitectura de l’escola constitueixen les zones frontereres o els amagatalls preferits

³ La transcripció d’alguns fragments dels grups focals realitzats amb criatures s’adjunta als annexos.

⁴ Per a una breu descripció amb fotografies de cadascun dels espais, consultar els annexos.

per a les criatures que busquen, més o menys conscientment, allunyar-se del control omnipresent adult.

El pati és l'espai per antonomàsia, si més no dins l'escola, de crítica i transgressió de la norma. O, dit d'una altra manera, podria ser pres com un espai de resistència de la canalla a la dominació adulta. Al pati, al contrari d'altres espais molt més panòptics, com l'aula, és molt possible transgredir qualsevol norma sense ser vist o vista. És l'espai de les malifetes i dels jocs prohibits i, probablement, allà on es duen a terme els abusos d'una manera més impune. Al pati, les criatures disposen de molt més marge de maniobra que a qualsevol altre lloc per a dur a terme totes aquelles activitats o accions que saben reprovades o directament prohibides. Tot i així, el pati té uns límits geogràfics, els quals les criatures no poden sobrepassar; està vigilat per persones adultes, les quals sovint són emprades com a eina de gestió i resolució de conflictes per la pròpia canalla i com a figura de manteniment de l'ordre a la que recórrer en cas de necessitat; i es regeix per unes normes imposades des de l'Equip Directiu, l'aplicació de les quals és responsabilitat de les persones adultes que s'encarreguen de la vigilància dels patis. En relació a les normes, la gran majoria no gaudeixen d'una bona acollida per part de la canalla, que no veu sinó quartat un dels pocs espais de llibertat dels que disposen. Així, no és gens estrany que les normes siguin qüestionades, criticades, contestades i, òbviament, transgredides.

Jo, el pati de l'escola... Jo crec que els professors no ho veuen com ho veig jo. [...] O sigui, que un dia no es pugui jugar a futbol, un altre que no es pugui jugar a pilota, que ara no ens deixen baixar llibres, que...[...] Però jo ho veig com una estona que tenim una mica de llibertat. No estar tan dintre del professor que et vigila i no sé què. [...] Jo ho veig com l'únic espai, l'única hora que tenim. Una estona per a deixar-ho. Les classes i tot això. No ho veig com una altra classe.⁵

Aquest curs les normes que han generat més polèmica són, per una banda, la prohibició de baixar llibres al pati, amb l'objectiu de promoure la sociabilitat entre les criatures, i, per altra, les vinculades a l'ús de la pilota i la restricció del futbol. En relació a aquestes últimes, cal emmarcar-les en el debat social que s'ha encetat darrerament sobre el protagonisme del futbol als patis de les escoles i les

⁵ Nen oïdor de 6è de Primària. Grup focal realitzat l'1 de març del 2018.

implicacions que aquest té en l'ocupació dels espais d'esbarjo en termes de desigualtat de gènere.

La directora de l'escola explica: *S'ha decidit que hi ha dies que no es juga a futbol o no es juga a pilota. Doncs perquè el futbol estava sent el rei. Però el rei dels problemes, a més a més. O sigui, el rei de que als que no els hi agrada el futbol s'havien d'aguantar. [...] Ha sigut una mica imposat, el dia sense futbol i el dia sense pilota, [...] i a mi em fa patir que sigui imposat, m'agradaria més que hi arribessin ells. Però, bé, és un primer pas i a veure si serveix. [...] Tot és una mentalitat masculista que anem arrastrant i que, això, les nenes s'han de conformar amb aquell racó. Estan felices? Sí, clar, perquè no els hi queda una altra. [...] Hi ha una cosa que no passa mai de moda: el futbol. És el rei. La centralitat és el futbol.*⁶

Tot i que alguns nens han rebut la nova normativa de bon grat, sobretot aquells a qui no els agrada jugar a futbol i que diuen que sovint es queden sols, sense els seus amics masculins, en general, aquestes restriccions són constantment qüestionades. Són les criatures de 6è de Primària les que hi oposen més resistència. Per una banda hi ha els nens que juguen habitualment a futbol i que entenen la normativa com una creuada contra la seva font principal de diversió i entreteniment al pati. Ells entenen que el pati és el seu espai i haurien de poder fer el que volguessin, sobretot si es tracta de jugar a un esport, a la qual cosa no li veuen res de dolent. Un d'aquests nens, de 6è, va proposar en una ocasió als seus companys iniciar una recollida informal de signatures per a protestar i mirar de derrocar la norma. Però no només són ells els que es queixen. La mesura de no poder jugar a pilota un dia a la setmana provoca situacions certament un tant absurdes. Per exemple, quan una monitora retira la pilota a un grup de nens i nenes, entre les quals hi ha criatures sordes, que juguen a un joc que no és el futbol, perquè és dimarts i "avui no toca jugar a pilota". En aquestes ocasions, la indignació de la canalla es fa notar. Una nena de 6è, per exemple, em preguntava què més volíem (els adults), si estaven jugant nens i nenes, juntament amb sords, a un joc diferent.

Jo crec que si accepten un dia que es baixi el llibre o un dia que es baixi el cub de Rubik o un dia que... Per què no pot ser tots els dies? Dóna igual un dia que dos. A mi em van posar l'excusa, bueno, ho direm així, quan ens vam queixar dels llibres,

⁶ Entrevista realitzada el 9 de Gener del 2018.

*que ens tenim que socialitzar. I jo això ho veig com estúpid. [...] Al pati es tindria que fer el que vols i ja està.*⁷

És fàcil veure, a peu de pati, que algunes d'aquestes normes perden el seu sentit quan són aplicades sense tenir en compte quines són les necessitats específiques d'aquelles persones a les que es vol augmentar la qualitat de vida: les pròpies criatures.

*A mi no m'agrada que no es pugui llegir al pati perquè, o sigui, nosaltres portem molt de temps en aquesta escola i et dic jo que estem més que socialitzats amb tothom, vale? I [...] porten tota la vida dient que hem de llegir i ara ens diuen: No, no podeu llegir. I tu et quedes...*⁸

Un pati on també es parla amb les mans

Existeixen dues grans perspectives des de les que es conceptualitza la sordesa. (Rodríguez, 2013) Per una banda, el discurs biomèdic, el qual concep la sordesa com a patologia, en tant que dèficit de la persona, i des del que la persona sorda és categoritzada com a malalta, discapacitada i anormal, estigmatitzant-la. Per altra banda, existeix la perspectiva social i cultural⁹ la qual, als anys 60, va començar a qüestionar el discurs biomèdic i a entendre la sordesa com una particularitat més que com una discapacitat. S'enceta així un model d'interpretació social que concep la discapacitat com el resultat relacional de maneres diferents de "funcionar" en la vida (Allué, 2008) i com una qüestió política i d'opressió social. (Oliver, 1998) Per tant, més que de perspectives, estariem parlant d'ideologies. En aquest sentit, la biomedicina opera com a mecanisme de control social de la diferència i la Comunitat Sorda i els *Deaf-Studies* com a catalitzadors de producció i reproducció del que s'entén que és una minoria cultural i lingüística. Es tracta, doncs, d'una qüestió eminentment política. De fet, la vida de les persones sordes està profundament condicionada per les polítiques d'integració vinculades a la discapacitat. Actualment la Llengua de Signes Catalana és utilitzada per més de 32.000 persones. Està catalogada com a patrimoni lingüístic de Catalunya però, a l'hora, el Grup d'Estudi

⁷ Nen oïdor de 6è de Primària. Grup focal realitzat l'1 de març del 2018.

⁸ Nena oïdora de 6è de Primària. Grup focal realitzat el 21 de Febrer del 2018.

⁹ Sota el paraigües d'aquesta perspectiva social i cultural de la sordesa s'han desenvolupat els *Deaf-Studies*, que conformen un cos teòric des de la mirada de les pròpies persones sordes com a natives. (Rey, 2008; Rodríguez, 2013)

de Llengües Amençades de la UB assenyala que és la llengua més discriminada de la història d'aquest país. En el cas de les criatures sordes, aquestes polítiques incideixen enormement en la seva capacitat d'accedir a una educació bilingüe en modalitat oral i llengua de signes¹⁰, com la que s'ofereix a l'Escola Tres Pins.

Tot i que a la pràctica en molts casos es complementen, la relació entre ambdues perspectives és sovint conflictiva i font d'un debat absolutament vigent. Mentre que la biomedicina promou l'estimulació de la capacitat oral – normal - de les persones sordes, des de les perspectives socials i culturals es reivindica l'ús de la llengua de signes – estigmatitzada - com a eina primordial no només de comunicació sinó de desenvolupament cognitiu, afectiu, social i cultural. Com apunta la directora del centre, *estem parlant de llengua com a mitjà de comunicació, d'expressió d'emocions, d'elaboració de sentiments, d'accés al llenguatge simbòlic i abstracte... Per a després poder llegir un llibre, opinar sobre allò que es pensa o sobre una teoria, sobre política, per a tenir argumentacions.*¹¹

És precisament aquesta lectura la que és adoptada per l'escola, on les capacitats orals de l'alumnat sord són estimulades mitjançant tècniques logopedagògiques i, al mateix temps, se'ls ofereix una educació en llengua de signes, tant en aules exclusivament sord-signants com en aules compartides amb alumnat oïdor, on es compta amb la presència d'un intèrpret. Per altra banda, les criatures oïdores de P3 a 3r de Primària prenen classes de llengua de signes amb l'objectiu de disminuir les barreres comunicatives existents entre la canalla sorda i la oïdora. Les competències que acaben assolint els i les alumnes en relació a l'ús de la llengua de signes, però, és molt dispar. Mentre algunes criatures oïdores assoleixen un nivell que els permet comunicar-se en aquesta llengua, encara que sigui rudimentàriament, la gran majoria només aprenen uns pocs signes amb els que difícilment podran mantenir una conversa o ni tan sols interaccionar breument amb una comunicació satisfactòria en llengua de signes.

L'estigmatització de la sordesa ha esdevingut el punt de partida de la construcció de la identitat sorda com a identitat ètnica i com a minoria lingüística i cultural. Prenent

¹⁰ L'associació Volem Signar i Escoltar treballa per a garantir l'accés de criatures i joves a una educació bilingüe d'acord amb la legislació actual: Llei 17/2010, del 3 de juny, de la Llengua de Signes Catalana.

¹¹ Entrevista realitzada el 9 de Gener del 2018.

com a referència la teoria d'Erving Goffman, quan existeix un contacte entre iguals a partir del qual es poden compartir experiències similars generades per l'estigma es pot donar el cas de que aquest esdevingui motiu d'orgull. És el que l'autor anomena carrera moral compartida, la qual modifica la concepció del "jo", generant canvis en la identitat social i personal de les persones portadores de l'estigma. (Goffman, 2012 [1963]) Tal contacte es dona, en el cas de les persones sordes, en centres educatius i/o residencials i en associacions. L'Escola Tres Pins opera innegablement com a punt de trobada de persones pertanyents o vinculades a la Comunitat Sorda de Barcelona. Alumnes, famílies i personal docent sord comparteixen temps i espais vinculats a l'escolarització dels infants. Cal tenir en compte, però, que, tot i així, representen una minoria dins la comunitat educativa, majoritàriament oïdora, per la qual cosa l'estigma no deixa d'operar com a marca d'anormalitat¹². Tot i així, des de l'escola es fomenta el contacte entre l'alumnat sord de diferents edats, precisament per a brindar-los espais on puguin relacionar-se entre iguals, potenciar la seva llengua de signes, dotar-los de referents i propiciar la seva adscripció identitària a una sordesa *positivitzada*.

Al pati, per exemple, els alumnes sords dels cursos superiors, a diferència dels seus companys i companyes oïdores, poden ocupar els espais del pati dels més petits per a jugar amb la resta de sords de Primària. Amb aquesta mesura es vol promoure que totes les criatures sordes comparteixin l'espai del pati per a relacionar-se entre elles en el joc i sense la intermediació directa de persones adultes.

*Fa molts anys el que vam veure és que els sords eren molt poquets i que havíem de fomentar que hi hagués interrelació entre ells. [...] I llavors es va crear aquella zona. Bé, en aquella zona poden estar de totes les edats. [...] La cosa estava feta pels sords i per a que no es discriminés. Hi ha anys que els grups tiren molt d'aquest espai. [...] I la idea era aquesta: que hi pogués haver interrelació més enllà de l'edat. [...] Clar, és que cada vegada en tenim menys [de sords]. Per això és com un tresor que hem de cuidar. I els hi hem de donar aquesta possibilitat.*¹³

¹² Molt diferent seria una situació en que la meitat de l'alumnat fos sord i, l'altra, oïdor, o si el total de l'alumnat fos sord.

¹³ Directora de l'escola. Entrevista realitzada el 9 de Gener del 2018.

D'aquesta manera, els tres alumnes sords del “Grup Específic”¹⁴ de 4t i els dos alumnes sords de 6è poden quedar-se als espais del pati dels més petits per a compartir l'estona d'esbarjo amb les nou¹⁵ criatures sordes de 1r, 2n i 3r. Estem parlant d'un pati, doncs, on també es parla amb les mans. En aquest sentit, efectivament, l'ús de la llengua de signes es concentra principalment en aquestes zones on sords de totes les edats acostumen a jugar plegats. Ara bé, això no significa que ni tal ús ni les pròpies criatures sordes estiguin encapsulades exclusivament en aquestes espais, sinó que els signes estan presents, en major o menor mesura, en molts altres espais i situacions d'aquest pati certament particular.

El joc com a font d'interacció

Durant el treball de camp, no han estat poques les vegades que algú a l'escola se m'ha acostat al pati per a preguntar-me quina era exactament la finalitat de la meva investigació. No només per part de la canalla, sinó també mestres i logopedes que vigilaven el pati durant l'estona d'esbarjo del matí. En aquestes ocasions jo justificava la meva presència al pati, la qual escapava del meu horari laboral, explicant que m'interessava veure com es relacionaven i interaccionaven els alumnes sords i els oïdors. La resposta de la gran majoria del personal docent acostumava a ser que tals relacions o interaccions eren gairebé inexistents.

*[...] és perquè la forma de jugar que tenen els sords i la dels oïdors és completament diferent. [...] És a dir, jo crec que ser sord implica tindre com una sèrie d'actitud a l'hora de jugar, que ho trobes amb una altra persona sorda, que amb un oïdent potser no l'acabes de trobar. No tant a l'hora de relacionar-se, de comunicar-se, sinó a l'hora de jugar. [...] Però busquen aquells amb qui tinguin més afinitat. Ja no pel fet de ser potser sord o no, sinó d'afinitat perquè juga com jo jugo. Saps? Per això es relacionen més entre ells. [...] Els nens que són oïdors es relacionen més entre ells perquè tenen formes de jugar diferents que els sords.*¹⁶

¹⁴ El “Grup Específic”, adscrit a 4t de Primària, està compostat per tres criatures sordes de diferents edats amb necessitats educatives especials, més enllà de la seva sordesa.

¹⁵ Hi ha una desena nena sorda, de 3r, en règim d'escolarització compartida que només ve a Tres Pins els dimarts i els dijous. La resta de la setmana, és alumna de l'Escola del Mar, de Barcelona.

¹⁶ Monitor oïdor del Grup Específic. Entrevista realitzada el 18 de Desembre del 2017.

El que es desprèn d'aquests comentaris, com de la informació recollida a altres entrevistes i grups focals amb criatures, és que la idea compartida que es té dins l'escola és la de que, al pati, sords i oïdors juguen cadascú per la seva banda, amb algunes excepcions que són considerades puntuals. I poca cosa més. El joc és l'activitat per excel·lència, si més no en l'imaginari col·lectiu, del pati de qualsevol escola. En aquest sentit, es podria analitzar si realment el joc s'imposa com a protagonista al pati per sobre d'altres activitats o si, al capdavant, i des d'una perspectiva adultcèntrica, tot el que fan les criatures es vincula al joc perquè es sobreentén que aquestes ni volen ni poden fer gaire cosa més que jugar. També es podria analitzar el joc com a element de socialització, prenent així una perspectiva que compta amb un llarg recorregut en la disciplina psicopedagògica però també en l'antropològica. El que m'interessa aquí, però, és analitzar com el joc, en la seva vessant més instituïda com a activitat concreta, coneguda, compartida i amb unes normes determinades, opera com a catalitzador d'interaccions socials entre sords i oïdors al pati.

Al pati de l'escola, tot depèn d'on centris la mirada i quina escala prenguis com a referència. A primer cop d'ull, podria donar la impressió de que les criatures sordes juguen entre elles i no amb les criatures oïdores. I, en certa mesura, és així. Tan bon punt els grups de diferents cursos van arribant al pati, la canalla sorda es va aglutinant en el que s'ha establert com el seu espai comú, entre els porxos, la pista de baix i la zona de bancs i pedretes. No triguen gaire estona a decidir què fer entre un repertori força limitat de jocs als que acostumen a jugar: el Pi¹⁷, el Pilla-Pilla... De fet, no és poc freqüent que el grup de sords i un grup d'oïdors decideixin jugar al Pi, uns al cantó dels altres, però que, en comptes de jugar plegats, s'organitzin dues versions diferents del mateix joc.

*Perquè pels sords el Pi és com... Nosaltres som sords i sabem llengua de signes. Però amb els oïdors és difícil perquè ells parlen i nosaltres no els sentim. És difícil. Els oïdors juguen fatal però nosaltres, com que és molt visual, juguem molt bé.*¹⁸

¹⁷ Una persona la para i la resta s'amaga. Qui la para ha de localitzar amb la vista a les persones amagades i, quan les veu, tornar al punt on la para per a dir-ne el nom o fer-ne el signe i, així, "pillar-les".

¹⁸ Nen sord de 6è de Primària. Grup focal realitzat el 2 de Març del 2018. Traducció meua de la llengua de signes a llengua oral.

Òbviament, les barreres comunicatives existents entre les criatures sordes i les oïdores poden explicar en part aquesta dinàmica. Però cal tenir en compte que el grup de criatures sordes, més enllà de compartir un dèficit auditiu i un idioma, comparteixen molt de temps i molts espais dins l'escola, de manera que és fàcil que es generi certa afinitat entre elles fruit senzillament del contacte i el conseqüent coneixement personal. A més, i com assenyala la logopeda sorda¹⁹ de l'escola, els sords no s'ajunten i s'alien perquè són iguals, sinó perquè són pocs i tenen menys possibilitats d'escollir que els alumnes oïdors. Si hi haguessin més alumnes sords a l'escola, segurament es farien grups diferents en funció de l'afinitat que hi hagués entre criatures. Com que són pocs, s'ajunten tots en un sol grup. Això no vol dir que les criatures sordes configurin un grup immutable de sords que jugui absolutament sempre junt. Per exemple, els quatre sords de 1r acostumen a fer bastant la seva al pati, tot i que no desvinculats totalment del joc al que juguen els seus companys sords més grans. Així mateix, les criatures del "Grup Específic" tenen molta més tendència a jugar en solitari o amb criatures oïdores que no pas a adherir-se als jocs del grup de sords. Tot i així, es queden a la *zona comuna*, al pati dels petits. Per últim, els dos sords de 6è poden decantar-se a vegades per jugar amb els seus companys de curs oïdors i no amb els sords de menys edat.

*Jo moltes vegades jugo amb oïdors. Abans jugava més amb sords. Ara m'ajunto més amb oïdors.*²⁰

Per tant, el panorama plantejat en cap cas exclou les interaccions entre criatures sordes i oïdores. El fet de que existeixi un grup de sords que quotidianament jugui plegat a l'hora del pati no exclou que, en algunes ocasions, les criatures sordes juguin en grups de criatures oïdores. Per exemple, hi ha un nen sord de 3r de Primària que sovint prefereix jugar a futbol amb companys i companyes oïdores a jugar amb la resta de canalla sorda als seus jocs habituals²¹. Cal tenir en compte que el futbol, com altres jocs, no requereix d'una comunicació verbal gaire intensa entre els jugadors i jugadores, sinó més aviat d'una comunicació corporal i gestual, de manera que les barreres comunicatives entre sords i oïdors es minimitzen o, si més no, no provoquen

¹⁹ Entrevista realitzada el 19 de Desembre del 2017.

²⁰ Nen sord de 6è de Primària. Grup focal realitzat el 2 de Març del 2018. Traducció meua de la llengua de signes a llengua oral.

²¹ A diferència d'altres anys, aquest curs el grup de criatures sordes no mostra cap interès en el futbol.

impediments comunicatius tan freqüentment com per a que sigui inviable jugar plegats.

Hi ha altres jocs o activitats, en canvi, que sí que requereixen de més comunicació verbal i que, en la seva absència, és fàcil que aflorin els malentesos i els conflictes o que, directament, s'eviti la interacció per excessivament incòmoda. Durant el meu treball de camp va començar a posar-se de moda entre les criatures dels cursos inferiors un joc amb cromos que consistia en repenjar-los a la paret i mirar de tombar-los amb pedretes. Qui tombava un cromo, el guanyava i se'l quedava. El mateix nen aficionat a jugar a futbol del que parlava fa un moment va mostrar de seguida un interès notable en participar del joc, que a l'inici només era dut a terme per canalla oïdora masculina. Al principi, els oïdors que jugaven amb cromos es mostraven reticents a que el nen sord hi participés. Segons deien, perquè no comptava amb cromos per a jugar, quan aquest era un requisit indispensable. El primer dia que el nen sord de 3r va arribar al pati amb un cromo, el grup de nens oïdors també va posar pegues perquè deien que el cromo que portava no era prou bo com perquè li interessés a algú, que el cromo no tenia prou valor. En aquestes situacions, alguna de les dues parts en conflicte sempre recorria a la mediació d'una figura adulta per a que pogués interpretar en llengua de signes els arguments que es donaven tant d'un cantó com de l'altre. Jo mateixa vaig haver d'interpretar aquest paper, per la meua proximitat física al grup quan els conflictes afloraven. Si bé és cert que existien entrebancs en la comunicació, els conflictes eren més aviat d'interessos. O, dit d'una altra manera, no s'entenien perquè no els acabava de convenir.

La reticència dels alumnes oïdors a la participació del nen sord podria venir donada per l'estigma del que aquest és portador, vinculat a la poca simpatia que pot generar una persona amb la que no t'entens i la dificultat afegida que pren el joc quan un dels participants queda al marge del canal de comunicació principal, en aquest cas, la oralitat. A mesura que van anar passant els dies, però, cada cop el nen sord comptava amb més cromos i de més prestigi. Els nens oïdors van acabar assumint sense queixes ni retrets la seva participació en el joc. Ara bé, els malentesos entre sord i oïdors per qüestions com els torns o la pèrdua de cromos eren recurrents i requerien sovint, per demanda de la pròpia canalla, de la intervenció de figures adultes com a intèrprets. Al cap d'uns dies més, altres criatures sordes d'edat similar van començar

a portar cromos al pati. En qüestió d'una setmana, hi havia establerts al pati dos grups diferenciats que jugaven a tombar cromos amb pedretes: un d'oïdors i un altre de sords. De cap manera això va significar la fi dels conflictes interns dins de cadascun dels grups, ni tan sols la fi de la intervenció en tals conflictes de persones adultes per tal de gestionar-los. El que va significar, senzillament, és que els sords i els oïdors van acabar jugant a cromos per separat, uns fent servir la llengua de signes i, els altres, la llengua oral.

Si bé el joc dels cromos no va resultar un bon aglutinador de criatures sordes i oïdores, n'hi ha d'altres, més enllà del futbol, que prenen un gran protagonisme i èxit entre criatures amb qualsevol capacitat auditiva. És el cas d'un joc que s'han inventat durant aquest curs els alumnes de 6è i que anomenen "La bèstia"²². Aquest joc ha aconseguit aglutinar a tot el grup de 6è, especialment als nens, incloent-hi els dos alumnes sords. El joc de "La bèstia" va fer-se tant popular que fins i tot alumnes d'altres cursos volien adherir-s'hi, petició a la que els i les més grans de l'escola responien amb una negativa apel·lant al caràcter excessivament dur i perillós del joc. Apel·lació a la perillositat que, per cert, més endavant va ser presa per la direcció de l'escola per tal de legitimar la prohibició del joc. Sigui com sigui, mentre les criatures de 6è van jugar a "La bèstia", els dos nens sords del grup van deixar de quedar-se, durant algunes setmanes, tant al matí com a la tarda, als espais comuns del pati on jugaven amb els seus companys sords.

En tots aquests casos, la llengua de signes és emprada fonamentalment per les persones que en són usuàries fora de l'escola, podent la resta, en el millor dels casos, expressar signes o gestos per a fer-se entendre però sense massa complexitat lingüística. Quan un grup relativament nombrós de criatures sordes juga, òbviament l'ús de la llengua de signes és visiblement significatiu. Quan una criatura sorda juga amb tot de criatures oïdores a futbol, l'ús de la llengua de signes és inexistent o gairebé nul. En el cas dels i les alumnes de 6è que jugaven a "La bèstia", joc que tampoc requereix de masses interlocucions, cal tenir en compte que, dels dos nens sords del grup, un, en David, és sord profund, però l'altre, l'Alejandro²³, té restes auditives, és a dir, hi sent una mica i parla oralment, a diferència de l'altre. A més,

²² Una de les criatures, la bèstia, ha d'aconseguir capturar als seus companys, mossegar-los, tombar-los al terra i retenir-los allà durant cinc segons. Quan ho aconsegueix, la criatura capturada també esdevé bèstia. El joc acaba quan tothom ha estat capturat i, per tant, ha esdevingut bèstia.

²³ Els noms reals de les criatures han estat substituïts per altres noms.

dins el grup de 6è hi ha dues criatures CODA²⁴, la pertinença a un context familiar sord-signant de les quals els proporciona un estatus singular com a intèrprets. Així doncs, sembla que no només el caràcter corporal del joc sinó també la presència d'aquestes criatures és el que facilita que sords i oïdors juguin plegats. Tot i així, aquest rol podríem dir d'intermediari és encarnat de molt diverses maneres i prenent diferent grau de responsabilitat davant els requeriments comunicacionals de la situació. Per altra banda, en cas que es necessiti adaptar d'alguna manera el joc a la sordesa, habitualment són els o les participants sordes les que han de demanar-ho als seus companys i companyes oïdors. Per exemple, els han de recordar que cal contar indicant els nombres amb els dits i no només amb la veu.

Conflicte i cohesió social al pati de l'escola

Els conflictes afloren constantment a la vida quotidiana al pati, també, com ja s'ha apuntat, entre criatures sordes i oïdors. Així com en els cursos inferiors els conflictes d'aquesta naturalesa estan més aviat vinculats a les barreres comunicatives i als malentesos que se'n desprenen, als cursos superiors s'acostuma a mantenir relacions conflictives precisament amb aquells amb qui més pots entendre't. Prenent un cop més al grup de 6è com a exemple, l'Alejandro, nen sord amb restes auditives, es veu immers en conflictes molt més freqüentment que en David, que és sord profund. Diguem que és difícil barallar-te amb qui no t'entens. En David acostuma a quedar al marge de bona part de les relacions socials més directes amb oïdors, també de les conflictives, per a establir-hi relació d'una manera més indirecta a través de l'Alejandro. Per altra banda, l'Alejandro acostuma a barallar-se amb alumnes oïdors amb unes competències relativament altes en llengua de signes o, si més no, amb aquells que més s'esmercen en utilitzar-la per a comunicar-se amb els seus companys sords.

En funció de l'origen del conflicte i de les persones implicades, en el moment de la intervenció adulta poden aparèixer per part de la canalla reivindicacions identitàries vinculades a les capacitats auditives. Per exemple, entre algunes criatures oïdors es comparteix la idea que la canalla sorda gaudeix de cert tracte de favor per part de les

²⁴ *Child Of Deaf Adult* (Fill/a oïdor/a de pare/mare sord/a).

persones adultes a l'escola i no es dubta a fer servir aquest argument per a denunciar una situació que es percep com a injusta. També hi ha, però, qui pensa que els sords juguen en una posició d'inferioritat en els conflictes ja que les criatures oïdores acostumen a ser majoria i els és més fàcil imposar el seu criteri. Per altra banda, pot donar-se el cas de que una criatura sorda justifiqui una reacció violenta contra algun company o companya oïdora en base a la discriminació que aquesta ha exercit prèviament.

En relació al conflicte, però, cal tenir en compte que la presència de criatures sordes en aquest espai és minoritària i això fa que la diferenciació entre canalla sorda i oïdora estigui sotmesa a altres diferenciacions que articulen d'una manera més contundent la realitat del pati. L'organització social del pati ve marcada pel que es podrien anomenar grups d'afinitat. El pati és el moment en que les criatures poden estar amb aquelles persones amb qui més els hi ve de gust i això promou la creació de grups d'afinitat, els quals són extraordinàriament inestables, porosos i canviants, però que permeten explicar els esdeveniments que tenen lloc al pati. El grup intergeneracional de sords del que ja he parlat constituïria un d'aquests grups, sens dubte, aglutinat en base a la seva sordesa. Més enllà d'aquest cas concret, en la configuració dels grups d'afinitat hi juguen un paper fonamental els grups d'edat, conformats dins la institució escolar pels diferents cursos²⁵. L'agrupació per edats de la canalla en la seva escolarització fomenta una identitat de curs que es trasllada, també, a l'estona del pati. Cada criatura pertany a un curs i tal pertinença la situa en una posició social determinada en relació a la resta de persones dins l'escola. La classificació per cursos genera una identitat específica en cadascun d'ells, vinculada en primera instància a l'edat però també a altres qualitats o trets característics estereotipats. Per exemple, hi ha cursos dels que es diu que són molt esportistes, d'altres que tenen una certa mala fama pel seu comportament, d'altres es diu que són contestataris i reivindicatius, etc.

Per altra banda, la qüestió del gènere també opera com un important factor articulador d'aquests grups d'afinitat. Les categories "nenes" i "nens" tenen un important efecte explicatiu i ordenador tant en els discursos com en les pràctiques de la canalla. Això no implica que nens i nenes no puguin compartir grups d'afinitat,

²⁵ En el cas de l'Escola Tres Pins, hi ha un sol grup o classe per curs i cada grup està format per entre 25 i 30 criatures.

sobretot en el cas dels cursos inferiors. A mesura que es van fent grans, però, la diferenciació per gènere pren molt més protagonisme. L'actual grup de 6è compta amb una forta identitat de curs, però, a l'hora, contempla en el seu sí dos subgrups de gènere perfectament delimitats: per una banda els nens, incloent-hi els dos nens sords, i, per l'altra, les nenes. Dins d'aquest dos grans grups existeixen subgrups d'afinitat en els que es diferencien, per exemple, els nens sords dels oïdors i les nenes amb més rang dins el grup de les que en tenen menys.

Així doncs, el que m'interessa destacar és que al pati la dicotomia sord-oïdor es conjuga amb moltes altres variables, com l'edat i el gènere²⁶, que sovint tenen implicacions més profundes en l'articulació de la vida social en aquest context. Els grups d'afinitat dels que vinc parlant es configuren, per tant, a partir de diverses variables estructurals i donen com a resultat la possibilitat d'uns *nosaltres* en contraposició a uns *altres*, amb els que es poden mantenir relacions d'aliança o de conflicte en moments determinats. Per a il·lustrar aquesta idea existeix un exemple etnogràfic que vaig tenir la sort de poder enregistrar durant el meu treball de camp i que mostra la pugna i les aliances entre diferents grups d'afinitat, en aquest cas, pel control d'un espai concret del pati.

Un grup de nenes de 6è van començar a ocupar el tronc i les branques d'un arbre localitzat en un espai, entre el bosc i la pista de dalt, per on en principi no s'hi podia passar. L'arbre, doncs, quedava en un indret que s'intuïa prohibit i potser per això no s'havia ocupat mai anteriorment. Poc després de que aquestes nenes comencessin a freqüentar l'arbre, un grup prou nombrós de criatures de 4t, tant nens com nenes, totes oïdores, van mostrar interès per aquell espai. D'entrada, les nenes de 6è es van negar a compartir aquell espai que elles havien "descobert" amb cap altre grup de criatures. Davant la insistència de la canalla de 4t, que mai va optar per ocupar directament l'arbre sinó que en tot moment va recórrer a la negociació amb les nenes grans tot i superar-les considerablement en nombre, un i altre grup van arribar a un pacte: la gent de 4t tindria dret a estar a l'arbre dos o tres dies al mes; la resta, l'arbre estaria reservat per a les nenes de 6è. Davant d'aquest pacte tan desigual, van haver-hi criatures de 4t que van mostrar la seva disconformitat. Algunes d'elles, de fet, no

²⁶ Altres variables, com el lloc d'origen o la classe social, no han estat incloses en l'anàlisi d'aquesta investigació per una senzilla qüestió d'espai. Òbviament, però, també juguen el seu paper en l'organització de la vida social al pati, tot i que potser d'una manera més subtil en el cas d'aquesta escola en concret.

entenien per què 4t i 6è no podien compartir l'arbre simultàniament. Les nenes de 6è argumentaven que havien estat elles les que primer s'havien fixat en aquell arbre i que, a més, elles només estarien uns mesos més a l'escola, doncs després marxarien a l'institut, i era just que en poguessin gaudir més dies, doncs a la gent de 4t encara els quedaven dos cursos més per a ocupar l'arbre. Aquesta disputa es materialitzava en esbrincades gairebé diàries entre ambdós grups, durant les quals afloraven de la manera més brusca tots aquells prejudicis sobre els que es construeix l'alteritat, en aquest cas encarnada pels diferents grups d'edat. Frases com "amb la gent de 4t no es pot confiar" o "les de 6è no sabeu compartir" s'utilitzaven freqüentment durant les disputes. Els nens de 6è, inclosos els sords, no van trigar gaires dies a prendre partit en el conflicte. No van dubtar gens a posicionar-se a favor de les criatures de 4t, amb les que alguns tenen vincles de parentiu, i van fer ben explícit en tot moment que el seu objectiu principal era fer la guitza a les nenes del seu mateix curs, les quals, segons deien, estaven actuant d'una manera injusta i egoista. La picabaralla va allargar-se uns dies més en aquests termes fins que, finalment, la direcció de l'escola, coneixedora del conflicte, va decidir prohibir l'ocupació de l'arbre.

Mitjançant aquest exemple és fàcil veure com els grups d'afinitat es configuren i es relacionen entre ells en base a unes circumstàncies determinades. En aquesta configuració, el ser nen o nena, oïdor o sord o d'un curs o un altre, s'ordena o es destria de tal manera que prengui sentit l'articulació d'un *nosaltres* enfront uns *altres* amb qui relacionar-se. Cal dir que els grups d'afinitat poden rivalitzar en una situació social donada, com ho pot ser la pugna per l'arbre, sense que això afecti a la relació entre les criatures en altres moments o espais. En definitiva, la identitat s'adapta en tot moment als requeriments de la situació social concreta, prenent en cadascuna d'elles el tret o trets identitaris que resulten més operatius i que, a fi de comptes, permet generar més fàcilment un sentiment de cohesió social.

Conclusions

El pati de l'escola. Un pati on també es parla amb les mans. Però, al cap i a la fi, un pati. Un context no només *per a* sinó també *de* la canalla, on hi té cabuda una certa autogestió del temps i l'espai per part de les criatures, doncs se'l senten seu i,

d'alguna manera, els pertany. Un indret sotmès a determinades normes fixades per la institució escolar que les criatures no dubten a qüestionar i transgredir, legitimades per la idea de que el pati és el seu espai. Un espai de llibertat i de descans on, segons defensen, haurien de poder fer allò que volguessin.

Si bé és cert que la presència de criatures sordes al pati no provoca una normalització absoluta de la sordesa i la llengua de signes, com passava, per exemple, a la comunitat de l'illa de Marthas's Vineyard, on tothom parlava la llengua de signes (Groce, 1999 [1985]), sembla que al pati d'aquesta escola l'estigma de la sordesa no pren les mateixes dimensions que pren en entorns hegemònicament oïdors. De tota manera, tal estigma no és totalment neutralitzat i la diferència sord-oïdor sovint opera en termes de desigualtat. Tot i que tal diferència juga un paper important en la vida social al pati, aquesta es veu immersa en una xarxa més àmplia de diferenciacions, en la que el gènere i l'edat prenen, també, un paper protagonista. Allò que efectivament aglutina a sords, oïdors, nens, nenes, grans i petits és el fet d'identificar-se com a criatures en contraposició a les persones adultes. Tal identificació pren especial rellevància quan es conflictivitza amb el món adult, fruit de les prohibicions que des d'aquest són imposades a la canalla.

El desenvolupament d'aquesta investigació s'ha vist marcat per l'articulació de dos eixos: sordesa i col·lectiu infantil. Una aproximació etnogràfica al pati d'aquesta escola obliga a parlar de la sordesa, així com parlar de criatures sordes al pati obliga a parlar de la canalla en general. Aquests han estat els termes en que s'ha dut a terme la recerca i, naturalment, els que l'han limitat. Com espero que hagi quedat palès en el present article, la complexitat social d'aquest pati, com de qualsevol altre, fa que la qüestió de la sordesa no pugui ser aïllada de tota una sèrie de fenòmens que el configuren. Molts d'aquests fenòmens són sens dubte mereixedors de posteriors investigacions que consolidin el pati de l'escola com a espai de recerca. Davant la imperant "infantilització" del col·lectiu infantil, espais com els patis de les escoles ofereixen una font de riquesa social gens menyspreable i que, sota el meu punt de vista, val molt la pena abordar des de les ciències socials, especialment des de l'antropologia. Tot allò que passa al pati no són "coses de criatures", en el sentit més pejoratiu de l'expressió, sinó que brinda un coneixement inestimable sobre el context social i cultural en el que el pati es veu inscrit. En aquest sentit, el col·lectiu infantil,

sotmès a una profunda dominació i invisibilització per part del món adult, té molt a dir.

No voldria acabar el present article sense agrair profundament a tota la comunitat educativa la seva predisposició i interès cap a la meva recerca, així com les facilitats que m'han estat brindades per la seva part per a dur-la a terme. Però, sobretot, agraeixo a totes i cadascuna de les criatures de l'escola l'haver estat allà. Les que han mostrat més interès en el meu treball i les que no; les que han perdut hores de pati per a participar dels grups focals i les que m'han mostrat el seu disgust per no haver pogut participar; les que m'han explicat amb pèls i senyals la seva visió del pati; les que han estat observades sense ser-ne conscients en aquell moment; les que m'han revisat el diari de camp per a verificar que tot allò escrit fos correcte; les que m'han fet prendre consciència de què és allò important per a elles, demanant-me que ho anotés al meu diari; les que m'han dit que les estava estudiant com a “rates de laboratori”, les que han mostrat agraïment pel fet de ser escoltades... A totes elles, mil gràcies per obrir-me les portes al seu món de significats. Aquest article, com el pati, és tot vostre.

Bibliografia

ALLUÉ MARTÍNEZ, M. (2008) “En torno a la construcción social de la (dis)capacidad” a TÉLLEZ, A.; Martínez J.E. (coord.) *Capacidad y discapacidad en un mundo plural*. Elche: SIEG, Universidad Miguel Hernández. Pp. 19-30.

BALLESTÍN GONZÁLEZ, B. (2009) “La observación participante en Primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”, AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 4, Nº 2. Maig-Agost. Pp. 229-244.

GROCE, N.E. (1999[1985]) *Everyone Here Spoke Sign Language. Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

GOFFMAN, E. (2012[1963]) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Biblioteca de Sociología, Amorrortu Editores.

JACOBS, J. (2011[1961]) “Usos de las aceras: incorporación de los niños” a Jacobs, J., *Muerte y vida de las grandes ciudades*, Madrid: Capitán Swing. Pp 103-117.

JENKS, C. (1996) “Constituting childhood”, a Jenks, C., *Childhood*, Psychology Press.

LEYRA FATOU, B., & BÁRCENAS VIÑAS, A. M. (2014) “Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1).

OLIVER, M. (1998) “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, a BARTON, L. (Coord.) *Discapacidad y sociedad*, Ediciones Morata, S.L., España. Pp. 34-58.

REY, M.I. (2008) “El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos”, *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

RODRÍGUEZ MARTÍN, D. (2013) “El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario”, *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia* 18(1):1-27.

Annex I – Transcripció d’alguns fragments de cinc dels sis grups focals realitzats amb criatures²⁷.

Grup 1²⁸

Nen oïdor 6è: Jugar al pati és una hora lliure. Pots fer el que vulguis sense... Amb limitacions. I on pots jugar amb els amics.

Nen oïdor 4t: El pati és aire lliure. Pots anar per molts llocs i és tot natura.

[...]

Nena oïdora 5è: Descansar de les classes.

Nena oïdora 4t (1): Llibertat per jugar. Pots jugar a lo que vulguis. Perquè, si normalment els nens juguen a futbol, les nenes...

Nen oïdor 6è: No! Això és masculista.

Nena oïdora 4t (1): Clar, per això, llibertat per jugar. Perquè els nens juguen a futbol, les nenes, jo què sé, juguen a...

Nen oïdor 4t: Al pitxi o...

Nena oïdora 4t (1): No sé! Els nens també poden jugar, les nenes poden jugar a futbol... Perquè al pati pots jugar a lo que vulguis.

Nen oïdor 6è: Tothom pot jugar a lo que vulgui.

Nena oïdora 4t (1): Sí, lo que vulguis.

Nen oïdor 4t: Però a lo que vulguis no, perquè si hi ha coses que vols jugar tu i després els professors et diuen que no, no pots fer-ho.

Nena oïdora 4t (1): Ja, a vegades això, també.

[...]

Nen oïdor 6è: [...] Jugo a la bèstia. I, si pogués, llegiria.

²⁷ El Grup 2 (alumnes sords de 3r i 6è de Primària) no ha estat inclòs per la poca informació recollida. L’entrevista grupal es va veure molt condicionada per la presència d’un alumne que va participar-hi a desgana i només per la pressió rebuda per part dels seus companys. Aquest fet va prendre una enorme centralitat en la trobada i no va donar temps a parlar de cap qüestió amb massa profunditat.

²⁸ Grup focal realitzat el 12 de Febrer del 2018.

Nena CODA 6è: Jo també, amb els amics. Amb tots, amb totes les meves amigues. Sí que també, a vegades, amb els nens i tal, perquè també són amics meus. Però vaig canviant. [...] Però, a vegades, em *junto* amb 5è, que juguem a algun joc o parlem.

Nen oïdor 4t: Jo vull dir que jugo amb els nois de la meva classe. Ara sempre estic jugant, a part dels dijous i els dimarts, estic jugant a futbol. Però moltes vegades juguem al pitxi o *algo* així. Als morts, també.

Nen oïdor 6è: En el joc de la bèstia que deia, el David i l'Alejandro [sords] juguen molt.

Nen oïdor 4t: El Dídac i la Bea [sords – Grup Específic] estan sempre pel bosc i no vénen. A vegades, el Dídac puja o mira i tot això, perquè esta amb el monitor. Però pel bosquet que hi ha per allà i...

Nen oïdor 6è: Normalment, quan juguem a la bèstia, l'Alejandro i el David juguen amb nosaltres. Ara, l'Alejandro ja no juga a futbol.

[...]

Nena oïdora 4t (1): Normalment, la Bea i el Dídac estan jugant ells junts i, a vegades, nosaltres, o per la tarda, estem jugant o al pitxi o als morts o al pilla-pilla o a jocs d'aquests... [...] I, a vegades, ella ve i diu: Jugo. I diu: *Vale*. Però, juga, sí, juga! A vegades, no volen, però nosaltres els hi diem que juguin. Llavors diu: No, no. Saps? O sigui, és com que ells estan en el seu món. Però a vegades diuen: Va, juguem, no sé què. Llavors és com una barreja entre... [...] No ho sé, potser les vegades que diuen que no volen és perquè estan jugant entre ells a les seves coses. O nosaltres estem amb les nostres coses. I, no ho sé, no volen jugar.

Nen oïdor 4t: A vegades, la Bea et diu: Jugo. Però, després, se'n va. Sense avisar ni res. Va a jugar a una altra cosa. No és que no vulgui jugar ni res. És que es distreu per una altra cosa i se'n va. El Dídac també. Diu: Vull jugar a futbol. A vegades juga una miqueta i se'n va.

Nena CODA 6è: S'enganxa a altres jocs. I jo crec que, a vegades, estem jugant a algun joc i, per exemple, potser diem: David i Alejandro, que són els sords que estan a la meva classe, voleu jugar? I diuen: No, no. I, potser, jo crec que també és per la

comunicació. Si és que no estem, per exemple, el meu cosí i jo [CODAs], pues no els hi agrada molt jugar perquè diuen: Jo no els entendre ni ells tampoc a mi. Suposo.

Nen oïdor 5è: A la nostra classe no hi ha sords i això és una avantatge per la gent que no sap res de llengua de signes.

Nena CODA 6è: Però una desavantatge per saber més llengües.

Nena oïdora 4t (1): Sí, si vols aprendre potser ells t'ajuden i...

Nen oïdor 4t: Hi ha avantatge per una cosa i per l'altra...

[...]

Nen oïdor 6è: Si podem [ens comuniquem] amb llengua de signes. Però, si no, li demanem al Toni [nen CODA de 6è] que ens ho tradueixi o... [...] Ho intentem parlant en llengua de signes, però si el Toni... Si hi ha una cosa, per exemple, molt difícil, li demanem al Toni.

[...]

Nena CODA 6è: Jo quan jugo amb ells no veig molt això. Sinó, si esta el Toni diu: Toni, va, tradueix. O, a mi: Tradueix. No veig que vosaltres us esforceu molt, que diguem.

Nena oïdora 4t (1): Nosaltres, si vol jugar la Bea o el Dídac, per *ensenyar-lis* el joc, primer li diem: Dídac, mira. O: Bea, mira. I llavors fem com un partida de prova. I els hi diem: Ho entens tot? I fa: D'acord [fent el signe]. I juguem. I si no entén alguna cosa...

Nen oïdor 4t: Li fem: Entens? [fent el signe] I diu: [signe sí].

Nena oïdora 4t (1): Fem una partida com de prova per a que ells puguin veure el tema del joc, com es juga i tot.

Nen oïdor 4t: Però, a vegades, els *incluïm*. Si entre mig del joc, parem una mica el joc, i *lis* diem: ho has entès? I diu: Sí. Pues...

Nena oïdora 4t (1): I, si ja sabem jugar, doncs ja diem: Juguem. I ells ja venen.

Nena CODA 6è: Amb els sords també passa que, o sigui, si li expliques al principi, o sigui, si li expliques el joc, ja esta, no cal... Els sords, amb la mirada ho veuen més bé

tot perquè estan més atents. No escolten i tal i estan més atents a la vista. Doncs ho entenen molt ràpid.

Nen oïdor 4t: Tenim molta avantatge perquè hi ha escoles que no tenen com el nostre pati. Perquè tenen un pati molt petit. Tenen només una pista petita i un sorral petit. I ja esta. Però nosaltres tenim el bosc, la terrassa, que és gegant...

[...]

Nena CODA 6è: El meu company ha dit, per exemple, que els nois són més *brutos* i que potser no jugarien amb les noies perquè els nois són més *brutos*. Però no ho trobo diferent perquè les noies també podríem ser molt *brutes*.

Nen oïdor 6è: Ja, ja. Però normalment... Per exemple, al *cole*, quan uns nens es barallen són nenes que s'estan pegant a la cara o són nens que s'estan pegant a la cara?

Nen oïdor 4t: Són nens!

Nena CODA 6è: Però perquè les noies no volem. Perquè nosaltres ho veiem...

Nen oïdor 6è: Per això!

Nena CODA 6è: Nosaltres veiem malament que vosaltres us pegueu.

Nen oïdor 6è: Ja, ja, per això.

Nena CODA 6è: Nosaltres no ho farem perquè nosaltres raonem. Però, clar, nosaltres podríem ser igual que vosaltres de *brutos*.

Nen oïdor 6è: Ja, ja.

Nena CODA 6è: Si jo m'enfadés podria pegar perfectament, igual que tu.

Nen oïdor 6è: Sí, sí.

[...]

Nena oïdora 5è: Perquè els sords, clar, no poden parlar. I comencen a expressar-se en llengua de signes i, si no sabem o *algo* així, pues diuen: *Bah! Bueno*, és què... I li donen la raó a l'oïdor perquè té més capacitat per expressar-se. I el sord no, perquè no l'entenen.

[...]

Nena CODA 6è: Abans he sentit que la companya ha dit que els sords no podien parlar.

Nena oïdora 5è: No, o sigui que, clar... Ells podien parlar però com que la gent no sap tant llengua de signes, pues no l'entenen tant. Llavors no poden expressar-se. O sí que poden, però...

Nena CODA 6è: Jo vull dir que els sords fan tot el possible per a que els escoltin per intentar poder parlar. Però és que la majoria d'oïdors no els hi fa cas.

Nena oïdora 5è: Això!

Nena CODA 6è: Diu: Eh? Jo no t'entenc. I ja passa d'escoltar.

Nena oïdora 4t (1): L'atenció és, potser, una mica. Perquè, potser, no ho sé, estan ells jugant i vol parlar però no li fan cas o... És l'atenció, potser, el tema.

Grup 3²⁹

Nen oïdor 3r: Jo quan venen els altres nois moltes vegades me'n vaig perquè si no... Perquè jo amb l'Aleix m'agrada més, perquè quan ve el Tiago i el Sandro i l'Amat i el Biel és com que a mi no me la passen perquè fan partits i no me la passen.

Nen oïdor 1r: Et passa moltes vegades que sempre quan alguns grans volen jugar els hi deixem però amb una condició: que ens la passin. Però no ens la passen.

[...]

Nen oïdor 1r: El rebesavi del Ferran es va inventar la Llengua de Signes Catalana.

Nena oïdora 1r: I el Ferran en sap molt perquè els seus avis són sords.

Nen oïdor 2n: Doncs quin nen més afortunat. Perquè la seva família va inventar la llengua de signes.

[...]

²⁹ Grup focal realitzat el 19 de Febrer del 2018.

Nena oïdora 3r: No sé! No ens demanen de jugar amb nosaltres ni nosaltres els hi demanem a ells. Volem jugar amb els oïdors.

Nen oïdor 1r: Perquè ens escolten més i llavors és més fàcil de comunicar.

Nena oïdora 3r: És més fàcil de parlar vocal que parlar llengua de signes.

Nena oïdora 2n: Però a vegades quan jugo a futbol amb l'Hèctor [sord], per a dir-li que avanci una mica, en ves de dir "corre", és com si li faig uns altres gestos i m'entén.

Nena oïdora 3r: Sí, li fas gestos que t'inventes i t'entén.

[...]

Nen oïdor 2n: *Bueno*, jo no els entenc però faig veure que sí. I després em penso a veure què pot ser. Jo la llengua de signes la tinc molt oblidada.

Nen oïdor 1r: A vegades que no sé *algo* que estan dient, que em quedo com "què estan dient?", li pregunto al Ferran.

Nena oïdora 3r: Jo a vegades quan no entenc els hi faig: sí, sí, sí... I ja està. M'ho tornen a repetir.

[...]

Nen oïdor 3r: Un dia hi havia nois que, els sords, com fiquen totes les cartes, estaven el Pol i aquests, estàvem allà, volíem veure les cartes, [...] les cartes que estaven al terra. I hi havia molts sords i deien: No, no, no, que estem *asustats* que es perdin. I estaven moltes persones. I nosaltres *sol* volíem veure, no agafaríem, *sol* miràvem. I no ens deixaven. Feien: No, no.

Nen oïdor 1r: I ens *emputxaven*.

Nen oïdor 3r: Les *profes* van dir: Un en un. I va marxar la *profe* i després els sords van i encara no deixen ni una persona. No deixaven.

Grup 4³⁰

Nena oïdora 4t (1): Amb les nenes sempre. Però hi ha dos nens que a vegades parlem amb ells perquè no els hi agrada el futbol.

Nena oïdora 4t (2): Però hi ha algunes excepcions que, de vegades, ens juntem tota la classe. [...] Per a jugar a un joc. Com ahir, que vam jugar a polis i a cacos.

Nena oïdora 5è (1): Nosaltres bastantes vegades parlem amb les nenes però de vegades també parlem amb els nens.

Nena oïdora 5è (2): Sí, o sigui depèn de qui tingui ganes de parlar.

Nena oïdora 5è (1): Per exemple, algun cop hem parlat amb el Gabriel...

Nena oïdora 5è (2): Però la majoria de vegades són nenes.

Nena oïdora 5è (1): Sí.

Nena oïdora 5è (2): Perquè els nens sempre estan jugant a futbol.

Nena oïdora 5è (1): No, el Llorenç no juga tant a futbol.

Nena oïdora 5è (2): Ja.

[...]

Nena oïdora 5è (1): Al Llorenç li agrada molt jugar a matar... Diu que s'avorreix perquè es queda com si estigués castigat al pati, allà assentat.

Nena oïdora 6è (2): Nosaltres tota la classe només ens ajuntem a Educació Física perquè és lo que fem tots. Al pati no ens ajuntem mai.

[...]

Nena oïdora 5è (1): No, és que nosaltres no tenim ningú sord, llavors...

Nena oïdora 4t (2): La Bea a vegades ve amb nosaltres.

Nena oïdora 4t (1): Sí. I a vegades el Dídac. Quan no tenim ningú amb qui jugar, pues juguem a...

Nena oïdora 4t (2): Sí, perquè el Dídac, ell és com: Voleu jugar?, i tu tens que dir sí o sí. [...] No sé, perquè si no s'enfada.

[...]

Nena oïdora 6è (1): Nosaltres casi mai juguem amb els sords. No sé. A l'Alejandro li agrada molt jugar a futbol i el David no sé...

Nena oïdora 6è (2): També.

³⁰ Grup focal realitzat el 21 de Febrer del 2018.

Nena oïdora 6è (1): Al David també. I nosaltres amb l'Alejandro com que sent una mica, pues normalment li parlem també.

Nena oïdora 6è (2): O sigui, li parlem mentre fem llengua de signes. Però a vegades fem mímica i parlem a la vegada per a que ho *pilli* millor. Quan no sabem una cosa, fem mímica.

Nena oïdora 6è (1): I amb el David amb llengua de signes, però jo casi mai parlo amb el David.

[...]

Nena oïdora 6è (2): És que tampoc ens trobem molt. O sigui, ells estan jugant a futbol i nosaltres estem a la terrassa.

Nena oïdora 6è (1): I tampoc fan res per *vindre* o lo que sigui. Perquè també estan bé.

[...]

Nena oïdora 6è (1): I també han prohibit llegir. Que és una cosa que molta gent feia. Que agafava llibres i els baixava al pati. *Pues* ara ho han prohibit perquè diuen que ens hem de socialitzar. Però, o sigui, a nosaltres no ens sembla bé perquè, a vegades, també es poden comentar els llibres i tal. I, també, a vegades, tens ganes de fer *algo*. I també diuen que si tota la vida els hi han estat dient: Va, *tens* que llegir més, *tens* que llegir més, *tens* que llegir més. I ara, quan volen, pues els hi diuen: No, no pots llegir.

Nena oïdora 6è (2): A mi no m'agrada que no es pugui llegir al pati perquè, o sigui, nosaltres portem molt de temps en aquesta escola i et dic jo que estem més que socialitzats amb tothom, *vale?* I, com diu la companya, porten tota la vida dient que hem de llegir i ara ens diuen: No, no podeu llegir. I tu et quedes...

Grup 5³¹

Nen oïdor 5è (1): *Bueno*, mitja hora de llibertat i casi no pots fer lo que vols. No et pots anar a comprar, jo què sé... No te'n pots anar. A veure, la majoria de coses normals, *bueno*, normals [fent cometes amb els dits] es poden fer. Jugar, jugar a

³¹ Grup focal realitzat l'1 de Març del 2018.

futbol, jugar a lo que sigui. Però, no sé, no te'n pots anar al bar i, jo què sé, un Bifrutas?

Nen oïdor 6è (1): Jo vull dir que per a això som petits, encara. Però si ho veiem com una estona de llibertat, doncs els professors ho veuen com una estona de fer una altra classe, fer valors als nens. I això a mi no m'agrada, perquè que estiguin traient coses... O sigui, que un dia no es pugui jugar a futbol, un altre que no es pugui jugar a pilota, que ara no ens deixen baixar llibres, que... No ho sé, jo ho veig com que no estic d'acord, perquè és un lloc per a fer el que vulguem. Ja sé que no ens podem matar. Però ja m'entens.

Nen oïdor 4t (1): Jo no estic d'acord. O *sea*, *tenim* que jugar, no llegir, saps? No tenim que jugar sempre a futbol. Tenim que jugar a pilota, podem jugar a moltes coses més.

Nen oïdor 5è (2): Però si és el nostre moment de llibertat, jo sí que ho veig com el company. Que seria el nostre moment per a poder fer el que vulguem, saps? O sigui, si, per exemple, a la classe hi ha normes, quan acabes una feina no pots llegir, no sé què. Jo ho entenc perquè és la classe i hem d'estar atents i tot això. Però, per exemple, al pati, que no és una classe, saps? Que pots anar on vulguis i està obert. I no m'agrada que posin aquestes normes de: avui no es pot jugar a futbol, avui no hi ha pilota, avui no es pot llegir...

Nen oïdor 5è (1): Si és una estona lliure podem fer lo que vulguem.

Nen oïdor 6è (2): *Bueno*, *dintre* de les regles legals.

Nen oïdor 5è (1): Però jo tampoc ho entenc. Per exemple, el pitxi i el futbol està en igualtat. Sempre juguem a això. I no entenc per què hi ha un dia sense futbol i no hi ha un sense el pitxi.

Nen oïdor 6è (1): No és perquè juguem cada dia a futbol, perquè jo crec que això no *lis té que* molestar. O si *lis* molesta, no ho entenc. Jo crec que és una mica mania al futbol perquè juguem cada dia, perquè és l'esport que més ens agrada, en general. En general, sí.

Nen oïdor 5è (1): A mi no m'agrada.

Nen oïdor 6è (1): Ja, *bueno*, però he dit en general, no tots. Llavors a lo millor li tenen una mica de mania. Però no ho entenc. Perquè, si és la nostra estona lliure, doncs que ens deixin fer el que vulguem. I, per exemple, si no ens deixen baixar un llibre al pati, dieu: No, però és que vosaltres ho baixeu un dia a la setmana, us posem un dia per llegir i ja està. No. Això m'ho han proposat. Però no. Jo el que vull és que puguem quan vulguem.

Nen oïdor 5è (2): Quan vulguem *dintre* de l'hora del pati.

Nen oïdor 6è (1): Clar.

Nen oïdor 6è (2): En el futbol no és la mania de que sempre juguem, sinó que sempre hi ha conflictes. Sempre.

Nen oïdor 5è (1): Sempre hi ha problemes.

Nen oïdor 5è (2): La nostra classe ara, o sigui, en tot aquest curs, de moment, només portem un o dos problemes. O sigui jo crec que seria, això que ha dit el company, en referència a la seva classe i, potser, la de 4t. Però a 5è ens va bé el futbol. I ara, o sigui, cada cop estem més en contra de que ens deixin un dia sense pilota i sense futbol perquè cada cop doncs més persones de la nostra classe *lis* agrada més el futbol. Llavors, clar, cada cop hi ha més persones que volen jugar a futbol.

[...]

Nen oïdor 4t (1): És que hi ha gent que juga moltíssim a futbol. Perquè juguen a futbol al *cole* i, a més, hi ha gent que fa *entrenos*.

Nen oïdor 5è (1): Però no hi ha res dolent a fer això. Estàs fent esport.

Nen oïdor 4t (1): Ja, però...

Nen oïdor 5è (1): Perquè li agrada a aquesta persona fer esport i li agrada fer esport d'aquesta manera. No és res dolent.

Nen oïdor 4t (1): Ja, però sempre esport...

Nen oïdor 6è (1): Sí. Si vol, per què no ho pot fer? Jo crec que si accepten el un dia que es baixi el llibre o un dia que es baixi el cub de Rubik o un dia que... Per què no pot ser tots els dies? *Dóna igual* un dia que dos. A mi em van posar l'excusa, *bueno*, ho direm així, quan ens vam queixar dels llibres, que ens tenim que socialitzar. I jo

això ho veig com estúpid. Perquè veuen el pati com una estona per a fer coses. O sigui, per a fer coses com si fos una classe més, en la que ens tenim que socialitzar... I jo no ho veig així. Al pati es *tindria que fer el que vols i ja està*.

Nen oïdor 4t (1): Però no el que vols tu de veritat.

Nen oïdor 6è (1): I el futbol, jo a la classe nostra, mai vam tenir un conflicte amb la nostra classe. Vam tenir conflictes, sí, de jo t'agafo aquesta porteria. Però, en sí, al futbol, no. Llavors, també, si juguéssim tots a pitxi, i hi hagués dos camps de pitxi, ens barallàriem també per això. I també hi haurien problemes. No crec que siguin problemes de futbol, en plan: *Ai, tu me agarras, yo te agarro, yo te pego...* Nosaltres, 6è, com no té pilota ja no juguem.

[...]

Nen oïdor 5è (2): Normalment, quan érem petits, com el futbol que es veia per la tele només sortien els nois... El femení també es pot veure per la tele, però... O sigui, és com masculí. Que jo no ho veig just.

Nen oïdor 4t (1): Discriminació!

Nen oïdor 5è (2): I, aleshores, *bueno*, clar, nosaltres ens pensàvem que el futbol era per a nois. Aleshores ens vam quedar amb aquesta idea al cap i vam anar a P5 i vam començar: No, no podeu jugar, és per a nois. Però ara, o sigui, ara ja no és el mateix. I, per exemple, a la nostra classe, des de petits hi ha bastantes noies que ara juguen.

Nen oïdor 5è (1): Jo m'atreviria a dir que tothom alguna vegada, de la nostra classe, ha jugat a futbol.

[...]

Nen oïdor 6è (1): Nosaltres juguem tots junts sempre. S'apunta qui es vol apuntar. I, normalment, hi ha dos grups. O tres. Tres grups. Un: els que juguem als jocs que ens hem inventat. La bèstia i alguns més. Que juguem a aquests jocs. Normalment, som tots els nois i... A vegades, som tota la classe. A vegades, som tots els nois. Els nois i algunes noies. I, normalment, som: tots els nois juguem a aquell joc i algunes nenes que es volen apuntar. I hi ha dos grups de nenes. Nosaltres *lis* hem posat nom. Hem posat: les *popus* i les nenes. Perquè les *popus*, no sé, hem posat aquest nom. Perquè són les populars. No en el mal sentit. Perquè són les que una nena, per exemple,

seguiria el seu exemple. Si ella fa això, faria això. Saps? Aquest tipus. Llavors això és el que nosaltres tenim al pati: les *popus*, les nenes i tots els nois, oïdors i sords. Jo, amb els sords, em comunico per gestos perfectament. Per gestos. A vegades no fas signes, saps? Per gestos jo em puc comunicar perfectament. De fet, al David em costa una mica d'entendre. Però a l'Alejandro l'entenc sempre perfectament. A l'Alejandro jo casi que el comptaria com un *oient*. El David té problemes, però igualment jo m'entenc amb ell. No parla molt, saps? I, l'Alejandro, per exemple, si tu li dius *algo*, li pots fer així amb la boca i ho entén. El David encara no. Amb el David, gestos.

Nen oïdor 6è (2): I llengua de signes.

[...]

Nen oïdor 5è (1): Jo menys, que vaig vindre a 3r. Llavors no ens fan LSC ni llengua de signes a la nostra classe perquè no tenim sords. Llavors jo no tinc ni idea. Amb gestos que tothom sap. Tipo: *Tu, allí*. Els més típics. He après bastants signes al pati.

[...]

Nen oïdor 5è (1): A nosaltres lo que ens diuen molt els *profes* és que mai tenim que mentir. I no entenc per què. Per exemple, perquè ens diuen: No tens que mentir, no sé què. Està dolent mentir? Els pares ens enganyen de que vénen Reis de l'Orient i no sé què. I nosaltres *tenim* que fer cas.

Grup 6³²

Nen sord 6è (1): Jo moltes vegades jugo amb oïdors. Abans jugava més amb sords. Ara m'ajunto més amb oïdors.

Nen sord 6è (2): És més fàcil jugar amb oïdors si hi ha el Toni i la Natàlia [CODAs].

Nen sord 6è (1): Sí, però jo encara que ells no hi siguin puc jugar també amb oïdors.

[...]

³² Grup focal realitzat el 2 de Març del 2018. Traducció meva de la llengua de signes a la llengua oral.

Nen sord 6è (2): Perquè sords Pi és com... Nosaltres som sords i sabem llengua de signes. Però amb els oïdors és difícil perquè ells parlen i nosaltres no hi sentim. És difícil. Els oïdors juguen fatal però nosaltres, com que és molt visual, juguem molt bé.

Nen sord 6è (1): Els oïdors també són molt bons.

Nena CODA 6è: Jo crec que els sords jugueu millor perquè és més visual.

Annex II – Descripció i fotografies dels espais del pati

Espais per a 1r, 2n i 3r de Primària.



El sorral

Espai ocupat generalment per les criatures de menys edat de primària i on s'acostuma a jugar amb les estructures disponibles, la sorra i a jocs simbòlics³³.



La pista de baix

Espai on es juga a futbol quan està permès i a altres jocs, com el Pi o a cromos, quan no.



Els porxos

Espai principal de trobada i de joc del grup intergeneracional d'alumnes sords. Les columnes són utilitzades com a punt per a parar-la en el joc

del Pi o el Pilla-Pilla.

³³ Joc en el que es representen simbòlicament rols i situacions del món real o d'un món imaginari.



Es tracta d'un espai de pas, doncs és des d'aquí per on s'accedeix al pati i on estan ubicats els lavabos. També és molt emprat per alumnes oïdors, tant per a jugar-hi com per a descansar asseguts a

les parets i cantonades, per passejar, per ballar, per saltar a la corda o per a fer carreres, per exemple.



Zona de bancs i pedretes

No és tant un espai pròpiament de joc sinó més aviat de repòs i de pas. També opera com a espai de trobada d'alumnes de diferents cursos. Els

bancs són molt utilitzats per a esmorzar i com a lloc de trobada per a parlar.



El bosc petit

Espai que acostuma a utilitzar-se com a amagatall i on s'acostuma a jugar amb els materials que ofereix: pedretes, fulles, sorra... També s'hi desenvolupa amb

freqüència joc simbòlic.

Espais per a 4t, 5è i 6è de Primària.



El bosc gran

Espai al que també poden accedir les criatures de 3r de Primària. S'utilitza com a espai de joc de diferents tipus (joc normativitzat, joc simbòlic, teatralitzacions, balls, etc.), com a espai de descans per a xerrar i per a seure, com a amagatall, zona de passeig... S'acostuma a fer ús dels materials que ofereix el propi espai: fulles, branques, pedres, pals...





L'arbre

Espai pel qual van entrar en conflicte les nenes de 6è i un grup de criatures de 4t.



La terrassa

Espai amb un camp de Pitxi i dos camps de Matar pintats al terra. A més de jugar-se a aquests i altres jocs, és un espai on també s'acostuma a parlar, a descansar, a seure, a dibuixar o

escriure, a llegir, a fer carreres, a ballar, a passejar...



La pista de dalt

Espai dedicat gairebé exclusivament a jugar a futbol. Els dies que no es pot, s'acostuma a jugar a altres jocs, com el Pitxi o l'handbol, o a quedar-se buit.

Espais limítrofs.

Escales i racons
freqüentats per la
canalla



Són espais on s'acostuma a seure, parlar, dibuixar, escriure, llegir o ballar i on les criatures gaudeixen de certa intimitat respecte a les persones adultes o a la resta de criatures.



