

**Videojocs i subjectivitat femenina:  
*Construcció de la desafecció***

**Tesi Doctoral**

Montse Torné Novell

**Directora**

Adriana Gil-Juárez

**Tutor**

Joel Feliu Samuel-Lajeunesse

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Psicologia

Departament de Psicologia Social, UAB

Estudis de Doctorat en Psicologia Social, 2015



**Videojocs i subjectivitat femenina:  
*Construcció de la desafecció***

**Tesi Doctoral**

Montse Torné Novell

**Directora**

Adriana Gil-Juárez

**Tutor**

Joel Feliu Samuel-Lajeunesse

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Psicologia

Departament de Psicologia Social, UAB

Estudis de Doctorat en Psicologia Social, 2015



*En sí misma, la afectividad es silencio,  
por eso es ciertamente difícil hablar de ella*

Pablo Fernández Christlieb, 2000

*Al pare,  
sempre present en el record i el meu cor*

*A la mare,  
per tot l'afecte i la comprensió que rebo en tot moment*

*A la Teresa, Lluís, Román, Anna, David, Carol, Laia, Anna, Marc i Maria  
per l'afecte i els bons moments que passem plegats*

*A l'Albert, Jordi i Mariona, i Dani,  
per fer que tot tingui raó de ser i de viure*

*Al Jordi,  
per tot el que hem viscut i per tot el que ens queda per viure*



## Agraïments

El meu agraïment més sincer i profund a les mares i filles que han participat en aquesta recerca. Heu fet possible aquesta tesi i, pel que fa als resultats presentats, en sou coautores. Moltes gràcies per l'amabilitat i disposició a l'hora d'obrir les vostres llars i deixar-vos veure:

*Betty i Itxaso*

*Petra i Lluna*

*Alícia i Maria*

*Laura i Anna*

*Inés i Maria*

*Teresa i Míriam*

També vull expressar el meu sentit agraïment a la meva directora de tesi, la Dra. Adriana Gil-Juárez, per totes les orientacions, suggeriments, correccions, per estar oberta a les meves propostes i per guiar les meves idees. Gràcies per haver confiat en mi des del primer moment i per animar-me a seguir tants cops com he volgut deixar-ho. Gràcies per totes les hores que m'has dedicat, fins i tot en temps de vacances, tot i que sóc conscient que les necessites totes i més.

Al meu tutor, el Dr. Joel Feliu Samuel-Lajeunesse. Gràcies pel tot el suport rebut. Faig extensiu l'agraïment al grup de recerca Joven TIC.

Vull donar les gràcies a Cristina Prats, per la seva amabilitat, eficiència i infinita paciència, per ajudar-me a solucionar les qüestions i problemes que han anat sorgint al llarg d'aquest procés i, molt especialment, per sentir la seva proximitat i presència a través del correu electrònic.

També vull agrair de manera molt especial a la Dra. Barbara Biglia, de la Universitat Rovira i Virgili, per la tasca de divulgació dins de l'àmbit acadèmic de la epistemologia i la metodologia feminista, a través del SIMReF.

Per últim, vull donar les gràcies a la Dra. Montse Torné Escasany i a totes les persones que m'heu sentit parlar d'aquest treball i m'heu acompanyat,





# CONTINGUTS

## INTRODUCCIÓ

<b>0. INTRODUCCIÓ</b> .....	19
<b>0.1. PERFILANT EL PROBLEMA</b> .....	20
0.1.1. Videojocs.....	21
0.1.2. El procés de subjectivitat femenina .....	21
0.1.3. Desafecció.....	22
<b>0.2. ESTRUCTURA DE L'ESTUDI</b> .....	23
0.2.1. L'objecte d'estudi.....	26
0.2.2. El problema d'investigació .....	27
0.2.3. Els resultats.....	27
0.2.4. Discussió i conclusions.....	30
<b>0.3. DIÀLEG ENTRE CRUÏLLES</b> .....	31

## OBJECTE D'ESTUDI

<b>1. VIDEOJOC</b> .....	35
<b>1.1. EL JOC</b> .....	36
1.1.1. Interès per l'estudi del joc.....	37
1.1.2. Sentit i potencialitats del joc .....	41

1.1.3. Significat del joc.....	43
1.1.4. Característiques del joc.....	43
<b>1.2. ELS VIDEOJOCs</b> .....	<b>47</b>
1.2.1. Significat del terme.....	48
1.2.2. Els videojocs com a fenomen social.....	49
<b>1.3. ELS VIDEOJOCs A TRAVÉS DEL TEMPS I L'ESPAI</b> .....	<b>50</b>
1.3.1. Orígens.....	50
1.3.2. Característiques .....	52
1.3.3. Tipologies .....	53
<b>1.4. QÜESTIONS CLAU PER A LA INVESTIGACIÓ</b> .....	<b>56</b>
1.4.1. Qui juga als videojocs.....	56
1.4.2. Efectes dels videojocs .....	56
1.4.3. Gènere i videojocs.....	58
1.4.4. Noves pràctiques, vells precedents .....	61
<b>1.5. ELS VIDEOJOCs EN LA VIDA QUOTIDIANA</b> .....	<b>61</b>
1.5.1. Els videojocs com a eines de socialització .....	62
1.5.2. Diferències en les pràctiques de joc.....	62
1.5.3. El joc dins l'àmbit de socialització familiar .....	63
<b>1.6. JUGAR O NO JUGAR: AQUESTA ÉS LA QÜESTIÓ</b> .....	<b>64</b>
<b>1.7. RECAPITULACIÓ</b> .....	<b>66</b>
<b>2. SUBJECTIVITAT DE GÈNERE</b> .....	<b>69</b>
<b>2.1. EL GÈNERE I LA SEVA CONCEPTUACIÓ</b> .....	<b>69</b>
<b>2.2. APORTACIONS DEL FEMINISME</b> .....	<b>70</b>
<b>2.3. EL PENSAMENT POSTESTRUCTURALISTA</b> .....	<b>73</b>

<b>3. DESAFECCIÓ</b> .....	77
<b>3.1. ELS SIGNIFICATS DE LA DESAFECCIÓ</b> .....	78
<b>3.2. APROXIMACIONS AFECTIVES AL FENOMEN DESAFECTIU</b> .....	79
3.2.1. Apropament des de la psicologia predominant.....	80
3.2.2. Apropament des de la psicologia social .....	81
<b>3.3. VARIACIONS DE LA DESAFECCIÓ</b> .....	84
3.3.1. Diferents versions o formes de mirar .....	86
3.3.2. Els eixos de variació .....	87
3.3.3. Diversitats ocultes o implícites.....	88
3.3.4. La complexitat de la desafecció.....	89
<b>3.4. ASPECTES IMPLICATS EN LA DESAFECCIÓ</b> .....	89
3.4.1. Una mirada polièdrica.....	92
3.4.2. Components de la desafecció .....	93
3.4.3. Propietats o dimensions de la desafecció .....	95
3.4.4. Context i procés de socialització .....	96
3.4.5. L'àmbit educatiu .....	98
3.4.6. L'àmbit familiar .....	100
3.4.7. Afectivitat i corporeïtat .....	102
<b>3.5. AQUÍ I ARA O EL MOMENT DE L'APLICACIÓ</b> .....	103
<b>3.6. RECOPIACIÓ I NOVES PREGUNTES</b> .....	104

## PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

<b>4. OBJECTIU</b> .....	109
<b>4.1. L'OBJECTE I LA MIRADA</b> .....	109
<b>4.2. EL PROBLEMA</b> .....	111
4.2.1. La pregunta d'investigació .....	114
<b>4.3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ</b> .....	115
4.3.1. Pràctiques de joc digital.....	117
4.3.2. Procediments adoptats en la presa de decisions .....	118
4.3.3. Microrelacions de poder .....	118
4.3.4. Pautes performatives de la desafecció.....	119
<b>5. MIRADA</b> .....	121
<b>5.1. UN MODEL TEÒRIC DE LES PRÀCTIQUES SOCIALS</b> .....	121
<b>5.2. EL COS COM A REFERENT I PRODUCTOR DE SIGNIFICATS</b> .....	123
<b>5.3. HABITUS</b> .....	123
5.3.1. <i>Embodiment</i> o la naturalesa corpòria .....	126
<b>5.4. EL LENGUATGE COM A PRÀCTICA SOCIAL</b> .....	127
<b>5.5. COS I EMOCIONS</b> .....	128
<b>5.6. PERFORMATIVITAT</b> .....	130
5.6.1. Performativitat i performació narrativa.....	132
5.6.2. Fusionant teoria i mètode .....	133
<b>6. MÈTODE</b> .....	135
<b>6.1. QÜESTIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ</b> .....	136

<b>6.2. OBJECTIUS DEL TREBALL DE CAMP</b> .....	136
<b>6.3. OBJECTE D'ESTUDI / DIMENSIONS I ASPECTES ANALITZATS</b> ..	137
<b>6.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ</b> .....	137
6.4.1. Tipus i característiques del disseny.....	138
6.4.2. Cronograma .....	139
<b>6.5. PARTICIPANTS</b> .....	140
6.5.1. Contacte amb les participants .....	142
<b>6.6. TREBALL DE CAMP</b> .....	142
6.6.1. Pautes seguides en la recollida de la informació.....	143
6.6.2. Material empíric .....	143
6.6.3. Tècniques de recollida de la informació .....	146
6.6.3.1. <i>Observació</i> .....	146
6.6.3.2. <i>Entrevistes</i> .....	149
6.6.3.3. <i>Guió de les entrevistes</i> .....	153
6.6.3.4. <i>Buidatge de l'entrevista</i> .....	155
6.6.4. Instruments per a la recollida de la informació .....	158
6.6.4.1. <i>Diari de camp</i> .....	158
6.6.4.2. <i>Notes de camp</i> .....	159
<b>6.7. TRACTAMENT ANALÍTIC</b> .....	161
6.7.1. Primera fase. L'ús de la <i>Grounded Theory</i> .....	161
6.7.2. Segona fase. L'anàlisi narrativediscursiva.....	165
6.7.2.1. <i>Tasques iteratives</i> .....	166
<b>6.8. CONSIDERACIONS SOBRE L'ÈTICA</b> .....	167
<b>6.9. CRITERIS DE VALIDESA</b> .....	170
6.9.1. Processos de cristal·lització .....	171

## RESULTATS

<b>7. RESULTATS</b> .....	175
<b>7.1. MICRO RELACIONS DE PODER</b> .....	177
7.1.1. Normes i valors.....	177
7.1.2. Poder intern de l'ordre.....	179
7.1.3. Estructura de poder intern i tecnologia.....	185
7.1.4. El control de la tecnologia.....	188
7.1.5. Instruments d'exercici del poder.....	196
7.1.6. Mapa relacional.....	201
<b>7.2. REPRODUCCIÓ</b> .....	202
7.2.1. Patrons d'activitat que responen a valors.....	202
7.2.2. Activitats compartides amb molt de gust.....	203
7.2.3. Pràctiques de joc.....	209
7.2.4. Aplicació pràctica de l'ús de l'ordinador.....	213
7.2.5. Mapa d'activitats.....	216
<b>7.3. PERFORMATIVITAT I PERFORMACIÓ</b> .....	217
7.3.1. Vincle entre mare i filla.....	217
7.3.1.1. <i>Rutines en la interacció</i> .....	218
7.3.1.2. <i>El futur projectat en les nenes</i> .....	221
7.3.1.3. <i>Actituds i maneres de jugar</i> .....	228
7.3.2. El temps, gestor d'afectes i desafectes.....	237
7.3.3. De l'afecte al desafecte. Fases i dimensions.....	239
7.3.3.1. <i>Fases de la desafecció</i> .....	239
7.3.3.1.1. <i>Interès generitzat</i> .....	240

7.3.3.1.2. <i>Cansament</i> .....	241
7.3.3.1.3. <i>Avorriment</i> .....	242
7.3.3.1.4. <i>Distanciament</i> .....	246
7.3.3.1.5. <i>Rebuig</i> .....	246
7.3.3.1.6. <i>Desafecció</i> .....	247
7.3.3.2. <i>Propietats i dimensions de la desafecció</i> .....	248
7.3.3.2.1. <i>Dimensió individual/compartida</i> .....	249
7.3.3.2.2. <i>Dimensió emergent/instituïda</i> .....	251
7.3.3.2.3. <i>Dimensió limitada/generalitzada</i> .....	251
7.3.3.2.4. <i>Dimensió variable/permanent</i> .....	251
7.3.4. <i>Creences i expectatives</i> .....	252
7.3.4.1. <i>El gènere és real</i> .....	253
7.3.4.2. <i>El joc és improductiu</i> .....	254
7.3.4.3. <i>Els videojocs impedeixen la comunicació</i> .....	256
7.3.5. <i>Mapa performativitat-performació</i> .....	258
<b>7.4. RECAPITULACIÓ</b> .....	<b>259</b>

## **DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**

<b>8. DISCUSSIO I CONCLUSIONS</b> .....	<b>265</b>
<b>8.1. REVISIÓ DE LA PREGUNTA DE RECERCA I DISCUSSIÓ</b> .....	<b>266</b>
<b>8.2. CARTOGRAFÍA DE LA DESAFECCIÓ</b> .....	<b>267</b>
8.2.1. <i>Territori afectiu</i> .....	268
8.2.1.1 <i>Relacions afectives i de poder</i> .....	269
8.2.1.2. <i>Com s'exerceix el poder a través de l'afectivitat</i> .....	270

8.2.1.3. <i>De l'afecte al desafecte</i> .....	271
8.2.2. Territori d'activitats .....	273
8.2.2.1. <i>Jugar als videojocs</i> .....	273
8.2.2.2. <i>Transmissió de normes, valors i rols a través d'a.r.</i> .....	274
8.2.2.3. <i>Respecte la tecnologia i el joc tecnològic</i> .....	275
8.2.3. Territori d'emocions .....	277
8.2.3.1. <i>Relació corpòria-afectiva entre mare i filla</i> .....	277
8.2.3.2. <i>Idees i creences que emergeixen en les pràctiques</i> .....	279
8.2.3.2.1. <i>El gènere és real</i> .....	280
8.2.3.2.2. <i>El joc és improductiu</i> .....	281
8.2.3.2.3. <i>Els videojocs impedeixen la comunicació</i> .....	282
<b>8.3. CAP A UNA GEOMETRIA DISCURSIVA</b> .....	<b>284</b>
<b>8.4. LÍNIES D'EMERGÈNCIA PER A FUTURES INVESTIGACIONS</b> .....	<b>286</b>
<b>8.5. REFLEXIONS FINALS</b> .....	<b>287</b>

## REFERÈNCIES

<b>REFERÈNCIES</b> .....	<b>293</b>
--------------------------	------------



## ANNEXOS

<b>Annex I.</b> Guió entrevista conjunta.....	337
<b>Annex II.</b> Transcripció d'entrevista (Fase 1 - Etapa preparatòria).....	339
Annex II-1. Transcripció de l'entrevista núm. 1.....	339
<b>Annex III.</b> Guió entrevistes (Fase 1 - Etapa 1).....	359
<b>Annex IV.</b> Transcripció d'entrevistes (Fase 2 - Etapa 1).....	361
Annex IV-1. Transcripció de l'entrevista núm. 2 .....	361
Annex IV-2. Transcripció de l'entrevista núm. 3 .....	377
Annex IV-3. Transcripció de l'entrevista núm. 4 .....	394
Annex IV-4. Transcripció de l'entrevista núm. 5 .....	411
Annex IV-5. Transcripció de l'entrevista núm. 6 .....	432
<b>Annex V.</b> Guió entrevistes (Etapa 2) .....	453
<b>Annex VI.</b> Transcripció d'entrevistes (Fase 2 - Etapa 2).....	457
Annex VI-1. Transcripció de l'entrevista núm. 7 .....	457
Annex VI-2. Transcripció de l'entrevista núm. 8 .....	473
Annex VI-3. Transcripció de l'entrevista núm. 9 .....	484
Annex VI-4. Transcripció de l'entrevista núm. 10 .....	501
Annex VI-5. Transcripció de l'entrevista núm. 11 .....	512
<b>Annex VII.</b> Diari de camp .....	523
Etapa preparatòria.....	523
Etapa primera.....	524
Etapa segona .....	553
<b>Annex VIII.</b> Notes de camp.....	579

## Continguts

Etapa preparatòria.....	579
Etapa primera.....	582
Etapa segona .....	620
<b>Annex IX. Sistema de notació.....</b>	<b>643</b>
<b>Annex X. Seminaris de doctorat .....</b>	<b>649</b>

## FIGURES

<b>Figura 1.</b> <i>Estructura del treball de recerca</i> .....	25
<b>Figura 2.</b> <i>Característiques del joc atenent a les qualitats intrínseques</i> .....	45
<b>Figura 3.</b> <i>Dimensions a les quals afecten les funcions extrínseques del joc</i> ...	46
<b>Figura 4.</b> <i>Classificació dels videojocs, segons Gil i Vida (2007)</i> .....	55
<b>Figura 5.</b> <i>Nivells pràctics de concreció de la desafecció</i> .....	92
<b>Figura 6.</b> <i>Components de la desafecció</i> .....	95
<b>Figura 7.</b> <i>Pols de les propietats o dimensions de la desafecció</i> .....	96
<b>Figura 8.</b> <i>Marc de referència per a l'estudi de la desafecció</i> .....	122
<b>Figura 9.</b> <i>Mare i filla jugant als videojocs (parella núm. 4)</i> .....	147
<b>Figura 10.</b> <i>Mare i filla jugant als videojocs (parella núm. 3)</i> .....	149
<b>Figura 11.</b> <i>Codificació amb el programa ATLAS.ti (entrevista núm. 1)</i> .....	156
<b>Figura 12.</b> <i>Codificació amb el programa ATLAS.ti (entrevista núm. 2)</i> .....	157
<b>Figura 13.</b> <i>Relacions establertes entre categories (entrevista núm. 1)</i> .....	163
<b>Figura 14.</b> <i>Codificació oberta i axial amb el programa ATLAS.ti</i> .....	164
<b>Figura 15.</b> <i>Cartografia de la desafecció</i> .....	175
<b>Figura 16.</b> <i>Presentació-representació a través de la llar</i> .....	181
<b>Figura 17.</b> <i>Invocant l'ordre (parella núm. 6)</i> .....	183
<b>Figura 18.</b> <i>Netejant i ordenant els videojocs. (parella núm. 6)</i> .....	184
<b>Figura 19.</b> <i>Mapa relacional de la desafecció de les nenes pels videojocs</i> .....	201
<b>Figura 20.</b> <i>Mapa d'activitats entre mare i filla</i> .....	216
<b>Figura 21.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant a l'ordinador (parella núm. 2)</i> .....	231

<b>Figura 22.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant amb l'iPad (parella núm. 5).....</i>	232
<b>Figura 23.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant a la PlayStation (parella núm. 3).</i>	233
<b>Figura 24.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant amb la Wii (parella núm. 4).....</i>	234
<b>Figura 25.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant amb la Wii (parella núm. 4).....</i>	235
<b>Figura 26.</b> <i>Relació corpòria afectiva jugant amb la Wii (parella núm. 6).....</i>	236
<b>Figura 27.</b> <i>De l'afecte al desafecte. Variació de formes.....</i>	240
<b>Figura 28.</b> <i>Cansament (parella núm. 3).....</i>	242
<b>Figura 29.</b> <i>Avorriment (parella núm. 3).....</i>	243
<b>Figura 30.</b> <i>Cansament, avorriment (parella núm. 2).....</i>	244
<b>Figura 31.</b> <i>Avorriment. Distància física del joc (parella núm. 5).....</i>	245
<b>Figura 32.</b> <i>Relació entre les propietats o dimensions de la desafecció.....</i>	249
<b>Figura 33.</b> <i>Joc digital entre iguals. Treball de camp: 4a. sessió .....</i>	250
<b>Figura 34.</b> <i>Compartint l'espai de joc. Treball de camp: 4a. sessió .....</i>	250
<b>Figura 35.</b> <i>Mapa performativitat-performació de la desafecció.....</i>	258

## QUADRES

<b>Quadre 1.</b> <i>Objectius de la investigació .....</i>	117
<b>Quadre 2.</b> <i>Cronograma.....</i>	140
<b>Quadre 3.</b> <i>Participants.....</i>	141
<b>Quadre 4.</b> <i>Diagrama del procés de recol·lecció i anàlisi de dades .....</i>	145
<b>Quadre 5.</b> <i>Planificació de pràctiques de joc.....</i>	148
<b>Quadre 6.</b> <i>Planificació de les entrevistes.....</i>	153
<b>Quadre 7.</b> <i>Estructura temàtica dels guions de les entrevistes .....</i>	154

## 0. INTRODUCCIÓ

Aquest treball de recerca s'interessa per com es construeix la DESAFECCIÓ que senten les nenes pels videojocs a partir de les interaccions i les microrelacions afectives i de poder que s'estableixen en l'àmbit familiar entre mare i filla. En el context d'una societat tecnològica, el rerefons de la desafecció pels videojocs es troba en la performativitat i la performació de gènere. En l'estudi, l'interès se centra en el que diuen les mares, però també en el que fan quan juguen mares i filles. El títol d'aquesta tesi fa referència al fenomen desafectiu pel joc digital com a part del procés de la subjectivitat femenina.

Aquest capítol introductorí proporciona un panorama general sobre l'origen, la formulació i l'aproximació empírica a l'objecte d'estudi:

- (1) Perfila, en primer terme, el problema a partir de tres eixos que articulen aquesta tesi: (a) els videojocs, (b) el procés de subjectivitat femenina i (c) la desafecció.
- (2) En segon lloc, descriu l'estructura d'aquesta recerca a partir de (a) l'objecte d'estudi, (b) el problema d'investigació, (c) els resultats i (d) les conclusions.
- (3) Per últim, conclou amb la necessitat d'establir un diàleg entre cruïlles de les diferents disciplines que conformen la investigació social, per tal d'oferir un enfocament empíric sistemàtic que permeti mirar una àrea relativament nova d'investigació de la psicologia social des d'una mirada performativa i interdisciplinària de la realitat.

## 0.1. PERFILANT EL PROBLEMA

L'interès per la desafecció que senten les nenes pels videojocs no es dóna en un buit. Aquesta tesi parteix de la consideració de la desafecció vers les pràctiques de joc tecnològic com un indicador de la interiorització i corporeïtzació efectiva i afectiva de la categoria de gènere femení, i s'insereix en els estudis del Grup d'Investigació JovenTIC format per investigadors/es de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Oberta de Catalunya.

Aquests estudis tenen com a principal objectiu l'estudi de les pràctiques d'ús, apropiació i consum que fan els joves de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)<sup>1</sup> i s'interessen pel conjunt de significats a través dels quals els joves construeixen col·lectivament aquestes pràctiques en relació amb la construcció de la seva identitat, molt especialment amb la identitat de gènere. JovenTIC ha posat de manifest la diferència que hi ha entre nens i nenes respecte de la usabilitat i el grau d'apropiació i domini dels videojocs, i destaca la desafecció de les nenes pel joc tecnològic.

Els punts de partida per a delimitar les àrees d'investigació són: (1) els videojocs com a eines bàsiques de socialització i aprenentatge social i cultural, que aporten al jugador competències i habilitats instrumentals i socials (Aranda i Sánchez-Navarro, 2009/2010, p. 8); (2) el procés de subjectivitat femenina i com aquesta es performa en formes específiques a través dels vincles afectius i les microrelacions de poder entre mare i filla, i (3) la desafecció vinculada al món dels afectes i els desafectes, en clara referència al món de les emocions.

---

<sup>1</sup> He omès el terme "noves", per una qüestió de concepció. No parlaré de "noves tecnologies" sinó de "tecnologies" perquè penso que cal revisar el terme "noves". Les TIC es desenvolupen a un ritme vertiginós, i ja fa més de vint anys de la seva existència. Per tant, no em sembla oportú seguir acompanyant les TIC amb l'adjectiu "noves". Em referiré a les tecnologies de la informació i comunicació o, simplement, a les tecnologies.

### 0.1.1. Videojocs

Quan parlem de 'videojocs' ens referim a un concepte ric, ampli, versàtil i ambivalent, de difícil categorització. Es compon de dues paraules simples, de dues cares diferenciades: *jocs* i *digitals*.

Una de les cares fa referència al 'joc', que és objecte d'estudi en si mateix. Els videojocs tenen una genealogia derivada de la llarga tradició del joc (Bryce i Rutter, 2006/2010), entès com aquella «activitat física o mental que té com a principal fi la diversió o l'entreteniment de qui l'executa» (Gran Enciclopèdia Catalana, 1975, p. 765). En aquest sentit, les TIC, "de la mateixa manera que ho han fet en la resta d'activitats socials, també han modificat les nostres formes d'oci, entre les quals hi ha el joc" (Gil-Juárez i Marin, 2005, p. 113). Estudar el joc com a eina de socialització dels infants en el grup de referència constitueix un repte en molts sentits atesa l'àmplia gamma de variacions en les dimensions, els interessos i els objectius dels estudis que se centren en el joc des de diferents perspectives d'anàlisi.

L'altra cara s'endinsa en l'àmbit de la societat tecnològica, de la societat digital. Els jocs digitals formen part de la quotidianitat de la generació de joves que Marc Prensky (2004) qualifica de 'nadius digitals', enfront de les generacions més grans d'"immigrants digitals", que han hagut d'adaptar-se, amb més o menys èxit, al context digital. Entrar a analitzar el fenomen de la desafecció de les nenes pels jocs digitals implica endinsar-se en un territori que està situat en una cruïlla. Aquesta cruïlla, més que com un territori en disputa entre fronteres, cal entendre'l com un territori de confluència i d'articulació interdisciplinària. Només des d'aquesta intersecció disciplinar i des d'una visió que s'allunyi dels prejudicis és possible donar resposta a les preguntes que planteja el fenomen multiforme dels videojocs, que té implicacions importants en diferents àmbits socials (Belli i López, 2008; Bryce i Rutter, 2006/2010).

### 0.1.2. El procés de subjectivitat femenina

En aquesta tesi examino el procés de subjectivitat femenina a través dels vincles afectius i les microrelacions de poder que es donen entre mare i filla.

## 1. Introducció

L'afectivitat entre mare i filla és un camp d'estudi tradicional de la psicologia infantil, també ho és de la vessant més clínica que s'interessa per explicar trastorns o manifestacions neuròtiques de l'absència d'aquest vincle, però en les seves respectives anàlisis no s'incorporen els fenòmens de poder presents en la relació. Amb això no vull dir que no s'hagin estudiat les relacions de poder, sinó que, en general, s'ha observat el poder en relació amb l'esfera pública, separat de la vida social privada.

Entenc que el poder s'exerceix a partir d'una multiplicitat de relacions que no són ni igualitàries ni superestructurals, sinó mòbils i intencionals. Les formes a través de les quals s'exerceix el poder actuen i s'enfronten en tot tipus d'espais. En aquest sentit, la família esdevé el suport de la relació a través de la qual el poder se sosté, circula i es redistribueix, d'acord amb les accions que els subjectes duen a terme, les seves reaccions i les relacions que estableixen entre ells (Piedra, 2004, p. 137).

### **0.1.3. Desafecció**

Pel que fa a la desafecció, crida l'atenció que en una societat globalment comunicada i informàticament instruïda com la nostra, les nenes no s'interessin pels videojocs. D'aquest fet i de la reflexió sobre les pràctiques de joc referent al sentiment d'hostilitat o d'aversion que es manifesta com a manca d'afecte vers els videojocs, deriven un seguit de preguntes fascinants que em porten a considerar la importància del joc dins del procés de socialització familiar com una forma d'aprendre a estar i a actuar en el món:

- (a) la relació entre la desafecció i la subjectivitat femenina;
- (b) la instauració progressiva de la indiferència i el desinterès de les nenes vers el joc digital, des de la infància fins a l'adolescència;
- (c) la manca d'estudis que plantegin de manera clara la relació entre la desafecció de les nenes pel joc digital i el procés d'exclusió de la dona relatiu a l'accés a la tecnologia i/o l'ampliació de la fractura digital per raó de gènere.



Albirar la possibilitat d'existència de nexes que articulin videojocs, desafecció i procés de subjectivitat de gènere obre la porta al plantejament de noves qüestions:

- (1) En primer lloc, la desafecció o el desinterès com a tret de la subjectivitat femenina des de la confluència entre les diferents esferes de la vida social.
- (2) En segon lloc, la desafecció de les nenes pels videojocs a través de la socialització de gènere, que creix quan s'integra a les característiques de l'organització patriarcal de la família.
- (3) En tercer lloc, la presència i el desplegament dels fenòmens de poder que es manifesten en la relació entre mare i filla.

Com a resultat d'aquestes primeres preguntes, la línia de recerca adquireix forma des de la consideració de la simbiosi entre els fenòmens afectius i de poder relatius a la construcció de la desafecció de les nenes pel joc digital com una part estructurant de la subjectivitat femenina.

## **0.2. ESTRUCTURA DE L'ESTUDI**

A l'hora d'elaborar una línia de recerca per tal de representar de manera precisa l'àrea d'estudi,

- (1) el primer pas ha estat la revisió sistemàtica de la literatura referent a la desafecció i els videojocs tenint en compte els marcs i els enfocaments existents;
- (2) el segon pas ha estat la revisió i l'articulació de la teoria de la performativitat de gènere de Butler (1990/2007) amb la metàfora dramàtica de la performació de Goffman (1959/2006, 1963/2008) malgrat les diferències entre els respectius àmbits de coneixement, les disciplines que emmarquen, així com els objectius de recerca i les construccions conceptuals. Resulta molt interessant plantejar les

## 1. Introducció

interaccions socials com una performació del gènere a partir dels plantejaments de la performativitat de gènere;

- (3) el tercer pas passa per la selecció d'un conjunt d'eines analítiques que proporcionin una formulació conceptual informada del problema i les bases per a una aproximació empírica.

Aquestes consideracions inicials degudament ordenades han dirigit aquest estudi d'investigació. La Figura 1 mostra un diagrama de les diferents etapes de l'estudi que es van desglossant a través dels diferents capítols inclosos en aquesta tesi:

- (1) l'objecte d'estudi,
- (2) el problema d'investigació,
- (3) els resultats, i
- (4) la discussió i les conclusions.

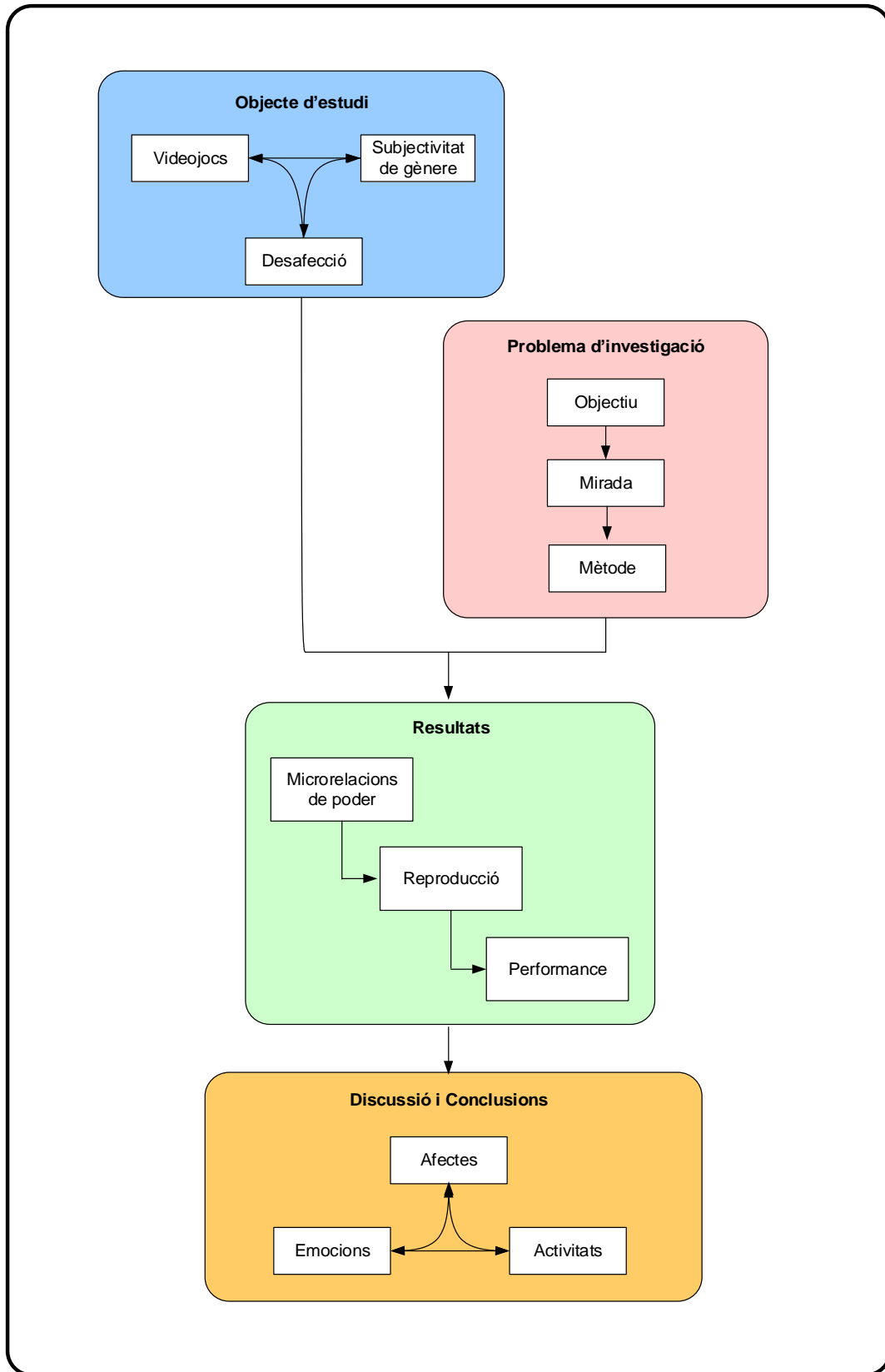


Figura 1. Estructura del treball de recerca

### **0.2.1. L'objecte d'estudi**

En els capítols 1, 2 i 3 es descriuen els límits i les preguntes sobre l'objecte en què se centra aquest estudi. El capítol 1 està destinat a descriure i discutir el fenomen dels videojocs i les diferents aproximacions que l'estudien. El capítol ofereix una breu ressenya dels orígens i les característiques dels videojocs. Es posa l'accent en les discussions dels usos i efectes dels jocs digitals i s'inclouen algunes de les característiques existents en la literatura acadèmica sobre el tema, subratllant les àrees temàtiques en les quals han estat estudiats. Al llarg del capítol, la mirada problematitzadora sobre els resultats que s'han aportat sobre els videojocs ajuda a establir el marc adequat per entendre les relacions entre desafecció i videojocs en l'àmbit quotidià familiar, especialment pel que fa a les pràctiques de relació i de (vídeo)joc entre mare i filla.

El capítol 2 aborda el procés de construcció de la subjectivitat femenina. El capítol ofereix una revisió dels usos, dificultats i possibilitats de la categoria 'gènere'. Les nocions d'identitat i les identitats de gènere ocupen un lloc central en les ciències socials, i el debat i discussió al voltant de la idea del gènere es fa palès en les diferents teories i aproximacions. Al llarg del capítol es fa una relectura crítica de la categoria de gènere i es para atenció a les corrents vigents en el debat acadèmic contemporani, que ha obert línies de pensament crític que qüestionen la noció de subjecte i introdueixen noves maneres de repensar aquesta noció posant l'accent en la performativitat de la subjectivitat.

El capítol 3 ofereix una visió problematitzadora de les concepcions i enfocaments sobre la desafecció i emfasitza en el seu caràcter emocional. Es posa l'accent en la discussió de la performativitat de la indiferència perquè aquest desinterès no es dona en un buit ni ve donat per alguna cosa essencial que fa que les nenes s'interessin per altres coses, tenint en compte que el primer referent de gènere de les nenes és la pròpia mare.

Durant la primera etapa de socialització, els infants interioritzen i subjectivitzen (corporeïtzant) els rols i les actituds a partir de les normes creades pels adults i de la creació d'hàbits d'acció i de pensaments. Això no fa

més que evidenciar el paper que té l'afectivitat en el procés de desenvolupament i socialització. A través de les pràctiques compartides s'impulsa l'adopció de rols específics que regulen les relacions dins i entre el grup i les doten de significat tot *performant* la subjectivitat de gènere. Això ofereix un esquema per localitzar i descriure els aspectes comuns i les variacions entre les diferents accepcions de la desafecció. El capítol conclou amb la discussió d'alguns temes sovint ignorats en l'estudi de la desafecció i assenjala la seva vinculació amb els fenòmens de poder, així com la rellevància del seu estudi per a comprendre millor el procés de subjectivitat.

### **0.2.2. El problema d'investigació**

El segon bloc d'aquest treball inclou tres capítols referents a l'objectiu, la mirada i el mètode. D'aquestes seccions es desprèn la formulació del problema d'investigació per tal que pugui ser tractat de forma empírica. El capítol 4 dona compte dels objectius plantejats en aquest estudi. S'inicia amb la revisió de l'objecte i la mirada informada i problematitzadora com a fonament per a poder delimitar les preguntes de recerca i els objectius.

L'objectiu general és el d'esbrinar com es construeix la desafecció que senten les nenes pels videojocs i la seva relació amb el procés de subjectivitat femenina a partir de pràctiques discursives mitjançades per l'afectivitat i el poder en la interacció entre mares i filles. Els objectius específics de l'estudi passen per estudiar: (1) els procediments que s'adopten per jugar o no jugar i (2) les interaccions entre mare i filla.

El capítol 5 recull els principals eixos teòrics que donen sentit a les dades: (1) l'*habitus*, de Pierre Bourdieu, (2) les microrelacions de poder, de Michel Foucault, i (3) la performativitat, de Judith Butler i la performància d'Erving Goffman. L'anàlisi permet descobrir com la realitat social, els hàbits i els costums s'interioritzen en les persones i es manifesten en les seves actituds (Park i Burgess, 1921/1970; Thomas i Znaniecki, 1918). En aquest sentit, la teoria ofereix una explicació del fenomen de la desafecció després de dur a terme la microanàlisi de dades (Andréu, García-Nieto i Pérez, 2007, p. 59).

## 0. Introducció

El sisè capítol ofereix una descripció detallada del disseny metodològic i la seva aplicació. D'acord amb la formulació del problema, l'aproximació empírica a l'estudi de la desafecció pels videojocs s'arrela en la tradició qualitativa. El capítol mostra com un estudi etnogràfic és capaç de donar compte de la desafecció a partir de les pràctiques de videojoc entre mares i filles, així com del que les mares diuen i pensen sobre els videojocs i sobre el desinterès de les nenes.

Tenint en compte la importància del treball de camp, en aquest sisè capítol es tracta el concepte de pràctiques des del punt de vista de les seves implicacions empíriques i ètiques. Es mostren els detalls de com es va construir el conjunt de dades o *corpus* a través de l'observació, l'enregistrament, el diari de camp i les entrevistes. D'igual manera, es descriu la manera com s'ha dut a terme l'anàlisi interpretativa prestant atenció a les decisions preses durant el procés.

### **0.2.3. Els resultats**

El capítol setè mostra els resultats obtinguts en la forma de tres geometries o mapes analítics a partir d'una mirada conceptual que permet abordar les relacions de poder a través de les pràctiques d'acció que performen la desafecció pel joc digital. També s'ofereix una cartografia o panorama introductorí d'aquests mapes i s'assenyala la lògica que hi ha darrere la seva construcció. Cada un dels mapes es presenta com el resultat de l'elaboració de la construcció de la desafecció i defineix un conjunt de límits, seqüències i cadències que perfilen una estructura més o menys estable que se sosté a través de la interacció i les pràctiques quotidianes.

La primera secció gira al voltant de la concepció del poder i respon a aquelles qüestions claus que poden donar llum a la qüestió de l'articulació entre desafecció i videojocs. La principal preocupació teòrica rau en l'estudi del poder en les relacions que performen la subjectivitat de gènere. Es posa l'accent en les microrelacions de poder per fer front a la complexa relació que vincula mare i filla amb el fenomen desafectiu i es fa un esbós de la teoria foucaultiana per

considerar que, per a analitzar les relacions microsocials, aquesta perspectiva resol i desenvolupa aspectes centrals en les interrelacions. Es mostra el mapa afectiu de la desafecció a partir de la relació entre mare i filla considerant els videojocs com la porta d'entrada dels infants a les TIC i com un element determinant per a la socialització en el món de les tecnologies.

La secció segona se centra en la conformació de les pràctiques de joc. Aquestes pràctiques s'estructuren a través dels *habitus*, el conjunt d'esquemes generatius a partir dels quals els subjectes perceben el món i actuen en ell. A partir de conceptes que resulten interessants per a aquest estudi, Bourdieu (1977a/1979, 1979/1998, 1980/1991, 1998/2007) coincideix amb Foucault (1977a/1992) en el fet que el poder flueix al llarg de tota la societat i que, alhora que es va autolegitimant, també es va institucionalitzant.

El poder i la seva producció de veritat es legitima mitjançant poders simbòlics que Bourdieu (1998/2007) defineix com a 'violència simbòlica', una violència que amaga les relacions de força veritables. Aquests conceptes, que es relacionen entre si, es mostren com a eines útils per a abordar la manera de (vídeo)jugar en l'entorn familiar i la manera com es reproduïxen les relacions d'acord amb els *habitus* configurats.

En aquesta secció s'aprofundeix en les formes distintives o patrons d'activitat que responen als valors predominants en una societat determinada. Es posa l'accent en els efectes del funcionament dels *habitus* en la desafecció pels videojocs com el reflex d'un conjunt d'hàbits i opinions existents en la societat. El segon mapa se centra en la dimensió simbòlica de les activitats de joc realitzades per mares i filles. La secció inclou descripcions detallades de les pràctiques de videojoc entre mares i filles i l'univers que les envolta.

La tercera secció presenta els conceptes de performativitat de Butler (1990/2007) i de performació de Goffman (1959/2006, 1963/2008) en relació a l'estudi de la formació de la subjectivitat i s'integra amb els procediments empírics proposats en l'anàlisi narrativa discursiva (Taylor, 2005, 2006; Taylor i Littleton, 2006) i dóna pas a l'enfocament performatiu / performació dins de la investigació qualitativa (Morison i Macleod, 2013). La idea de performativitat ha

estat adoptada per gran nombre de teòrics i teòriques per destacar el potencial creatiu i socialment vinculant del llenguatge en la construcció cultural interaccional d'identitats (K. Hall, 2001; Livia i K. Hall, 1997). El gènere, com altres identitats, ha estat descrit com quelcom inventat, improvisat i, al mateix temps, localitzat entre el conjunt d'activitats específicament culturals que li atorguen sentit (Bucholtz, Liang i Sutton, 1999). En aquesta línia, el focus d'investigació es trasllada de les formes o produccions lingüístiques a la dominació simbòlica d'aquestes (Gal, 2001).

Els elements claus del tercer mapa giren al voltant de les expectatives i emocions subjacents a les activitats de lleure. La imatge de l'avorriment com a metàfora principal serveix de base en aquesta secció. El mapa mostra la interacció entre intencions, records i expectatives que conformen els significats que acompanyen l'activitat de (vídeo)jugar. Les qüestions clau en aquesta secció són: (1) les relacions entre passat, present i futur com espais on es conjuguen experiències i activitats del moment, (2) l'univers de conceptes i imatges a través de les quals es conforma aquest món d'experiència i acció, i (3) el paper d'aquestes concepcions i imatges en el desenvolupament dels esdeveniments que formen part de la vida quotidiana del joc digital.

### **0.2.4. Discussió i conclusions**

El capítol vuitè és el capítol final. En la primera part es revisa tot el procés en termes de la lògica en la qual es defineixen el problema i l'enfocament empíric, amb la revisió de les preguntes de recerca. La secció més important del capítol està dedicada a una discussió sobre el significat i les implicacions derivades dels resultats que s'ofereixen en cada una de les geometries o mapes descrits en les tres seccions del capítol setè. Aquestes geometries prenen forma en el propi cos que esdevé en "territori" desafectat. Finalment, i després d'unes de reflexions finals i sobre la base de les principals troballes de l'estudi, se suggereixen algunes àrees d'interès per a futures investigacions.

Es conclou que la desafecció va més enllà de les pràctiques de joc digital i que no es pot dissociar de la resta d'aspectes de la vida de les participants. El reconeixement d'aquesta realitat diversa i complexa de la desafecció



contribueix a trencar la dicotomia i separació del fenomen desafectiu, que vol aïllar i deslligar el desinterès que senten les nenes pels videojocs d'altres desinteressos que s'incorporen dins dels processos de subjectivitat de gènere.

### **0.3. DIÀLEG ENTRE CRUÏLLES**

Si alguna cosa caracteritza aquest estudi, a més de l'especificitat de l'objecte al qual s'adreça, és l'intent de construir un problema de recerca. Aquest problema es basa en una sèrie de conceptes que serveixen com a eines per a subratllar el fenomen de la desafecció pels videojocs com una àrea d'interès per a la psicologia social que s'interessa per la performació de la subjectivitat femenina. L'objectiu principal no ha estat altre que oferir un enfocament empíric sistemàtic que permeti una nova manera d'abordar una àrea relativament nova d'investigació de la psicologia social des d'una mirada performativa de la realitat.

En la configuració de les diferents etapes d'aquest estudi, algunes veus tenen un paper destacat (Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero, 2009; Butler, 1988/2004, 1990/2007, 1993a/2002, 1993b/2002, 1993c, 1997a/2001, 1997b/2004, 1997c, 1999, 2004; Escofet, Herrero i Rubio, 2002; Escofet i Rubio, 2005; Foucault, 1970/1973, 1975/1989, 1976/2005, 1977a/1992, 1977b/1996, 1978/2001, 1984/2005, 1988/1990; Gil, 2005, 2007; Gil, Feliu i Bona, 2005; Gil, Feliu i Vitores, 2010; Gil i Vall-llovera, 2006, 2009; Gil, Vall-llovera i Feliu, 2005; Gil i Vida, 2007; Goffman, 1959/2006, 1963/2008, 1982, 1983/1991, 1988/1991), mentre que d'altres no hi són presents (Díez Gutiérrez, 2003, 2004; Díez Gutiérrez, Fontal i Blanco, 2004; així com la perspectiva que es proposa des de la psicologia predominant).

No ha de sorprendre, aquest fet. Sóc conscient de l'existència de diferents interessos i perspectives que giren al voltant del joc digital i no defujo la tensió que hi ha entre aquests plantejaments, sovint dispars. En tot cas, aquest treball té la ferma voluntat d'establir un diàleg constructiu entre idees provinents de diferents àmbits dels estudis socials per tal d'aportar claredat i direcció a la

## 0. Introducció

recerca, un diàleg que sovint s'estableix entre cruïlles en què s'entrecreuen diferents àmbits d'estudi i de pensament.

## **OBJECTE D'ESTUDI**



## 1. VIDEOJOCES

“Avui he quedat amb la Laura i l’Anna per a fer la segona part del treball de camp. [...] En acabar, han vingut els dos nens per acomiadar-me.

- “Quan em faràs l’entrevista a mi?”, em pregunta en Pau [10 anys]
- “Pau, la Montse investiga la relació de les nenes amb els videojocs, no la dels nens”, fa la Laura [mare].
- “Però... és que l’Anna [germana] no en té ni idea... i jo tinc moltes coses a dir sobre els videojocs...”, protesta en Pau.

En Pau m’ha explicat que, de gran, vol fer algun tipus d’enginyeria relacionada amb la tecnologia perquè vol dissenyar videojocs. M’ha ensenyat els dibuixos de les maquetes que ha fet... He quedat impressionada...! Potser em podria mostrar com és la simetria del que implica tenir afecte cap als videojocs...”

Segona sessió amb la Laura i l’Anna - *Extracte del diari de camp,*  
2 d’octubre de 2012 [veure Annex VII]

Aquest capítol té com a objectiu oferir una visió general sobre els videojocs com a fenomen social inserit en el procés de desenvolupament tecnològic que experimenta la nostra societat. Els videojocs, com tot recurs cultural, són eines bàsiques d’aprenentatge i de socialització que aporten a qui juga competències i habilitats instrumentals i socials. De fet, en els darrers anys, han proliferat els estudis relacionats amb els videojocs en diferents àmbits, especialment en l’educatiu. Per la importància que té el joc digital en el procés de socialització en les societats tecnològiques, els videojocs ocupen un

espai digne per a ser pensats i estudiats des de diferents perspectives i interessos.

La primera secció del capítol descriu i analitza el joc des d'una perspectiva històrica i analítica i posa de manifest les característiques i maneres com ha estat concebut. La segona secció focalitza l'interès en els videojocs sense prendre de vista que, tot i que els jocs digitals són distingibles d'altres jocs, tenen una genealogia derivada de la llarga tradició del joc. Tal com expliquen Gil-Juárez i Marin (2005):

El jocs i les joguines també s'han adaptat al nou entorn digital i han evolucionat tant en el contingut com en la forma. Gràcies als nous suports informàtics i audiovisuals, actualment es disposa d'una nova família de jocs per a l'entreteniment i l'aprenentatge i de nous suports i entorns de joc (consoles, ordinadors, Internet, telèfons mòbils, etc.): són les anomenades joguines multimèdia. (p. 113)

La tercera secció ofereix una breu ressenya dels orígens, característiques, tipologies i tendències dels videojocs. La quarta secció tracta algunes de les característiques de les produccions acadèmiques sobre el tema i indica qüestions rellevants. Com un resultat preliminar d'aquest estudi, la cinquena secció aprofundeix en la relació entre el joc digital i la vida quotidiana. En la sisena i última secció s'inclouen algunes conclusions i es destaca la importància dels vincles entre la desafecció, els videojocs i la subjectivitat femenina.

### 1.1. EL JOC

Des de l'antiguitat, trobem exemples que posen de manifest l'interès que ha suscitat el joc al llarg del temps. No és un dels objectius d'aquest estudi fer una descripció exhaustiva del treball de revisió de les teories interpretatives del joc que, al llarg de la història, han fet filòsofs, historiadors, pedagogs, antropòlegs, sociòlegs i psicòlegs. Només vull deixar constància que són molts

els autors/es que, des de diferents perspectives, han considerat i consideren el joc com un factor potenciador del desenvolupament físic i mental de l'ésser humà, un factor que resulta especialment important durant l'etapa infantil.

### 1.1.1. Interès per l'estudi del joc

Com assenyalava De Borja (1979), “el joc, igual que el llenguatge, és una constant antropològica que trobem en totes les civilitzacions i en totes les etapes de cada civilització”. Al llarg de la història, trobem exemples concrets d'aquesta preocupació per l'estudi del joc. A l'Antiga Grècia, Plató i Aristòtil reconeixen el valor pràctic del joc en l'educació i animen a donar joguines als infants amb el propòsit de formar la seva ment i, d'aquesta manera, desenvolupar les aptituds i l'estimació vers aquelles activitats que hauran de dur a terme com a adults. A *Lleis*, 1, 623 b-d, Plató reconeix el valor pràctic del joc en l'educació de l'infant i l'adult, mentre que Aristòtil recomana el joc per tal que els infants aprenguin el que hauran de fer durant la vida adulta.

És en la segona meitat del segle XIX quan sorgeixen les primeres teories psicològiques relacionades amb el joc. Spencer (1855/1955) planteja la teoria de l'excedent d'energia: a través del joc es gasta l'energia sobrant acumulada. Aquesta teoria, la intenta rebatre Moritz Lazarus (1883) amb la teoria de la relaxació, que sosté que el joc és un mitjà per descansar de les activitats difícils i fatigants pel fet que jugar relaxa. Groos (1898, 1901) proposa la teoria de la pràctica o del preexercici, segons la qual el joc és una manera d'exercitar els instints abans del seu total desenvolupament, és a dir, el joc esdevé exercici preparatori per a l'època adulta. A l'inici del segle XX, G. Stanley Hall (1904) planteja la teoria de la recapitulació, que associa el joc amb el desenvolupament de la cultura humana: és mitjançant el joc que el nen experimenta la història de la humanitat.

Les teories psicoanalítiques estudien les emocions profundes. Durant la infància, en el procés socialitzador, certs desitjos són reprimits. La psicoanàlisi considera que el joc és una de les maneres de donar sortida a aquests desitjos. Freud (1905/1953) vincula el joc als sentiments inconscients i el relaciona amb

## 1. Videojocs

la necessitat de satisfer els impulsos instintius de caràcter eròtic o agressiu, ja que l'expressió i comunicació de les experiències vitals i de les emocions que acompanyen a aquestes experiències ajuden a resoldre els conflictes mitjançant la ficció. La funció essencial del joc seria la reducció de les tensions davant la impossibilitat de realitzar els desitjos. El joc esdevé en transacció permanent entre allò imaginari i allò real.

Entre totes les teories psicoanalítiques d'interpretació del joc infantil, la teoria de Winnicott (1971/1982) aporta un model que intenta donar resposta als fenòmens interactius que es produeixen en el joc. Winnicott té en compte tant els aspectes emocionals com els cognitius en el desenvolupament del joc infantil. Per a E. H. Erikson (1972/1988), el joc és per al nen el que el pensament i el planejament són per a l'adult. Aquest autor destaca la importància de la relació mare-infant en el joc, estudia la complexa ritualització d'aquesta interacció i afirma que el que imita la ritualització lúdica en l'home és tan difícil de definir com el joc mateix. Una altra línia del pensament psicoanalític entén que el joc ajuda l'ésser humà a alliberar-se i a resoldre els conflictes mitjançant la ficció (Bijou, 1982; Kohnstamm, 1991; Linaza, 1991; Newman i Newman, 1983).

El joc també s'ha estudiat i interpretat a partir d'aportacions de la psicologia al llarg del segle passat. En la teoria psicogenètica, Piaget (1932/1971, 1946/1961, 1951, 1966) destaca la importància del joc en els processos de desenvolupament. La teoria piagetiana ha influenciat els educadors, en particular les investigacions sobre el desenvolupament moral dins l'estudi del desenvolupament del concepte de norma dins del joc (Piaget, 1932/1971).

A partir de la teoria de l'instint de Groos (1898, 1901), Bruner (1984) i Garvey (1977) elaboren la teoria de la simulació de la cultura i consideren que els infants, a través del joc, exerciten les maneres i els sentiments de la cultura a què pertanyen. L'entorn ofereix a l'infant la possibilitat de desenvolupar les capacitats individuals a través del joc mitjançant el "com si fos" que permet convertir qualsevol activitat en joc. En aquesta mateixa línia, Sutton-Smith i



Roberts (1964, 1981) proposen la teoria de l'enculturació, que posa en relació diferents tipus de jocs amb els valors que cada cultura promou. Altres autors (Roopnarine, Lasker, Sacks i Stores, 1998) també consideren l'existència d'una estreta relació entre joc i cultura.

Vigotsky (1932/1977, 1933/1982, 1934/1991, 1979/2000), dins la teoria històrico-cultural, es mostra crític amb la teoria de Groos pel que fa al significat del joc. Afirma que en el joc s'inicia el comportament conceptual guiat per les idees, en una situació imaginària que altera el comportament de l'infant. Vigotsky destaca la interacció entre l'infant i l'adult o entre infants com un fet essencial per al desenvolupament infantil. Aquesta interacció té lloc en una zona de desenvolupament pròxim (ZDP) que actua com una bastida. Per a Vigotsky, l'activitat lúdica esdevé motor del desenvolupament en la mesura que crea zones de desenvolupament pròxim de manera continuada. Aquesta idea porta Bruner (1984) i Rogoff (1993) a dir que la forma i el moment en què l'infant adquireix habilitats depèn del tipus de bastida que se li proporciona.

Des de la psicologia de la personalitat, el joc contribueix a crear les condicions idònies perquè el jo infantil es desplegui en estructures de personalitat cada cop més complexes. Michelet (1986) afirma la influència del joc en el desenvolupament de cinc trets de la personalitat relacionats entre si:

- (1) l'afectivitat, perquè el joc afavoreix el desenvolupament afectiu o emocional, proporciona plaer, entreteniment i alegria de viure, i permet expressar-se lliurement, canalitzar les energies positives i descarregar tensions;
- (2) la motricitat, tant la fina com la global, perquè determinats jocs i joguines són un suport important per al desenvolupament harmònic de les funcions psicomotrius;
- (3) la intel·ligència, perquè a través del joc s'exerciten els esquemes apresos, a més d'iniciar-se en l'anàlisi dels objectes i el raonament sobre aquests;

## 1. Videojocs

- (4) la creativitat, perquè el joc condueix de manera natural a la creativitat i a l'adquisició de destreses i processos que proporcionen l'oportunitat de ser creatiu en l'expressió, la producció i la invenció;
- (5) la sociabilitat, perquè els jocs i les joguines afavoreixen la comunicació i l'intercanvi, ajuden els infants a relacionar-se amb els altres i faciliten la integració social.

El joc també afavoreix el desenvolupament social. Saracho (1998) apunta que els infants, a través del joc, aprenen a cooperar, a ajudar-se, a compartir i a solucionar problemes socials. Per tant, el joc obliga a pensar i a considerar el punt de vista de l'altre, a desenvolupar habilitats socials i a adquirir conceptes d'amistat. En aquesta línia, Creasey, Jarvis i Berk (1998) estableixen una relació entre el joc i el desenvolupament del comportament social competent i destaquen les implicacions que el joc té per a desenvolupar els processos d'informació social, l'empatia, la regulació de les emocions, el maneig dels conflictes i l'habilitat per a la interacció social.

De la teoria de Piaget es deriva el sistema de classificació de jocs i joguines ESAR, sigla que correspon a l'ordre d'adquisició: joc d'exercici, simbòlic, d'acoblament i de regles. Aquest sistema classifica els jocs en funció del desenvolupament humà que poden afavorir (Garon, Filion i Doucet, 1996): conductes cognitives (sensoriomotriu, simbòlica, intuïtiva, operatòria concreta i operatòria formal), habilitats funcionals (exploració, imitació, eficàcia i creació), activitats socials (individual, participació col·lectiva i participació variable), habilitats de llenguatge (receptiu oral i escrit, i productiu oral i escrit) i conductes afectives (confiança, iniciativa, autonòmica, treball i identitat).

En un altre sentit, Eisen (1994) ha estudiat el paper de les hormones, els neuropèptids i la química cerebral en referència al joc. Conclou que cal considerar-lo un instrument fonamental per al desenvolupament maduratiu i estructural del cervell.

Per acabar aquest apartat, mereixen especial menció els estudis de l'antropòleg Johan Huizinga i del sociòleg Roger Caillois, autors que són un referent constant per als estudiosos del tema del joc. Huizinga destaca la importància sociocultural del joc. A *Homo ludens* (1938) exposa que totes les cultures responen a una base lúdica. Aquest autor també afirma l'existència d'un temperament lúdic en l'ésser humà que permet realitzar les fantasies i la imaginació. Per a Huizinga, el joc és una activitat o ocupació voluntària que es duu a terme dins de certs límits d'espai i de temps i que atén a regles lliurement acceptades però incondicionalment seguides que tenen l'objectiu en el propi joc i s'acompanyen d'un sentiment de tensió i alegria (Huizinga, 1938/2010, p. 44).

Per la seva part, Caillois parteix dels plantejaments de Huizinga i desenvolupa la seva pròpia concepció del joc, "una ocupació separada, acuradament aïllada de la resta de l'existència i realitzada en general dins dels límits precisos de temps i de lloc" (Caillois, 1958/1986, p. 32). A *Els jocs i els homes. La màscara i el vertigen* (1958), Caillois proposa una classificació dels jocs en quatre categories, segons l'element que hi predomini: (1) la competència (*agón*), (2) l'atzar (*alea*), (3) el simulacre (*mimicry*) i (4) el vertigen (*ilinx*).

### 1.1.2. Sentit i potencialitats del joc

Des de la perspectiva etimològica, les paraules 'joc' i lúdic' vénen de dos vocables en llatí: *iocus*, que significa lleugeresa o passatemps, i *ludus-ludere*, que significa l'acte de jugar. Ambdós vocables fan referència a la broma, diversió o acudit. Quan es busca en diccionaris i enciclopèdies la paraula 'joc', trobem com a resultat una gran varietat d'accepcions i definicions. El Diccionari de la *Real Academia Española* (2001) es refereix al joc com "l'acció i l'efecte de jugar" i el percep com l'"exercici recreatiu sotmès a regles, en què es guanya o es perd". En canvi, el Gran Diccionari de la Llengua Catalana circumscriu el joc a "l'acció de jugar".

En aproximar-nos al concepte de joc, encara que sigui de manera breu i genèrica, cal fer referència als potencials intrínsecs de l'activitat lúdica. Són

moltes les teories que opten per explicar el joc a partir de la seva funcionalitat, és a dir, a partir del que subjau –individualment i socialment– a la seva experiència immediata.

Franch i Martinell (1994) i Haywood, Kew, Bramham, Spink, Capenerhurst i Henry (1993/1995) ofereixen una excel·lent síntesi d'aquestes potencialitats subjacents en el joc, que afecten quatre dimensions fonamentals de l'individu: (1) motora, (2) intel·lectual, (3) afectiva i (4) social.

- (1) *El joc en el desenvolupament motor.* El joc com a acció o activitat implica sovint moviment i exercici físic i estimula la precisió gestual, la coordinació de moviments, l'augment de la força i la velocitat.
- (2) *El joc en el desenvolupament intel·lectual.* El joc també implica comprendre el funcionament de les coses, solucionar situacions, elaborar estratègies per a l'acció, etc. Aquesta dimensió s'utilitza com a mètode didàctic en el sector educatiu.
- (3) *El joc en el desenvolupament afectiu.* El joc és una activitat lliure i plaent que té gran poder de ficció. Aquesta possibilitat d'actuar “com si” (teoria de la derivació per ficció de Claparède, 1921/2007) atorga al joc un paper fonamental en el desenvolupament afectiu de la persona.
- (4) *El joc en el desenvolupament social.* El joc s'entén com una manera de relació de gran productivitat relacional. La dimensió socialitzadora es posa de manifest des de la pròpia descripció del joc com a activitat reglamentada, amb un seguit de normes consensuades pels propis participants que impliquen un aprenentatge de la vida social. Al mateix temps, la capacitat del joc de generació simbòlica de rols el converteix en un eficaç agent de transmissió dels valors i les actituds dominants en la societat, perquè “els jocs són situacions inventades que permeten la participació de molta gent en algun patró

significatiu de la seva pròpia vida corporativa” (McLuhan, 1964/1996, p. 253).

### **1.1.3. Significat del joc**

És probable que el caràcter dels primers jocs fos competitiu, amb proves de força, de lluita o d'habilitat, on la recompensa seria aconseguir la peça de caça (López Oneto i Ortega, 1982). Però més enllà d'aquest sentit històric, les persones juguen perquè els agrada jugar (Martín, Ramírez, Martínez, Gómez, i Arribas, 1995).

Tot i que pot semblar que el joc és una activitat espontània d'origen arbitrari, en realitat les societats dirigeixen les activitats lúdiques destinades als seus infants com una forma de preparació per a les comeses que exerciran en el futur. D'aquesta manera, les societats guerreres fomentaran els jocs de guerra entre els seus menors, les societats industrials fomentaran jocs tècnics, les societats rurals faran el mateix amb jocs relacionats amb el camp i, consegüentment, una societat tecnològica hauria de fomentar el joc digital. D'aquesta manera, cada família dirigeix o orienta les predileccions dels infants perquè compleixin amb allò que la família vol que siguin com a adults.

Les joguines no són neutres i, tot i ser joguines, no és igual regalar una joguina en forma de pistola, cuineta, microscopi, piano o videojoc. Les joguines, però, tampoc són determinants, i el procés de socialització no passa exclusivament pels dictàmens establerts per la família, però en aquesta es perfilen els límits imposats per la societat. D'aquests límits, no és fàcil sortir-ne.

### **1.1.4. Característiques del joc**

El joc es diferencia de la resta d'activitats per una “qualitat intrínsecament motivada” (Haywood i altres, 1993/1995). Altres característiques del joc tenen a veure amb la potencialitat i les conseqüències de la seva pràctica, és a dir, amb la funcionalitat extrínsecament motivada del joc. Aquesta distinció permet definir les característiques del joc des de dues perspectives diferenciades i

complementàries: (1) des de les qualitats intrínseques del joc i (2) des de les funcions que el joc compleix per a l'individu i la societat en general.

(1) Atenent les seves qualitats intrínseques (Rodríguez, Megías, Calvo, Sánchez i Navarro, 2002, p. 11-14), el joc es caracteritza per un seguit d'aspectes bàsics que s'associen entre si (Figura 2):

(a) *El joc és una activitat lliure.* El joc és una acció autoelegida i realitzada lliurement (Franch i Martinell, 1994). Implica voluntarietat tant en l'accés com a l'hora de deixar de jugar. La llibertat de joc és la primera qualitat que permet diferenciar aquesta activitat d'altres obligacions a què estem sotmesos en la vida quotidiana.

(b) *El joc és autotèlic.* És a dir, la finalitat del joc està en si mateix (Huizinga, 1938/2010). Per tant, importa el procés, no el producte.

(c) *El joc és una activitat plaent.* El joc s'associa al riure, a l'humor i a la diversió, i el plaer és essencial (De Borja, 1979). El joc és una de les fonts de plaer amb què compta l'ésser humà, ja que la seva pràctica sempre s'acompanya d'una sensació de satisfacció. Quan algú experimenta insatisfacció en el joc, no es pot dir que s'estigui jugant en el ple sentit de la paraula, en tant que no satisfà al qui juga i li impedeix gaudir plenament del joc en si (López Matallana, 1993 citat a Rodríguez i altres, 2002).

(d) *El joc és una activitat fictícia.* El joc té poder d'evasió temporal on els participants tenen una "consciència específica de realitat secundària o de franca irrealitat en comparació amb la vida corrent" (Caillois, 1958/1986), perquè el joc és una cosa diferent de la vida corrent (Huizinga, 1938/2010). En la situació de joc podem trobar realitats materials i socials, però el joc no és possible sense el fet simbòlic, sense el fet imaginari, sense la transformació de la realitat immediata amb la qual o sobre la qual es juga (Franch i Martinell, 1994).

(e) *El joc és una activitat limitada en el temps i l'espai.* El joc és una acció circumscrita a uns límits d'espai i de temps necessaris que presenta una estructura: comença, es desenvolupa i, en un moment determinat, acaba.

(f) *El joc està regulat per unes regles o normes* i tendeix a elaborar normes pròpies (Haywood i altres, 1993/1995). Aquesta idea de regulació del joc fou apuntada també per Huizinga i Caillois.

(g) *El joc és una activitat global,* és a dir, representa una experiència global per a la persona.



**Figura 2.** Característiques del joc atenent a les qualitats intrínseques

(2) Respecte a les funcions extrínseques del joc, Franch i Martinell (1994) i Haywood i altres (1993/1995) ofereixen una síntesi de les potencialitats subjacents al joc. Afecten quatre dimensions de l'individu (Figura 3):

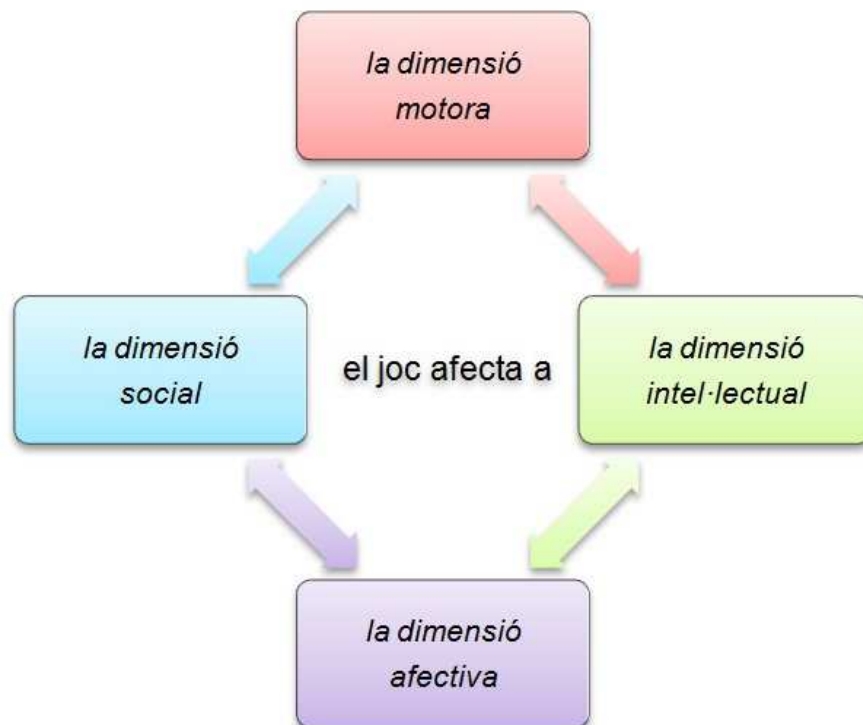
## 1. Videojocs

(a) *La dimensió motora.* El joc implica moviment i exercici físic, per això estimula la precisió gestual, la coordinació de moviments, i incrementa la força i la velocitat.

(b) *La dimensió intel·lectual.* El joc també implica comprendre el funcionament de les coses, solucionar situacions i elaborar estratègies d'actuació. Aquesta funció ha estat utilitzada pel sector educatiu amb l'ús del joc com a mètode o recurs didàctic.

(c) *La dimensió afectiva.* El joc és una activitat plaent amb poder d'evasió temporal. Aquesta ficció possibilita actuar "com si", cosa que atorga al joc un paper fonamental en el desenvolupament afectiu de la persona, estimula la comprensió i la maduració d'experiències vitals i fa que la confiança penetri en el desenvolupament afectiu.

(d) *La dimensió social.* El joc és una forma de relació, de consens entre els participants, de generació de rols simbòlics, etcètera.



**Figura 3.** Dimensions a les quals afecten les funcions extrínseques del joc



En aquest punt, cal matisar les paraules de Caillois i d'altres autors quan afirmen que el joc és una activitat improductiva, en tant que el joc conté una elevada productivitat relacional (Rodríguez i altres, 2002, p. 13) que es posa de manifest, per exemple, quan descrivim el joc com una activitat reglamentada i consensuada pels propis participants, que són els que estableixen el que és o no possible, el que ha fer cadascú, etc.

A més, des de la seva dimensió socialitzadora, el joc també implica un aprenentatge de la vida social. La seva capacitat de generació simbòlica de rols el converteix en un eficaç agent de transmissió dels valors i actituds dominants en un determinat moment i per a una societat en particular, amb trets marcadament culturals. D'aquesta manera "els jocs són situacions inventades que permeten la participació de molta gent en algun patró significatiu de la seva pròpia vida corporativa" (McLuhan, 1964/1996).

En un sentit similar, els teòrics de l'*antropologia del joc* consideren que hi ha poques pràctiques que resultin tan allisonadores a l'hora conèixer i entendre una societat o grup com estudiar a què juga, és a dir, estudiar el joc, la forma, els objectius, les motivacions i, especialment, qui, com i quan es juga (Acuña, 2001; Bantulà, 2006).

## 1.2. ELS VIDEOJOCS

Els videojocs constitueixen una de les activitats d'oci o entreteniment més populars dels nostres dies i formen part del desenvolupament tecnològic que experimenta la nostra societat actual. Des de la seva introducció als Estats Units (1972) amb una primera producció a càrrec d'Atari, el seu camp d'actuació ha sobrepassat la frontera de l'entreteniment i s'ha estès amb força a l'àmbit instructiu o educatiu, especialment a partir de la segona meitat de la dècada dels vuitanta, com posen de manifest nombroses investigacions (Estalló, 1995).

Estudiar el fenomen del joc digital com a eina de socialització del infants en el grup de referència constitueix un repte en molts sentits. S'han dut a terme

estudis des de diferents perspectives d'anàlisi que abasten diferents dimensions, interessos i objectius, i que centren l'interès en una d'aquestes dues cares: (1) el propi 'joc', o (2) la realitat perfilada per la societat tecnològica.

En aquesta secció, l'interès es focalitza en els videojocs, sense prendre de vista que, tot i que els jocs digitals són distingibles d'altres jocs, tenen una genealogia derivada de la llarga tradició del joc que constitueix un objecte d'estudi en si mateix (Bryce i Rutter, 2006/2010).

A efectes operatius i en funció dels objectius del present treball, l'interès se centra en la vessant més lúdica dels videojocs. Parteixo de la consideració que els videojocs són jocs electrònics interactius, els objectius dels quals són essencialment lúdics.

Aquests jocs es serveixen de la tecnologia informàtica i es presenten en diferents suports (ROM intern, cartutx, disc magnètic o òptic, en línia) i plataformes tecnològiques (màquina de butxaca, videoconsola connectable a TV, màquina recreativa, microordinador, vídeo interactiu, xarxa telemàtica o telèfon mòbil). A més, i com qualsevol altre recurs cultural, els videojocs són eines bàsiques d'aprenentatge i socialització que aporten competències i habilitats instrumentals i socials a qui hi juga (Aranda i Sánchez-Navarro, 2009/2010, p. 8)

### **1.2.1. Significat del terme**

En el terme 'videojoc' s'uneixen dos lexemes existents: 'vídeo' i 'joc'. El lexema 'vídeo' ens transporta al món de la imatge i la tecnologia, en un programa de naturalesa lúdica en format audiovisual reproduït mitjançant un dispositiu electrònic, mentre que el lexema 'joc' ens fa pensar en les activitats que tenen per objectiu la diversió i el gaudi d'aquells/es que hi participen. En una revisió de la literatura actual, ña popularitat del terme 'videojoc' contrasta amb la manca d'especificitat. Si bé són nombroses les investigacions que fan referència a diferents aspectes dels videojocs, poques fan una clarificació prèvia del terme, probablement perquè es dona per suposat el seu significat.

Malgrat tot, no hi ha consens sobre el significat del terme 'videojoc'. Sovint s'utilitza aquest concepte de forma indistinta per fer referència tant al seu component tecnològic com al tipus de joc. És a dir, mitjançant aquesta paraula es designa tant el maquinari com el programari. Probablement, això es deu al fet que, mentre que l'ordinador personal té múltiples funcions a més de la de servir de suport tècnic per jugar amb els videojocs, les consoles estan específicament dissenyades per jugar (Lin i Lepper, 1987). Per aquesta raó, les investigacions que se situen al voltant de la dècada dels anys vuitanta atribueixen al terme videojoc un significat molt diferent del que li atorguen altres investigacions que s'han desenvolupat al llarg dels últims anys.

Bryce i Rutter (2006/2010) plantegen un enfocament diferent a l'hora d'aproximar-se al fenomen cultural dels videojocs. Aquests autors no parlen dels videojocs (*videogames*) com a objecte d'estudi sinó de jocs digitals (*digital games*). L'elecció d'un nom o altre no és neutra, sinó que implica una presa de posició (Aranda i Sánchez-Navarro, 2009/2010, p. 10), i tot i no indicar-ho de forma explícita, el fet d'usar dues paraules diferenciades (d'una banda *joc*, i de l'altra *digital*) respon a l'interès de subratllar que els jocs digitals tenen una genealogia derivada de la llarga tradició del joc que és, en si mateix, objecte d'estudi (Aranda i Sánchez-Navarro, 2009/2010).

En aquest sentit, aquest treball comparteix la visió de Bryce i Rutter (2006/2010) i considera que és el terme 'jocs digitals' és el que millor s'adequa als objectius que es planteja. Amb tot, també s'usarà el terme 'videojocs' atesa la seva popularitat".

### **1.2.2. Els videojocs com a fenomen social**

Més enllà de ser un producte informàtic (Provenzo, 1991), els videojocs són un instrument d'informació. Així, de la mateixa manera que compleix importants funcions hegemòniques en la perpetuació de molts estereotips, també és un camp obert per a la investigació de diferents qüestions relacionades amb el sentit de la nostra cultura, perquè la cultura no pot desenvolupar-se sense un context lúdic (Aranda i Sánchez-Navarro,

2009/2010, p. 19); la “cultura apareix [i es desenvolupa] en forma de joc” (Huizinga, 1938/2010, p. 67). Aquesta visió dels videojocs, ampliada a partir de la suma dels diferents elements que envolten el concepte, confirma el fet que els videojocs poden entendre's com un fenomen social (Rodríguez i altres, 2006, p. 16).

### **1.3. ELS VIDEOJOCOS A TRAVÉS DEL TEMPS I L'ESPAI**

Al llarg de la història, cada societat genera un seguit d'estructures a través de les quals s'organitza. Les formes d'organització que adopten i perfilen les societats postindustrials responen al perfil d'una societat globalment comunicada i informàticament intruïda. Les TIC han suposat una radical transformació sociocognitiva que afecta tots els ordres de la vida, han canviat la manera de conèixer, relacionar-se, veure i aprendre, i han fet sorgir nous llenguatges i noves formes d'economia, experiència i cultura (Peñamarín, 2007, p. 334).

En aquest sentit, els videojocs són la manera de jugar representativa d'una societat tecnològica com la nostra. El joc és un instrument molt interessant per a mesurar els valors i els rols assignats, i també és un instrument de transmissió de coneixements dins del procés de socialització dels infants en el grup de referència. En aquest sentit, es pot assenyalar que podem aplicar als videojocs els mateixos coneixements que a la resta dels jocs (Gil i Vida, 2007).

#### **1.3.1. Orígens**

Tal com apunten Belli i López (2008, p. 162), el *Nought and crosses* (OXO) desenvolupat per Alexander S. Douglas (1952) es considera el primer videojoc. El joc és una versió computeritzada del tres en ratlla i permet enfrontar un jugador humà contra la màquina. L'any 1958, William Higginbotham crea el *Tennis for Two*, un simulador de tennis de taula i, quatre anys més tard, Steve Russell, un estudiant de l'Institut de Tecnologia de

Massachussets, crea l'*Spacewar*, on dos jugadors controlen la direcció i la velocitat de dues naus espacials que lluiten entre elles. L'any 1966, Ralph Baer, Albert Maricon i Ted Dabney inicien el desenvolupament d'un projecte de videojoc, el *Fox and Hounds*, que dona el tret de sortida als videojocs domèstics.

Com a tals, els videojocs es van introduir per primera vegada als Estats Units a principis dels anys setanta amb un èxit sense precedents en els salons recreatius. De fet, substituïren les màquines escurabutxaques i les *Pinball/Clipper*, més conegudes com a màquines del milió. Fer una mica d'història dels videojocs és com fer un viatge a partir de la dècada dels anys setanta del segle passat:

- (1) *Els anys 70*. La primera producció de videojocs va sorgir a principis d'aquesta dècada de les mans de Nolan Bushnell, creador de l'empresa Atari. L'any 1972, apareix el joc conegut com *Pong*, un senzill joc de tennis de taula que funcionava amb monedes que va tenir molt d'èxit (Bing, 1982; Provenzo, 1991). De manera paral·lela, la companyia Magnavox comercialitza *Odyssey*, un videojoc que podia utilitzar-se a través dels televisors domèstics per mitjà d'una unitat de control acoblada a l'aparell del televisió. En poc temps, s'introduïren importants millores.

L'any 1975, Atari entra en el mercat del vídeo domèstic amb una versió millorada de *Pong*. Van seguir altres jocs com l'*Space Invaders*, creat el 1979, un videojoc que probablement és el que ha conegut més versions i adaptacions, des de models per a ordinadors personals fins a models pensats per a tot tipus de consoles (Estalló, 1995).

- (2) *Els anys 80*. En aquesta dècada, arribaren *Missile Comand*, els *Asteroids*, els populars *PacMan*, *Mario Bros* i *Tetris*. L'èxit experimentat pels videojocs durant els anys 70 es veu frenat per una espectacular caiguda en les vendes que coincideix amb la realització de la primera conferència sobre videojocs esponsoritzada per Atari i organitzada des de la Universitat d'Harvard, l'any 1983.

## 1. Videojocs

Entre les conclusions d'aquesta conferència, destaquen els beneficis potencials dels videojocs i la invitació a investigar aquest fenomen que no obté el ressò esperat davant la situació descendent del mercat dels videojocs. No fou fins la segona meitat dels anys 80 que la indústria dels videojocs introdueix noves estratègies de màrqueting adreçades a infants i adolescents que fan ressorgir i mantenir aquest fenomen.

- (3) *Els anys 90.* En la segona meitat dels anys 80 i a principis dels 90, els videojocs són una de les activitats d'oci i entreteniment més populars. Al llarg d'aquesta dècada, considerada la dècada daurada dels videojocs, les videoconsoles augmenten les seves prestacions gràfiques i el so digital, amb la incorporació dels CD-Room o la visualització d'entorns en tres dimensions. Apareixen la *Playstation* i la *Nintendo 64* (Gil i Vida, 2007, p. 18).

El camp d'entreteniment s'amplia i dona pas a l'aplicació dels videojocs en l'àmbit educatiu, un camp que ha generat importants línies de recerca. La consideració dels potencials educatius dels videojocs és defensada per Estalló (1995), que estableix dues formes de videojugar: una que persegueix un objectiu exclusivament lúdic i una altra que afegeix objectius educatius al mer entreteniment.

- (4) *El segle XXI.* Durant els primers anys, dominen 3 consoles: *Playstation* de Sony, *Xbox* de Microsoft i *Game Cube* de Nintendo. Al llarg de la dècada sorgeixen nous suports i entorns per videojugar, com ara els telèfons mòbils, Internet o les noves consoles portàtils (Gil i Vida, 2007, p. 19).

### 1.3.2. Característiques

Com a jocs que són, quan parlem de les característiques dels videojocs podem remetre'ns a les qualitats intrínseques i les funcions extrínseques que el joc compleix per a l'individu i la societat en general, tot i que les característiques més definitòries dels videojocs es troben en el seu caràcter tecnològic i, sobretot, en la interactivitat (Sánchez, 1997).

El joc és una bona eina dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. Les regles que el regeixen són la condició prèvia a l'acció, i és a partir d'elles que es defineix la interactivitat com el conjunt de decisions que pot prendre un jugador per tal d'afectar l'estat del joc. La senzillesa d'aquestes normes correlaciona amb una bona jugabilitat.

Així, parlar de jugabilitat implica parlar de les habilitats i aptituds que cal tenir per a jugar, del disseny i de les regles del joc, així com del conjunt d'experiències i d'accions que es duen a terme a partir d'una presa de decisions que comporta tot un aprenentatge per actuar.

Una altra de les característiques que cal destacar és que els jocs digitals formen part de la realitat quotidiana, del dia a dia de la generació de joves. Una generació que Prensky (2004) qualifica de *nadius digitals*. A diferència d'aquests nadius digitals, Prensky considera que les generacions més grans són *immigrants digitals*, ja que han hagut d'adaptar-se, de manera més o menys exitosa, al context digital.

D'aquesta manera, entrar en el terreny d'anàlisi del fenomen de la desafecció de les nenes pel joc digital des de la consideració de nadius digitals, implica endinsar-se en un espai situat en una cruïlla de territoris, entre fronteres. En definitiva, significa endinsar-se en un territori compartit i de confluència per tal de fer una aproximació interdisciplinària al fenomen de la desafecció (Bryce i Rutter, 2006/2010).

L'interès d'aquest estudi se situa en la desafecció pels videojocs entesos com a forma de joc i activitat de lleure i deixa de banda aquells que han estat dissenyats com a mitjà didàctic. És en aquest sentit que pren força la idea de l'ús del terme del 'joc digital' per sobre del de 'videojocs', tot i que la popularitat d'aquests últims fa que en aquest treball s'usin de manera indistinta.

### **1.3.3. Tipologies**

Els videojocs, igual que els programes informàtics en general, admeten diversos criteris de classificació. Considerant l'estructura dels jocs i ordenant-

## 1. Videojocs

los segons les principals habilitats que utilitza el jugador, s'articulen al voltant de les següents categories:

- (1) Psicomotricitat (Arcade, esports, jocs d'aventura i rol, i els simuladors i constructors).
- (2) Raonament (jocs d'estratègia).
- (3) Lògica i estratègia (puzles i jocs de lògica).
- (4) Memòria (jocs de preguntes).

Gil i Vida (2007) utilitzen el concepte de gènere per a classificar l'àmplia gamma de videojocs, atenent a "l'estil narratiu de l'obra identificat pel ritme, l'èxit o to i, fonamentalment, les emocions que es busquen en els jugadors o jugadores" (p. 20). Estableixen una primera classificació de gèneres formada per sis grups principals (Figura 4) que donen lloc a altres classificacions a mode de subgèneres (2007, p. 21-26):



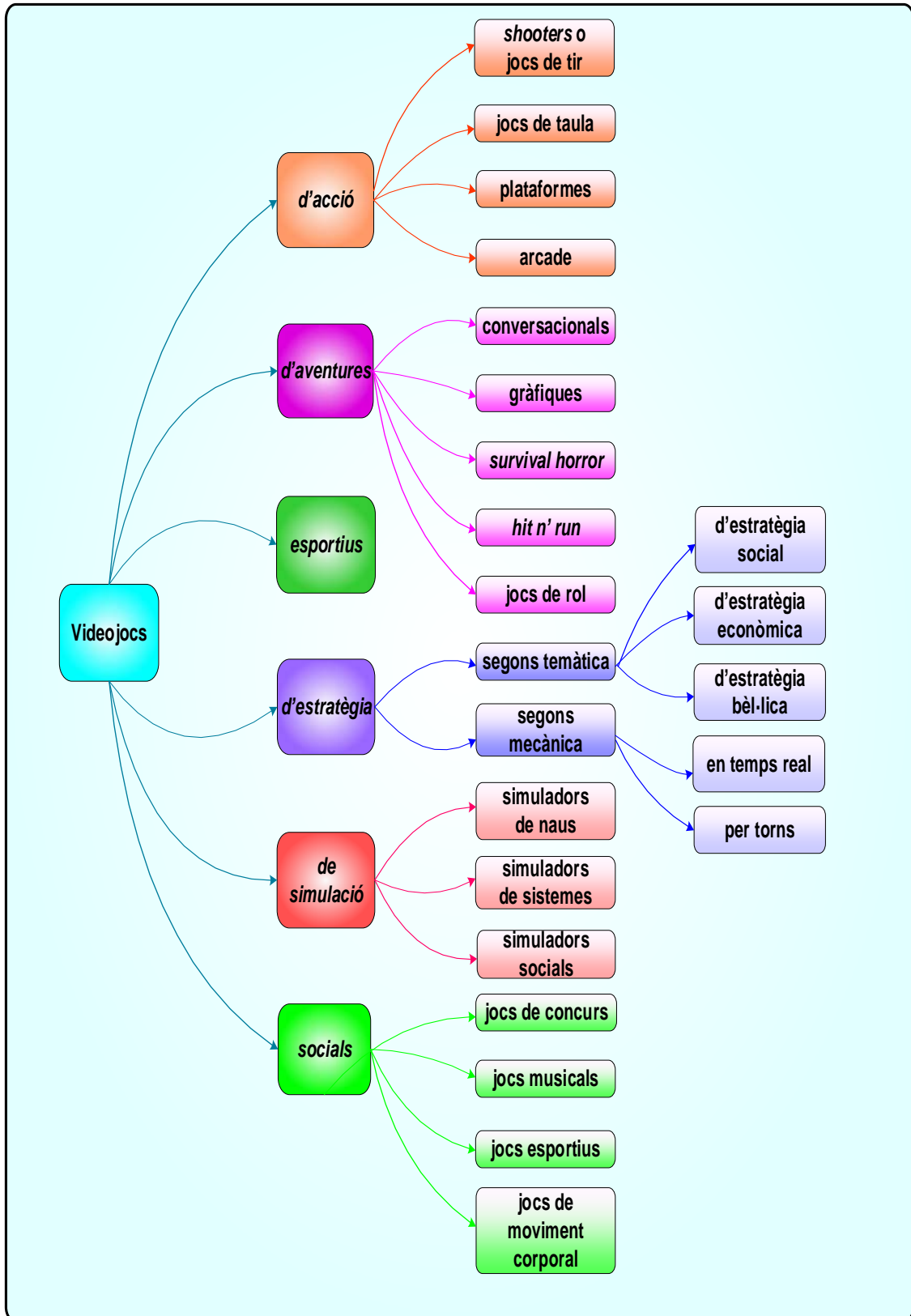


Figura 4. Classificació dels videojocs, segons Gil i Vida (2007)

## **1.4. QÜESTIONS CLAU PER A LA INVESTIGACIÓ**

Aquesta secció tracta algunes de les característiques de les produccions acadèmiques sobre el tema i indica algunes de les qüestions més rellevants. S'han elaborat diferents línies d'investigació al voltant del fenomen del joc digital que s'interessen per diferents aspectes o qüestions al voltant dels videojocs.

### **1.4.1. Qui juga als videojocs**

El perfil de qui juga als videojocs s'estableix atenent a diferents factors: (a) el gènere, (b) l'edat, (c) el lloc on es juga i (d) les preferències de jocs (Calvo, 2000). Socialment, s'articulen una sèrie de referents que donen lloc a certs estereotips associats als jugadors: qui juga principalment són els adolescents i els homes. La indústria construeix jocs pensant en els nois, i les noies no troben referents que les motivin per jugar als videojocs. Jugar depèn de l'afició. I l'afició pels videojocs s'inicia a la infància i l'adolescència i, a mesura que es va creixent, es manté o s'incrementa en els nois i es prolonga a l'edat adulta, mentre que en les noies disminueix de forma gradual (Estalló, 2005).

### **1.4.2. Efectes dels videojocs**

Si parlem dels efectes dels videojocs es fa evident la controvèrsia argumental entre partidaris i detractors, és a dir, qui en defensa els beneficis potencials i qui en critica els presumptes efectes negatius. Aquestes argumentacions, però, segons Dorval i Pépin (1986), es fonamenten més en opinions i especulacions que en dades empíriques (Gordo, 2008; Rodríguez i altres, 2002, p. 23). Amb tot, la controvèrsia és un fet constatat per nombrosos estudiosos del tema. L'estudi de Lin i Lepper (1987) recull àmpliament el desenvolupament d'aquesta controvèrsia.

Els videojocs són un reflex del món que ens envolta. En el joc s'emmirallen els valors que tenim com a societat i sempre resulta més fàcil

“culpar les tecnologies que buscar un altre tipus de causes més relacionals, estructurals o ideològiques, que implicarien algun tipus de responsabilitat social més àmplia” (Gil i Vida, 2007, p. 46-47). Els videojocs, objecte d'amors i temors, són transmissors dels valors de la societat que els produeix, valors que es tradueixen en diferents al·legacions a favor i en contra del seu ús.

Algunes investigacions destaquen el paper dels jocs d'ordinador en el desenvolupament de determinades habilitats d'atenció i concentració espacial (Okagaki i Frensch, 1994), en l'estimulació del sentit d'alerta i millora de les habilitats de pensament (Ball, 1978), en l'augment de precisió i capacitat de reacció i, fins i tot, en l'adquisició d'habilitats per resoldre problemes o prendre decisions (Gros, 1998; Grup F9, 2000). També Etxeberria (1996) i Del Moral (1995, 1996) coincideixen en minimitzar els efectes negatius dels videojocs.

Segons Rodríguez i altres (2002, p. 24), els principals arguments a favor del seu ús són els següents: (a) els jocs entretenen, (b) exerciten la coordinació oculomanejadora, (c) estimulen la capacitat de lògica i reflexió, (d) ajuden a concentrar l'atenció, (e) introdueixen a la informàtica i (f) són un potencial adequat per a diferents aplicacions socials. Entre les al·legacions en contra, trobem les següents: (a) provoquen addicció, (b) promouen conductes violentes, (c) aïllen socialment, (d) resten temps a altres activitats i (e) afecten de manera negativa al rendiment acadèmic.

Sense entrar en detall en les investigacions sobre els efectes negatius dels videojocs en la personalitat i la conducta de qui hi juga (Lin i Lepper, 1987; Loftus i Loftus, 1983), cal deixar constància que no s'han trobat diferències significatives entre les estructures de personalitat dels jugadors i dels no jugadors (Estalló, 1994; Mcloure i Mears, 1986), excepte diferències d'extraversió a favor dels videojugadors. Tampoc s'ha trobat correlació entre videojocs i desenvolupament psicopatològic (Funk, 1992; Gibb, Bailey, Lambirth, i Wison, 1985).

Respecte la violència i els videojocs, Anderson i Bushman (2001, 2002) han desenvolupat un model cognitivorelacional de metodologia experimental, el

GAM (*General Aggression Model*), per tal d'explicar com els videojocs poden influir en el desenvolupament de conductes agressives.

El GAM s'ha aplicat a diferents estudis, com ara els de Barlett i Harris (2008); Eastin (2006, 2007); Farrar, Krcmar, i Nowak (2006); Krcmar i Farrar, (2007, 2009), etc. Els resultats d'aquests estudis sobre la influència dels videojocs en el desenvolupament de conductes agressives, afirmen que “avui per avui no existeix una evidència clara respecte a aquest tema ni respecte a la pervivència en el temps d'aquest efecte” (Estalló, Masferrer i Aguirre, 2001, p. 165).

Joel Feliu (2006) planteja un gir en l'enfocament de l'ús dels videojocs. Entén que les preocupacions sobre l'ús dels videojocs tenen a veure amb l'ús que es fa de la metàfora de «l'impacte». A partir d'aquesta metàfora es desencadena la cerca de l'efecte de la tecnologia sobre les persones. Feliu (2006, p. 106) proposa substituir aquesta metàfora per la de «la lectura», perquè tot el que es fa i tot el que es diu que fa la tecnologia (els suposats efectes de violència, addicció i aïllament) forma part d'un món subjecte a lectura per la seva recreació i, per tant, subjecte a la interpretació que se'n faci.

#### **1.4.3. Gènere i videojocs**

Les diferències en relació al gènere és un tema recurrent en els diferents estudis que giren al voltant dels videojocs. Els treballs plantegen diferents abordatges des de diferents línies d'investigació:

- (1) *Els rols i els estereotips de gènere en l'ús dels videojocs.* Un tema recursiu és l'anàlisi dels estereotips de gènere que apareixen en les portades i en els videojocs més populars, i l'impacte que tenen en la perpetuació de les diferències i desigualtats de gènere. Un dels pioners en aquest tipus d'anàlisi és Provenzo (1991), que remarca l'existència d'un major nombre de figures masculines en els videojocs i posa de manifest que les poques dones que hi apareixen adopten una actitud de submissió. Estudis posteriors (Estalló, 1994; Urbina, Riera, Ortego, Gibert,

2002) repliquen l'estudi de Provenzo i arriben a la conclusió que tot i que s'incrementa l'aparició de figures femenines, també s'incrementa la posició dominant de les figures masculines.

A l'estat espanyol, l'estudi més important en aquesta línia és el coordinat per Díez Gutiérrez (2004). Aquesta línia d'investigació no planteja la possibilitat d'exclusió de la dona de l'accés a la tecnologia a través del no ús dels videojocs. Daniel Jiménez (2010), en una ressenya crítica a aquest estudi, en remarca la importància, però no per les propostes sinó perquè s'ha convertit en punt de referència per a posteriors estudis i, en utilitzar-se com a discurs de veritat, esdevé responsable de molts dels prejudicis i biaixos que es reproduïxen al voltant dels videojocs, a partir de la imatge extremadament negativa i estereotipada que transmet. Jiménez evidencia els biaixos d'assumpció de veritats i la manca de rigor metodològic de l'estudi, que el converteix en "un estudi per a confirmar prejudicis".

- (2) *Les diferències de gènere en els nivells d'usabilitat.* Des d'una perspectiva social, diferents investigacions plantegen nivells dispars d'usabilitat entre nens i nenes (Aranda, Sánchez-Navarro i Taberner, 2009; Escofet, Herrero i Rubio, 2002; Escofet i Rubio, 2005; Gil i Vall-llovera, 2006; Gil i Vida, 2007; Pérez, Ruiz i Portillo, 2006; Pindado, 2005).

Des d'una altra perspectiva d'anàlisi, García Canclini (1999) presenta la idea del consum com a procés o conjunt de processos materials i simbòlics a partir dels quals les persones utilitzem i ens apropiem dels productes. Aquesta apropiació integra els productes de manera activa en la vida quotidiana a partir de les pròpies necessitats en un procés complex de domesticació (Silverstone i Haddon, 1996; Stewart i Park, 2003).

Els valors es construeixen en el conjunt de processos de consum-producció/producció-consum i en el procés d'apropriació de l'objecte (Gil i Vall-llovera, 2006). Per tant, els valors positius o negatius no es troben en els videojocs en si, sinó que cal contextualitzar-los i interpretar-los en

## 1. Videojocs

funció del que s'ha après, de les pròpies experiències i de les posicions ideològiques (Feliu, 2006, p. 108). I és que les tecnologies no són neutres ni estan exemptes de valors sinó que han estat desenvolupades segons interessos específics i reflecteixen, en el seu disseny, les divisions de gènere i les desigualtats (Mumford, 1964; Pinch i Bijker, 1986, 1987; Wajcman, 2008).

La investigació d'Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero (2009) referma les conclusions de la memòria del Grup JovenTIC presentada per Adriana Gil-Juárez (2009) en relació a les diferències entre nois i noies respecte a la usabilitat, el grau d'apropiació i domini dels videojocs i en relació a la desafecció que mostren les noies pels videojocs.

En les conclusions d'aquest informe, Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero (2009) destaquen la desafecció que mostren les noies pels videojocs. Entre el grup de jugadors de videojocs, juguen més els nois de 12 a 15 anys (67,1%) que les noies de 16 a 18 anys (14,1%), i es dona una gran diferència entre els hàbits dels homes en el seu conjunt (62,3%) i els de les dones (21,0%). Pel que fa al desinterès de les noies vers els videojocs, sobre el 57,6% del total dels entrevistats que no juguen habitualment als videojocs, un 79,2% esgrimeix la resposta que no ho fa perquè no li interessin, i són especialment les dones (81,1%) les menys interessades.

A partir d'aquests antecedents i de la *Memòria Descriptiva i Tècnica* (Gil, 2009, p. 4-9), es pot afirmar que:

(a) Els videojocs són la porta d'entrada dels infants a les TIC i, per tant, són elements determinants per a la socialització en el món de les tecnologies.

(b) Hi ha una disparitat en l'ús per raó de gènere, de manera que el nivell d'accés als videojocs de les nenes és molt baix comparat amb el dels nens, cosa que es trasllada en un menor interès i domini de les tecnologies en les nenes i les dones.

(c) El joc és una peça clau a l'hora de fer efectiva la transmissió intergeneracional de coneixements i valors mitjançant processos de socialització que doten de sentit els patrons interactius d'activitat i impulsen a les persones a adoptar rols específics i a dominar autònomament certs aspectes i/o artefactes culturals on els videojocs creen espais de relació i de construcció identitària.

(d) L'escenari de socialització familiar on els nens i les nenes adquireixen les primeres habilitats és l'espai afectiu per excel·lència.

#### **1.4.4. Noves pràctiques, vells precedents**

Actualment, la desafecció de les nenes i dones pels videojocs és un camp d'investigació a l'alça i les opcions i preferències de les nenes per determinants videojocs i estils de joc es poden interpretar a partir de la performativitat de la identitat de gènere (Gil, Feliu i Vitores, 2010). De la mateixa manera, diferents investigacions emfasitzen la fractura o escletxa digital per raó de gènere en l'ús de videojocs i la vinculen amb una disminució d'oportunitats educacionals i professionals per a les dones (Beavis i Charles, 2007; Gil, Feliu i Vitores, 2010; Hayes, 2008; Jenson i de Castell, 2005; Kafai, 1998; Subrahmanyam i Greenfield, 1998).

### **1.5. ELS VIDEOJOCES EN LA VIDA QUOTIDIANA**

En el nostre entorn sociotecnològic, els videojocs esdevenen una porta d'entrada al món tecnològic (Gros, 2008; Hayes, 2008) i creen un espai simbòlic col·lectiu en el qual es donen noves formes de socialització, educatives i també de transmissió de coneixements i valors. Els videojocs es transformen, doncs, en eines lúdiques de socialització on no jugar significa quedar-se al marge de l'apropiació efectiva (i afectiva) de l'espai tecnològic.

### **1.5.1. Els videojocs com a eines de socialització**

Els videojocs constitueixen un fenomen que s'insereix en el procés de desenvolupament tecnològic que experimenta la nostra societat i són eines lúdiques de socialització (Torné i Gil, 2009b). Totes les cultures tenen les seves pràctiques de joc, d'interacció social. Els nens i les nenes se submergeixen i aprenen fàcilment a partir de les seves activitats lúdiques espontànies sense necessitar cap tipus d'assessorament sobre les virtuts de la "pedagogia de l'oci". Amb tot, en la cultura occidental del joc, l'adult (principalment la mare) és present en aquest escenari jugant amb el fill o filla, fet que ens recorda la importància de l'afectivitat en el procés de socialització dins del grup.

En l'escenari de joc es dona una situació de *bastida* (Vigotsky, 1979/2000), entesa com la interacció entre un subjecte de major experiència i un altre de menor experiència amb l'objectiu que l'infant adquireixi experiència, capacitats i habilitats a través de l'acció. Per això, els adults adequen les seves intervencions per tal de facilitar aquest procés en què els infants participen progressivament de l'acció. Els jocs constitueixen, per tant, moments d'intensa socialització, i actuen com a eines per tal que nens i nenes aprenguin coses en participar lúdicament en el grup de referència i pertinença. Així, a través dels videojocs, la socialització es dona amb i en l'entorn tecnològic (Gil i Vida, 2007).

D'aquesta manera, a través dels videojocs, no només s'adquireixen i es desenvolupen capacitats i habilitats que faciliten l'accés a les noves tecnologies, sinó que es fa efectiva la transmissió intergeneracional de coneixements i valors, així com d'alfabetització digital (Gros, 2008).

### **1.5.2. Diferències en les pràctiques de joc**

En els primers anys de vida, dins del grup i a través del joc s'estructura en bona part la manera en què els nens i les nenes reaccionen davant del món (Torné i Gil, 2009b). El desinterès que mostren les nenes pels videojocs no fa més que reproduir els processos d'exclusió i autoexclusió de l'apropiació de



l'espai simbòlic tecnològic. Aquest procés d'apropiació implica, necessàriament, el domini de l'objecte cultural a través del coneixement i el reconeixement de l'activitat de l'objecte a partir d'un entrenament des de pràctiques específiques d'ús.

En aquest procés d'apropiació de l'objecte cultural, la cultura "s'apropia" del subjecte i l'encultura dins del grup. Així, jugar o no jugar als videojocs no és neutre, perquè no jugar implica quedar-se fora de l'espai simbòlic que ocupa la tecnologia. I és que quan el nen o la nena videojuguen, no només s'apropien de coneixements i habilitats, sinó que s'apropien d'unes habilitats i uns coneixements inserits en una comunitat que està formada per aquells que comparteixen el seu sentit de pertinença a una cultura (Bruner, 1997).

Per tant, la inclusió o exclusió de l'espai simbòlic que ocupen els videojocs va més enllà d'una simple qüestió de joc, perquè suposa l'exclusió, la dificultat o la pèrdua d'interès per poder penetrar en l'àmbit tecnològic i assolir un nivell de domini d'aquests artefactes culturals.

### **1.5.3. El joc dins l'àmbit de socialització familiar**

L'enculturació és un terme antropològic que vol definir el procés a través del qual anem incorporant els elements culturals presents en la nostra realitat. En el cas dels videojocs, veiem que la major part estan pensats per al públic masculí i, encara que en els últims temps la indústria ha donat un gir important i ha tret al mercat jocs que intenten atraure les nenes, ho fan a partir de la reproducció d'estereotips reconeguts com a femenins (Torné i Gil, 2009a).

La gran diferència que es dona entre nens i nenes en l'ús dels videojocs, amb taxes d'ús significativament més baixes en nenes i noies, indica la continuïtat i la reproducció de les diferències de gènere pel que fa tant a les habilitats tecnològiques així com a les habilitats i capacitats per afrontar la vida i contribuir a la construcció de la societat tecnològica amb igualtat d'oportunitats i condicions. Les nenes infereixen aquestes pautes apreses i les traslladen a

l'àmbit tecnològic, de manera que, tal com posen de manifest Gil i Vall-llovera (2006), les nenes estan molt més interessades en la relació que en el joc.

Aquesta manca d'interès sorgeix en les pràctiques educatives a partir de les regles del joc educacional que creem els adults. Aquestes regles estan carregades de continguts simbòlics i de rituals que donen vida als mites relacionats amb les categories 'home' i 'dona'.

D'aquesta manera, el desinterès s'articula a través de pràctiques i produccions discursives que atorguen validesa al conjunt de significats compartits. En aquestes pràctiques i produccions prenen forma el conjunt constituït de significats, argumentacions, metàfores, rituals, representacions, imatges, històries, relats, afirmacions, negacions, etcètera. La corporeïtzació dóna vida, de manera automàtica i inconscient, a aquest conjunt de formes discursives a través de les quals categoritzem i prejutgem el món.

Treballs com el de Pérez, Ruiz i Portillo (2006) posen de manifest la importància de la família com a agent introductor en els videojocs, i més en relació amb les nenes. Segons aquest treball, més de la meitat de les dones que s'han iniciat en els videojocs, concretament el 55,21%, ha estat a partir del regal o préstec d'algun familiar. Això reforça la idea de la importància del paper que tenen les persones properes com a mediadores de coneixements i habilitats en els escenaris de joc dins l'àmbit familiar.

### **1.6. JUGAR O NO JUGAR: AQUESTA ÉS LA QÜESTIÓ**

La societat es transforma en la interacció amb les TIC. Es posa de relleu la importància dels videojocs com a element constitutiu per a la socialització en el món de les tecnologies. En aquest context, la desafecció de les nenes pels videojocs es construeix en el procés d'assignació de gènere, part integrant de la construcció de la subjectivitat dins del grup de referència. En aquest sentit, estudiar la construcció del desinterès a partir de la relació afectiva i de parentiu entre mare i filla es fa especialment interessant quan tenim en compte (Gil i Vall-llovera, 2009, p. 2):

- (a) el lligam entre el joc i l'afectivitat;
- (b) que la desafecció no és un fenomen aïllat i s'insereix en les pràctiques de socialització de gènere;
- (c) el rol de transmissió de normes i valors que té assignat la dona en l'organigrama patriarcal;
- (d) la relació maternofilial, on la mare continua sent el principal model de les nenes a l'hora d'establir la identitat de gènere.

Des de la consideració de la desafecció cap a les pràctiques de joc tecnològic com un indicador de la interiorització i corporeïtzació efectiva i afectiva de la categoria de gènere femení, aquesta tesi té a veure amb la construcció sociocultural de la tecnologia com una activitat pròpia dels homes i s'insereix en els estudis del Grup d'Investigació JovenTIC, que ha estudiat detalladament els videojocs i l'aprenentatge tecnològic en l'àmbit de l'educació informal, a través del joc i la creativitat, dins d'espais recreatius i relacionals (Gil, 2005; 2007; Gil, Feliu i Bona, 2005; Gil, Feliu i Vitores, 2010; Gil i Vall-llovera, 2006; 2009; Gil, Vall-llovera i Feliu, 2005; Gil i Vida, 2007).

Diferents estudis posen de manifest la desafecció pels videojocs en les noies a mesura que es fan grans (Gil, Feliu i Vitores, 2010; Gil i Vall-llovera, 2006; 2009). Aquest desinterès, però, no es dona en un buit ni ve donat per alguna cosa essencial que fa que les nenes s'interessin per altres coses. Durant la primera etapa de socialització, els infants interioritzen i subjectivitzen (corporeïtzant) els rols i les actituds, a partir de les normes creades pels adults. Aquest procés de subjectivitat no fa més que evidenciar el paper que té l'afectivitat en el procés de desenvolupament i socialització. És a través de les pràctiques de joc que s'impulsa l'adopció de rols específics que regulen les relacions dins i entre el grup i les doten de significat, tot *performant* la subjectivitat de gènere. Així, el fet que les nenes juguin o no juguin als videojocs, no és un element més, sinó que esdevé en qüestió clau per a aquesta tesi.

## 1.7. RECAPITULACIÓ

Cal un comentari final sobre els videojocs. El (vídeo)joc és el mitjà per excel·lència per a la socialització primària en una societat tecnològica. Les nenes juguen a fer el que veuen fer als adults, especialment el que veuen fer a les seves mares i així aprenen els rols que més tard hauran d'interpretar elles mateixes. Aquest aprenentatge es fa de manera informal, a través de les activitats de la vida quotidiana que les relacionen amb la família i l'oci. A partir d'aquests antecedents podem entendre que:

- (1) Els videojocs són la porta d'entrada dels infants a les TIC i, per tant, es constitueixen en elements determinants per a la socialització en el món de les tecnologies. Alhora, els videojocs creen un espai simbòlic col·lectiu on es donen noves formes de socialització, educatives i també de transmissió de coneixements i valors morals.
- (2) Es dona una disparitat en l'ús per raó de gènere, on el nivell d'accés de les nenes és molt baix respecte al dels nens, situació que es trasllada a un menor interès i domini de les tecnologies en les nenes i dones.
- (3) El joc és una peça clau a l'hora de fer efectiva la transmissió intergeneracional de coneixements i valors mitjançant processos de socialització que doten de sentit els patrons interactius d'activitat i, alhora, impulsen les persones a adoptar rols específics i a dominar autònomament certs aspectes i/o artefactes culturals on els videojocs creen espais de relació i de construcció identitària.

L'escenari de socialització familiar, on els nens i les nenes adquireixen les primeres habilitats, és l'espai afectiu per excel·lència. En aquest escenari s'aprenen les normes i els hàbits higiènics i alimentaris, s'aprèn a interioritzar un conjunt de valors que orienten no només l'acció present i futura, sinó a riure i a plorar, a emocionar-se d'una manera determinada, a inhibir-se, a actuar, a

donar noms i sentit a la realitat, a acceptar i enfrontar els nous reptes, a jugar i també a gaudir de la vida.



## 2. SUBJECTIVITAT DE GÈNERE

Anomenem procés de subjectivitat a la manera de replegar l'exterior en l'interior a partir de, com diria Foucault, determinats jocs de veritat o jocs de poder (Percia, 1998). El procés de subjectivitat de gènere fa referència al procés d'internalització i corporeïtzació dels discursos de veritat i/o de poder que giren al voltant del gènere.

Aquest capítol té el propòsit d'avançar en la comprensió de la subjectivitat de gènere a partir d'una revisió de la literatura existent entorn a aquest procés. En la primera secció, faig referència al gènere i la seva conceptualització. En la segona, faig un breu recorregut per les aportacions del feminisme. En la tercera i última secció, exploro el pensament postestructuralista a partir de les diferents àrees socials on es manifesta i duc a terme unes consideracions finals que resumeixen i remarquen els punts més rellevants del contingut del capítol.

### 2.1. EL GÈNERE I LA SEVA CONCEPTUACIÓ

El terme gènere<sup>2</sup> fa referència a la classificació de coses o persones, ordenades a partir d'un conjunt de trets o característiques particulars compartides. Per a les ciències socials, el gènere és una construcció simbòlica que fa referència al conjunt d'atributs socioculturals assignats a les persones segons el sexe assignat en néixer. Així, al·ludeix als estereotips, rols socials, condicions, posicions, comportaments, activitats i atributs que cada societat construeix i assigna a homes i dones.

---

<sup>2</sup> Del llatí *genus*, *-eris* = estirp, llinatge, naixement, classe o tipus natural d'alguna cosa

## 2. Subjectivitat de gènere

L'anàlisi de gènere no es limita a l'estudi de la dona, sinó que analitza les normes, les creences, els drets, les obligacions i les relacions que situen homes i dones de manera diferent en el conjunt de la societat a partir de les relacions que s'estableixen. Aquestes relacions són relacions de poder, i situen el conjunt de les dones en una posició de desigualtat i de subordinació respecte als homes. Això no significa que cada dona estigui subordinada a un home en concret, sinó que l'organització social de les relacions de gènere situa el conjunt de les dones en una posició d'inferioritat respecte al conjunt dels homes.

### 2.2. APORTACIONS DEL FEMINISME

Als anys setanta del segle XX, es concep el gènere com la construcció dels diferents rols que la societat associa al sexe, definit biològicament. Les investigadores feministes nord-americanes van considerar la subordinació femenina un fenomen multicausal i van apuntar que, a l'hora de fer una interpretació sobre la subjectivitat, calia tenir en compte l'explicació psicològica. En aquestes investigacions, la ment és vista com una pàgina en blanc on la societat escriu un guió (*script*) amb papers diferenciats per a dones i homes, i el cos és pensat com un mediador passiu d'aquestes prescripcions. La creença que es poden canviar aquests *scripts* promou certs plantejaments que aposten per una reeducació voluntarista i benintencionada que té per propòsit transformar els codis patriarcals arbitraris i opressius a través de l'aprenentatge de conductes i trets políticament correctes (Lamas, 2000, p. 5).

Dins del moviment feminista coexisteixen nombrosos grups, que responen a diferents tendències i orientacions. En l'anomenada «primera onada», que va des dels anys setanta fins a principis dels vuitanta, es distingeixen tres corrents del feminisme: socialista, radical, liberal, que s'entrecreuen amb les tendències del feminisme de la igualtat i de la diferència. El feminisme socialista parteix de la teoria marxista i afirma que la dona està alienada, té menys drets, menys mitjans de producció i és la classe baixa de la societat. Partint dels supòsits del feminisme socialista però sense creure en la possibilitat del canvi social,



sorgeix el feminisme radical, que planteja fundar noves comunitats separades per tal de canviar les regles i les relacions entre les persones i promoure noves institucions. El corrent del feminisme liberal s'inicia amb el sufragisme i entén que el canvi està lligat a la reforma política; es planteja promoure lleis que afavoreixin la dona i la paritat (Holmes, Land, i Hinton-Hudson, 1984).

En aquesta primera onada i, des de la tendència del feminisme de la igualtat, la teoria feminista es va centrar en el fet que la dona sigui conscient de la seva situació d'opressió per tal de reivindicar l'emancipació i la igualtat de drets legals amb l'home (Pujal, 2005; Rambla, 2008). Des del feminisme de la igualtat, la identitat femenina és adquirida, i es pretén arribar a la igualtat tenint en compte que les concepcions del femení i el masculí són constructes que obeeixen a tipus particulars de rols socials i de gènere construïts des dels paràmetres del patriarcat (Cano, 2000, p. 244).

A partir dels anys vuitanta sorgeix l'anomenada «segona onada» del moviment feminista i s'introdueix en les investigacions el concepte de gènere com a categoria d'anàlisi social (Cerri, 2010). Les anàlisis de la psicologia feminista van ser crítiques amb l'essencialisme biològic i, des de l'anàlisi psicosocial, es va posar èmfasi en la importància del context social en l'estudi de les diferències sexuals (García Dauder, 2003, p. 20).

Aquestes diferències sexuals es van interpretar des d'una part de l'acadèmia feminista com diferències entre sexes, i la idea que la diferència sexual implica no només anatomies diferents sinó subjectivitats diferents guanya terreny. Les feministes que parlaven de "diferència sexual" subratllaven l'existència d'alguna cosa específica de les dones en virtut del seu ésser sexual i la seva funció materna i, partint de la consideració que la identitat femenina és innata, proclamaven la seva condició diferenciada de dona (Tuñón, 2000).

En aquest sentit, l'antropologia feminista centra l'interès en els sistemes socioculturals de diferenciació sexual, és a dir, en les normes específiques que en cada societat determinen la identificació dels individus amb un gènere. Aquestes investigacions (Collier i Rosaldo, 1981; Goodale, 1980; Mathieu,

## 2. Subjectivitat de gènere

1985; Moore, 1988/1991; Scott, 1986; Strathern, 1980) es fonamenten en la dicotomia sexe/gènere, binomi de la base estructuralista natura/cultura i del pensament binari, i permeten mostrar les desigualtats que pateixen les dones en funció de múltiples contextos sociohistòrics. Aquests treballs demostren que totes les societats compten amb mecanismes de manipulació cultural que determinen els rols i l'estatus social de les persones (què han de fer, com ho han de fer, què poden o no poden fer) a partir del fet biològic -el sexe- o social -el gènere-.

A partir d'aquesta «segona onada», les teories feministes han emfasitzat en la diferència, en comptes de en la igualtat. A partir de la tesi que planteja Simone de Beauvoir (1949/1998) en l'assaig *El segon sexe*, aquest corrent analitza com el món masculí esdevé la norma i la dona és vista com a excepció o desviació d'aquesta norma, cosa que comporta desigualtats que tenen a veure no només amb la política sinó amb totes les esferes de la vida quotidiana, on s'imposa un masclisme de facto, que la dona fomenta a partir de l'educació rebuda, de manera que es promou un model de família nuclear i subordinació domèstica que deixa de banda les aspiracions professionals i personals de la dona en favor del marit i dels fills.

La «segona onada» emfasitza en la diversitat de models de dona possibles, tots ells acceptables. Aquest corrent creu que la coeducació, es a dir, l'educació compartida entre nens i nenes o mixta, és una bona arma per a combatre les desigualtats de gènere, i és present en els moviments de defensa de les minories i en les reivindicacions del dret a ser iguals.

La «tercera onada» del feminisme fa referència als moviments feministes d'a partir dels anys 90. Aquests moviments han contribuït a redefinir el concepte de gènere i han donat pas a noves possibilitats analítiques que trenquen amb el sistema lògic binari a partir de les teories postestructuralistes i *queer*. Des d'aquestes teories, es denuncia la construcció artificial del gènere, recolzada sobre el llenguatge dels rols de gènere i la manera com aquests constructes són creats i propagats pel poder, que així es manté intacte (St.

Pierre, 2000). D'aquesta manera, la tasca del feminisme és denunciar l'existència d'aquests patrons i abolir-los.

Concretament, és Butler qui, a partir de la teoria dels actes performatius, trenca amb l'ordre binari dels sexes-gèneres reglats per la matriu heterosexual i porta les teories d'Austin (1962/1982) i Derrida (1971/1989) als estudis de gènere. Butler (1993b/2002) entén el gènere sexual com una interpretació, com una condició. Per a l'autora, el gènere sexual no és el que som sinó el que fem. Ser dona no és posseir un estatus ontològic, sinó convertir-se en dona, adoptar una possibilitat establerta per la cultura, interpretar el propi cos d'acord amb els paràmetres que defineixen el "ser dona", i ens convertim en homes o dones a partir de la repetició d'actes que, com els enunciats performatius d'Austin, depenen de convencions socials.

Butler (1990/2007) planteja una nova posició davant les línies tradicionals d'argumentació sobre el conflicte del sexe/gènere/identitat, trenca amb el discurs feminista que havia centrat la investigació en les conseqüències del gènere i dóna un *corpus* de teoritzacions i postulats preocupats prioritàriament pels processos de socialització. En la següent secció aprofundeixo en les idees plantejades per aquest corrent, que fonamenten aquesta tesi.

### **2.3. EL PENSAMENT POSTESTRUCTURALISTA**

Els pensadors postestructuralistes desmitifiquen la idea i la lògica de la universalitat binària. Segons Derrida, els sistemes de pensament són relacions de poder que actuen més enllà de la voluntat dels individus. Caldrà deconstruir el sistema de pensament binari per a comprendre millor la multiplicitat de la realitat humana (Derrida, 1967a/1986).

En aquesta mateixa línia, Foucault planteja la necessitat de trencar amb els esquemes de pensament dominants que donen lloc a categories dualistes. Foucault (1984/2005) sosté que el discurs sobre la sexualitat és en realitat un assumpte construït culturalment en base als interessos polítics de la classe dominant. Per tal de posar fi a les categoritzacions dels rols i els estatus

## 2. Subjectivitat de gènere

socials, cal deconstruir els discursos normatius-dominants que es troben en les relacions del sistema sexe/gènere en general, i en les relacions de la dimensió del gènere en particular.

Un altre aspecte important són els dispositius disciplinaris als quals Foucault fa referència en els seus treballs (1975/1989, 1976/2005, 1977a/1992, 1984/2005 i 1988/1990). Tot i que mai va parlar ni de subjectivitat femenina, ni de desafecció, ni tampoc de les microrelacions de poder que es donen entre mare i filla en l'escenari familiar, el seu plantejament sobre els cossos disciplinats enllaça perfectament amb les disciplines educatives dins de la institució familiar i es pot relacionar de manera coherent amb la incorporació de la desafecció com a part de la subjectivitat femenina.

Foucault (1977a/1992) planteja que les relacions, les estratègies i les tecnologies del poder ens travessen i produeixen sabers i veritats a través d'un procés de naturalització que cada cop es fa més invisible. Seguint la seva lògica, per a comprendre com les disciplines educatives es relacionen amb la desafecció, cal fer visibles i analitzar els discursos i les relacions de saber/poder immerses en aquestes disciplines.

Des d'aquesta òptica, el propòsit de l'anàlisi és intentar arribar a la xarxa d'estructures que conformen el discurs per veure el moment en què comencen a desvetllar-se els elements absents i els presents, així com la seva ubicació i el seu significat. Alhora, es busca la relació entre el subjecte, el seu discurs i el discurs social ideal. El que interessa, doncs, és esbrinar com es produeixen els discursos de veritat relacionats amb la desafecció de les nenes pels videojocs.

Roland Barthes, en l'article "La mort de l'autor" (1968/2009), recorre a la idea de performativitat d'Austin (1962/1982) per a reflexionar sobre l'escriptura. Escriure és, abans de res, una manera de fer, de produir diferents realitats. Barthes proclama la mort de l'autor i el naixement del lector perquè qui duu a terme l'acció no és l'autor, sinó el lector. A través de la lectura, el lector dona sentit, construeix i encarna en el seu present allò que s'ha escrit. A banda d'aquesta proclama i de cara a aquesta tesi, el que resulta interessant és que

Barthes assenyala una característica més del performatiu: és la idea que les paraules produeixen una subjectivitat, és a dir, una forma concreta de ser conscient i d'entendre el món.

La teoria de la performativitat és present en el feminisme postestructuralista, que segueix la línia teòrica proposada per Butler (1999). Alhora, són molts els treballs en els quals s'incorpora la noció de poder esbossada per Foucault per a explicar el cos generitzat. Foucault (1975/1989, 1988/1990), a través de la metàfora del panòptic, suggereix que els mecanismes de dominació s'associen a la idea de vigilància: la societat vigila i castiga a través de les seves institucions, de manera que el poder disciplinari esdevé un factor constitutiu dels subjectes i dels seus cossos (Foucault, 1975/1989, p. 139), que incorporen els discursos de veritat a través de les tecnologies del jo (Foucault, 1988/1990). Això suposa operacions de poder (i també de resistència al poder) que modelen els cossos a través de discursos que es constitueixen en règims de veritat i estableixen les condicions de possibilitat del pensament i la parla.

A partir del bagatge conceptual del postestructuralisme, Butler critica els fonamentalismes de la identitat. Per a Butler (1990/2007), no hi ha una oposició clara entre sexe i gènere ni es pot pensar que el sexe sigui la base biològica sobre la qual es construeix el gènere. El gènere és una categoria classificatòria fonamental que forma matriu amb el poder, que no pot ser llegida fora del poder i que es crea i es performa a través de la repetició d'actes que segueixen uns determinats estils (Butler, 1990/2007, p. 270).



### 3. DESAFECCIÓ

La desafecció de les nenes pel joc digital és un fet que es posa de manifest en molts estudis sobre l'ús dels videojocs (Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero, 2009; Gil, 2009; Gil, Feliu i Vitores, 2010; Gil i Vall-Ilovera, 2006). Aquest fenomen, però, s'ha estudiat des de diferents aproximacions. La varietat és interessant perquè posa de manifest els diferents i sovint contradictoris significats que s'atorga a aquesta desafecció, depenent del context on se situa el fenomen i de la posició des de la que es parteix per a abordar-lo. El propòsit d'aquest capítol és proporcionar una descripció de les diferents maneres d'abordar la desafecció.

Una mirada als diferents mitjans de comunicació revela la presència de la desafecció, especialment en l'àmbit de la ciència política. Una cerca ràpida ens informa de: (1) la desafecció social, (2) la desafecció política, (3) la desafecció ciutadana, (4) la desafecció vers la classe política, (5) la desafecció per l'església i, només a partir d'una cerca focalitzada, apareix (6) la desafecció pels videojocs. La desafecció, com a manifestació de la vida quotidiana, es dona en diferents esferes de la vida social i implica un rebuig silenciós a alguna cosa en concret, sigui la política, l'església o els videojocs.

La consideració de la paraula desafecció és multivocal. Aquesta multivocalitat implica la necessitat de contextualitzar-la per tal d'adquirir el sentit que ens interessa. Posar la desafecció en pràctica –a través de les pràctiques de (vídeo)joc–, esdevé una àrea rellevant per a aquest estudi.

En consonància amb aquesta visió àmplia de la desafecció, el focus d'interès del capítol no se centra en la discussió de definicions conceptuals de la desafecció, sinó en les pràctiques de (vídeo)joc i en el que diuen i fan les mares i les filles quan juguen. Això no implica que les definicions de la

### 3. Desafecció

desafecció no siguin rellevants, especialment si responen a la producció teòrica i empírica, ja que donen raó i resposta en major o menor mesura a les característiques i significats del fenomen del (des)afecte. El treball presentat en aquest capítol, però, té el propòsit d'establir un punt de partida per tal d'avançar en la comprensió de la desafecció des d'una mirada pràctica.

La descripció i la discussió de conceptes actuals i de mirades pràctiques a la desafecció s'han desenvolupat a partir de la revisió literària existent sobre aquest objecte d'estudi. Els materials consultats inclouen informes, articles i publicacions (llibres, presentacions a congressos) produïdes i publicades durant els últims anys en diferents àmbits de la recerca social. La primera secció es dedica a la varietat de significats associats a la desafecció. La segona, discuteix diferents aproximacions a la desafecció des de l'afectivitat. La tercera, n'explora les variacions a partir de les diferents àrees socials on es manifesta. La quarta, s'ocupa dels aspectes implicats en la desafecció i traça un esquema per a localitzar i descriure aquestes variacions. La cinquena, ofereix pistes sobre el moment de l'aplicació. La sisena i última secció resumeix el contingut del capítol, destaca els resultats i proposa algunes línies per a la investigació.

#### 3.1. ELS SIGNIFICATS DE LA DESAFECCIÓ

La desafecció es tendeix a identificar amb el desinterès. I ambdós, desafecció i desinterès, s'identifiquen amb el distanciament, la separació, l'allunyament i fins i tot, *in extremis*, amb l'hostilitat. Aquesta associació de conceptes podria ser reconsiderada si tenim en compte l'etimologia del primer element de la paraula, *des-*, que indica manca o absència, en aquest cas d'afecte, i que ens pot remetre a una idea de distància.

El mot *afecte* es pot traduir en grec clàssic per *pathos* i designa un concepte complex d'origen retòric que se sol associar a diverses emocions que es manifesten en el discurs a través del to de la veu i del llenguatge corporal. El vocable *pathos* (πάθος) pot tenir diverses accepcions. Una d'aquestes fa



referència a «tot el que se sent o s'experimenta: estat de l'ànima, tristesa, passió, patiment, malaltia». Segons la filosofia d'Aristòtil (*Retòrica*, 1, 1356), el *pathos* és una dels tres vies de persuasió en la retòrica (juntament amb l'*ethos* i el *logos*) d'ordre purament afectiu, i els seus arguments miren d'afectar el judici del receptor del discurs a partir de l'ús dels sentiments.

Malgrat que la desafecció és un tema de gran actualitat, sobretot la referida al distanciament o rebuig que la ciutadania sent davant la situació política i per les conseqüències de l'anomenada partitocràcia, en tractar-se d'un terme polisèmic, no hi ha una definició extensament acceptada. Segons el Gran Diccionari de la Llengua Catalana, la desafecció és la “mancança d'afecció”, la “mancança d'inclinació, amor, afecte, envers algú” o la “mancança d'afició”. Si cerquem sinònims a l'Enciclopèdia Espasa Calpe en línia, trobem: “desafecte, antipatia, aversió, animadversió, animositat, malvolença, odi, tírria, ràbia, mania”. Curiosament, el Diccionario de la Real Academia Española (22a. edició) associa la desafecció a la mala voluntat<sup>3</sup>.

La desafecció, doncs, apareix en aquestes accepcions com un terme indefinit que adopta un determinant sentit segons qui i per a què l'utilitzi. Malgrat reconèixer aquesta indefinició, en aquest treball no es pretén trobar una nova definició que no faria més que eixamplar la gamma de significats o accepcions del terme, sinó que l'interès se centra en la comprensió del sentit que se li atorga a través de les pràctiques de (vídeo)joc.

### 3.2. APROXIMACIONS AFECTIVES AL FENOMEN DESAFECTIU

Des de la perspectiva de l'afectivitat, trobem una multiplicitat d'aproximacions o mirades al fenomen de la desafecció. En aquesta secció, es volen descriure i explorar aquesta pluralitat de mirades per tal de poder contextualitzar el fenomen desafectiu. En un primer apartat, trobarem les

---

<sup>3</sup> [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=desafeccion&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=desafeccion&val_aux=&origen=REDRAE)

perspectives més significatives de la psicologia predominant i, en el segon, veurem diferents aportacions que s'han fet des de la psicologia social.

#### **3.2.1. Apropament des de la psicologia predominant**

La psicologia predominant ha mostrat gran interès per a l'estudi del món afectiu, i en particular per a l'estudi de les emocions (Rodríguez, 1998):

- (1) Des d'una perspectiva de caire psicologista, la psicologia conductual dóna importància a les bases biològiques del comportament, mentre que la psicologia cognitiva posa el seu focus en la cognició. En aquest marc, és coneguda i també criticada la teoria de les emocions de James-Lange (1884/1985) i també les aportacions del model interactiu (Mandler, 1975, 1980/1982; Schachter i Singer, 1962). Aquestes aportacions han estat criticades per diferents autors (Berkowitz, 1978; Epstein, 1997; Marshall i Zimbardo, 1979; Reizenzein, 1983).

La psicologia cognitiva ha seguit la línia teòrica de Schachter o Mandler sobre la rellevància cognitiva, i Magda Arnold (1960) és la primera autora d'aquesta orientació. Molts estudis de línia cognitiva cerquen l'existència de dues dimensions bàsiques unipolars (Costa i McCrae, 1980, 1992a, 1992b; Depue, 1996; Diener, Larsen, Levine i Emmons, 1985; Gray, 1987, 1994; Larsen i Ketelaar, 1991; Thayer, 1989; Zuckerman, 1991).

Altres investigacions postulen una dimensió d'activació (Gilboa i Revelle, 1994; Lang, 1995; Russell, 1997). Els autors més destacats de la mirada cognitiva són Frijda (1986, 1988/1995, 1993, 1995, 1996), Richard S. Lazarus (1983, 1991) i que presenta una teoria relacional-motivacional-cognitiva, on l'emoció és el resultat d'un procés d'avaluació cognitiva (*appraisal*). Per la seva banda, Weiner (1985, 1990) proposa la teoria atribucional de les emocions a partir de l'existència de dos tipus d'emocions: les que depenen de

l'atribució i les que no. En aquesta línia, Oatley i Johnson-Laird (1987) diferencien entre emocions bàsiques i emocions complexes a partir de l'elaboració cognitiva.

- (2) Des de la perspectiva de la psicologia dinàmica es promou un plantejament que no és cognitiu ni tampoc no cognitiu, sinó que es centra en arguments extrets de l'experiència quotidiana i de la investigació empírica. Zajonc (1980, 1994) planteja un processament afectiu en paral·lel, diferenciat i parcialment independent del procés cognitiu. L'afecte no és un fenomen posterior a la cognició sinó que l'experiència emocional pot donar-se abans de processar la informació d'alt nivell cognitiu.
- (3) Des de la psicologia neurològica s'ha intentat estudiar l'emoció a partir de l'evidència neurològica (LeDoux, 1989, 1993; Parrott i Scherer, 1993; Schulkin, 1993) que apunta a la possibilitat d'una especialització hemisfèrica en el processament de la informació emocional (Damasio, 1994/1996), on les emocions primàries (atac i fugida) depenen del sistema límbic, mentre que les emocions secundàries requereixen de la concurrència de l'escorça prefrontal i somatosensorial.

Malgrat que alguns aspectes d'aquestes teories són interessants, per a aquest estudi aquests plantejaments no són rellevants. Per a abordar el fenomen de la desafecció, en aquest treball beurem de les fonts i de l'anàlisi de la psicologia social.

### **3.2.2. Apropament des de la psicologia social**

Seguint Adriana Gil (1995), podem aproximar-nos al fenomen de la desafecció des de diferents perspectives:

- (1) La primera d'aquestes perspectives presenta la idea que la vida social està constituïda pels sentiments i les emocions que s'especifiquen en cadascun dels aspectes de la vida social, com ara

### 3. Desafecció

la família, la religió, la constitució dels grups, etcètera (McDougall, 1908/1948 citat a Gil, 1995, p. 16).

- (2) La segona perspectiva se centra en el reconeixement dels fenòmens socials com a producció conjunta, històricament situada i com a producció de la realitat intersubjectiva del llenguatge. Segons aquesta perspectiva, el llenguatge és el principal vehicle de significats i l'element simbòlic constructor de la realitat per excel·lència.
- (3) La tercera perspectiva planteja que allò social es constitueix intersubjectivament, a través dels significats compartits. La realitat es construeix de manera conjunta a través de la comunicació. Tot objecte social té a veure amb el llenguatge i la cultura, on els significats compartits són per definició canvians, en el sentit que són produïts per subjectes concrets en entorns concrets. L'afectivitat es veu com un sistema simbòlic constructor de realitats a partir del llenguatge.
- (4) La quarta aproximació considera les emocions com a constructores d'identitats (Harré, 1999) des de tres perspectives diferents (Belli, 2009):

(a) *La perspectiva construccionista* ha fet variades i importants aportacions: Angerami-Camon (2003) proposa una psicoteràpia de la subjectivació a partir de l'anàlisi fenomenològica de l'emoció i la percepció. Seguint aquesta línia, Baerveldt (2005) estudia la cultura i l'emoció a partir de l'estructura normativa de la realitat, Ferrara (2002) planteja l'existència de resistències i bloquejos per expressar les emocions en determinats contextos que no es consideren adequats, Glenberg, Havas, Becker i Rinck (2005) han mostrat que el cos pot expressar i construir emocions que no es poden construir només a través del llenguatge, i Lehman, Outrach i Specialist (2006)

descriuen el paper de les emocions en els processos d'aprenentatge a distància i *online*.

Santos (2002) introdueix la noció d'espai-temps en la discussió sobre les emocions tal com es donen en el món de les tecnologies, i Wilk (2003) afirma que els afectes són artefactes simbòlics i que les emocions no es construeixen *a priori*, sinó que es construeixen i reconstrueixen al llarg de les narratives. Finalment, tal com mostra Gil (1995), en del construccionisme destaquen Gergen (1973/1998, 1985, 1986, 1994/1996), Harré (1979/1982), Ibáñez (1994a, 1994b) i Potter (1996/1998).

(b) *La perspectiva socioconstruccionista* ha fet grans aportacions a l'estudi de les emocions. Delamere (2005), seguint la línia iniciada per Delancey (2000), tracta les emocions, l'acció i la intencionalitat com tres forces que conflueixen i operen en el cos i suggereix que la violència i les emocions actuen en el context dels videojocs.

Similar és la idea dels cossos emotius de Fletcher (2006). Frewin, Stephens i Tuffin (2006) analitzen el paper que tenen els relats en la construcció discursiva de les emocions, i Grazzani-Gavazzi i Carrubba (1998) han estudiat els relats i han mostrat com es construeixen les pròpies emocions i la construcció de si mateix. A partir d'aquests estudis, Harper i Spellman (2006) elaboren una teoria de la construcció social de les emocions, en la qual inclouen els treballs d'Harré (1997, 1999).

En un altre sentit, Lupton (1998) realitza una exploració sociocultural del si mateix emocional, Malik (2000) estudia les diferències a l'hora de construir socialment les emocions en diferents cultures i Wong (1998) centra l'interès en la construcció social de les emocions en l'acció social. Altres autors han estudiat l'emergència de les emocions en diferents contextos particulars (James i Gabe, 1996; Larsson, 1997; Leeds-Hurwitz, 1988; Li, 2006; Miceli i Castelfranchi,

1998; Parrott i Harré, 1991). Finalment, Zone (2006) estudia les narratives com a dispositius fonamentals en la construcció de les emocions.

(c) *La perspectiva postconstruccionista* planteja la noció de la performació. Des d'aquesta idea, McNay (1999) ha estudiat les emocions a partir del gènere i les costums; Gil (1999) ha elaborat una aproximació a una teoria de l'afectivitat que està molt present en aquesta tesi; Mageo (2003) ha exposat les noves perspectives de la subjectivitat, la identitat i l'emoció, i Meyerson (1998) ha estudiat l'estrès i l'aclaparament des d'una mirada femenina basada en les emocions.

Per la seva banda, Riggs i Turner (1997) han proposat una sociologia postmoderna posa al centre la identitat i les emocions en la vida dels adults; R. J. Erickson (1992) estudia les particularitats de les emocions en el món posmodern; Brickell (2005) indaga en la masculinitat, la performativitat i la subversió de les emocions, i Holtgraves (2005) analitza la producció i percepció de la performativitat implícita (Belli, 2009, p. 27-28). En aquesta mateixa línia, Torné, Olivé, Gil i Seguí (2007) es fan ressò de Butler (1990/2007, 1997b/2004) en afirmar que la realitat no preexisteix a cap llenguatge sinó que aquest és performatiu de la realitat.

### **3.3. VARIACIONS DE LA DESAFECCIÓ**

Les diferents maneres d'aproximar-se al fenomen de la desafecció posen de manifest una disparitat a l'hora d'establir quin és l'objecte de recerca. De fet, la pròpia definició d'aquest objecte d'estudi resulta problemàtica, fins i tot en les àrees més estudiades de la desafecció política.

En la literatura del tema, les definicions de la desafecció en àrees específiques són escasses, i més aviat es parla de la desafecció en el seu

sentit més ampli, és a dir, com a fenomen que afecta o pot afectar la majoria de les àrees de la vida social.

Malgrat això, la desafecció és una paraula que està de moda, i es defineix com la manca d'adhesió, l'oposició o el desinterès respecte d'alguna cosa o algú (Moreno, 2009). El terme desafecció s'aproxima a la idea de distanciament respecte un objecte o subjecte i s'aplica, especialment, a l'àmbit públic. Sovint es parla de la desafecció cap a la política, però hi ha altres propostes que s'interessen per l'estudi de la desafecció en l'esfera del privat, si és que la família i les relacions que s'estableixen en l'àmbit privat es poden considerar deslligades de allò que es considera públic.

Per tal d'establir una visió general sobre la complexitat de la desafecció, vull subratllar les diferències que, segons el meu parer, constitueixen les principals distincions entre disciplines i contextos sobre la base de la revisió de la literatura. No és difícil reconèixer que la desafecció ha guanyat importància en els àmbits de la política i del dret i que, darrerament, se'n parla en altres àmbits, com l'educatiu, però el debat al voltant de la desafecció de les nenes pels videojocs continua sent menor.

Malgrat l'existència d'algunes similituds o característiques transversals, cada esfera té les seves pròpies prioritats, que varien segons el rol o la posició dels agents implicats. En relació a la desafecció de les nenes pels videojocs, es parla de desinterès, distanciament i fins i tot de rebuig, que s'instauren en la nena a partir dels rols assignats a la dona en l'àmbit familiar i de les microrelacions de poder lligades a l'afectivitat que s'estableixen entre mare i filla. Així, tenen lloc una pluralitat de fenòmens matisats que embolcallen la desafecció i que comparteixen un cert "aroma" emocional que conformen un *continuum* que fa que no es puguin separar en parts independents. Aquesta presència plural de fenòmens fa que aquests matisos siguin necessaris a l'hora d'abordar el procés de construcció de la desafecció.

La desafecció, per tant, està vinculada a una sèrie de fenòmens afectius que cal esbrinar a partir de la percepció i interpretació que en fan les mares i

les filles que participen en aquest estudi. Per a explorar aquests fenòmens, resulten interessants i útils les nocions de performativitat i performació, que han penetrat amb força en el tema de l'afectivitat. Segons Butler (1993a/2002, 1997b/2004), la construcció de les emocions és un procediment obert a constants transformacions i redefinicions. Aquesta és una idea central per a aquest treball.

#### **3.3.1. Diferents versions o formes de mirar**

En el context polític actual, la majoria dels abordatges relatius a la desafecció fan referència a la desafecció que senten els ciutadans per la política en general i pels polítics en particular, amb una sèrie de trets persistents en el seu perfil actitudinal com ara un baix sentiment de compromís i una manca d'interès (Bonet, Martín i Montero, 2006; Gunther, Martín, 2005; Montero i Botella, 2004). Segons aquests autors, la percepció negativa que es té d'un objecte es pot transformar en apatia i desafecció.

Tal com assenyalen Montero, Gunther i Torcal (1997), la desafecció és diferent del descontentament. D'una banda, la desafecció implica el desenvolupament de sensacions d'ineficàcia, confusió i distanciament respecte de l'objecte o sistema de referència. Per tant, té relació amb nivells inferiors d'implicació psicològica i pot conduir a l'apatia o inactivitat participativa.

És cert que en la major part de les aproximacions al concepte de desafecció es troba d'alguna manera la idea de distància, de llunyania corporal o afectiva. I tot i admetre que el distanciament és present en la desafecció, no podem deduir què significa o com es fa efectiu aquest distanciament. A més, i atès que el grau de distanciament que mostren les persones de la mateixa societat sotmeses a idèntiques circumstàncies pot presentar grans variacions (Elias, 1983/2002, p. 13), em plantejo la necessitat de realitzar l'estudi sense partir de cap definició de la desafecció, tal com suggereixen els etnometodòlegs.



El que m'interessa, doncs, és estudiar la desafecció com a procés, és a dir, en quina mesura i a través de quins significats i discursos es posa de manifest la desafecció que senten les nenes pels videojocs. Aquest interès conforma el nucli empíric d'aquest treball.

### 3.3.2. Els eixos de variació

Tot procés de comunicació comporta variació. Una variació que s'explicita en formes alternatives de denominació del mateix concepte (sinonímia) o en l'obertura significativa d'una mateixa forma (polisèmia). Aquesta variació admet diferents graus segons les condicions de cada tipus de situació comunicativa (Cabré, 1999, p. 85).

Pel que fa a la desafecció com a manifestació de la vida quotidiana en el context relacional familiar entre mare i filla, podem recuperar tres eixos que han de servir per contrastar les diferents capes o gradients de les variacions de la desafecció:

- (1) Variació conceptual. Si tractem d'oferir una resposta sobre què és la desafecció a partir de la revisió bibliogràfica, cal incloure un conjunt d'elements que formen part de l'afectivitat des de la perspectiva de les persones. La desafecció fa referència a un procés social que es va construint i reconstruint en les interaccions, a través del llenguatge i les accions (*habitus*) que es duen a terme en un determinat context. En aquest sentit, en l'entorn domèstic s'observa un control per part dels membres masculins de la família sobre la tecnologia i, concretament, dels jocs d'ordinador (Farray, Aguiar, Bonny i Calvo, 2002).
- (2) Variació a partir dels efectes. La desafecció pels videojocs és una causa més de la segregació de les dones del món tecnològic, tot i que no és l'única (Gil-Juárez i altres, 2013). Altres efectes estan relacionats amb el procés de subjectivitat femenina a partir del manteniment de l'opressió i l'autoexclusió pròpies del patriarcat.

### 3. Desafecció

- (3) Variació a partir de les formes. Pel que fa a la pràctica, la desafecció pren forma i es va estructurant en el temps, en un *continuum* que passa per diferents formes que van de l'interès (generitzat) inicial pels videojocs al rebuig, passant pel cansament i l'avorriment.

#### 3.3.3. Diversitats ocultes o implícites

Aquesta diversitat en les concepcions de la desafecció fa que, de vegades, parlem de coses diferents sense adonar-nos-en. Els adults incorporen els infants en la cultura de l'entorn a través del procés de socialització, a partir de l'adquisició d'un conjunt d'hàbits, normes i valors característics d'aquesta cultura, amb l'objectiu d'aconseguir l'adaptació social. Aquesta transmissió té lloc a través de processos d'interacció.

Però els valors no s'ensenyen per a parlar d'ells, sinó perquè s'experimentin. La interacció a petita escala, *aquí i ara* i *cara a cara*, es duu a terme en el lloc on es desenvolupa l'acció, en l'escenari dels actors socials (Collins, 2005/2009, p. 17). En aquest sentit, la socialització és el "procés d'interacció entre la societat i l'individu, pel qual s'interioritzen les pautes, costums i valors compartits per la majoria dels membres de la comunitat" (Fermoso, 1994, p. 172).

Producte d'aquesta socialització és l'adquisició d'un estil de vida, entès com el conjunt de pautes de conducta i hàbits quotidians basat en les preferències i necessitats de l'individu i que reflecteix els valors del context sociocultural de la societat en què viu aquest (León, Cantero i Medina, 1998). Aquest context sociocultural es concep com un conjunt coordinat de conductes i actituds que determinen l'actuació del subjecte, actuació que es va articulant en un tot construït socialment (Yubero, 2003).

La transmissió d'aquestes normes, valors i creences ocultes no s'afirmen explícitament i sovint queden en l'àmbit de la transmissió implícita, ja sia de forma inconscient o no conscient. En el procés de socialització, sovint apareix aquest conjunt de forces implícites que queden camuflades en les distintes

veus i accions dels agents socialitzadors, el sentit i el significat de les quals només es troba en el context d'interacció en el qual es donen.

Si el sentit de la desafecció se separa dels efectes que té en les nenes, és probable que aporti llum a aquesta zona oculta o latent. Aquesta és una bona raó per a intentar identificar aquestes zones que sovint queden fora o s'ignoren durant la investigació. Vet aquí la necessitat de considerar acuradament les diferents versions de la desafecció que mostren les participants durant el procés d'investigació.

#### **3.3.4. La complexitat de la desafecció**

Però hi ha més coses a considerar. La necessitat de trobar respostes més o menys plausibles al desinterès de les nenes pels videojocs fa que s'hagin buscat les causes en les característiques dels videojocs o en les actituds o tendències que se suposen que són pròpies de les nenes.

Tanmateix, un fenomen tan complex com aquest no és reductible a aquestes raons o causes (en la mesura que les causes es trobin allà), sinó que la recerca ha d'estar vinculada a altres debats socials més amplis que formen part del propi procés de socialització de les nenes. Això em porta a considerar de nou la necessitat d'entrar en contacte amb les diferents mirades i pràctiques que giren al voltant de la noció de la desafecció i esbrinar quin és el paper que juga l'entorn familiar en la seva construcció. Aquesta alternativa ha de permetre observar el caràcter particular de la desafecció en cada cas i entendre la manera com aquesta desafecció s'articula amb la resta de fenòmens que conformen l'*habitus* en el procés de subjectivitat femenina i penetren en els diferents àmbits de la relació familiar.

#### **3.4. ASPECTES IMPLICATS EN LA DESAFECCIÓ**

La desafecció s'entén millor com a forma de relació i d'interacció entre persones o entre la persona i un objecte o idea. Això pot succeir de diverses maneres, perquè hi ha moltes maneres de ser o no ser part d'alguna cosa. La

### 3. Desafecció

desafecció cap als videojocs es produeix, reproduceix i es transforma dins de la xarxa social familiar, encara que no únicament.

La família forma part de l'àmbit privat, però es troba en una xarxa en la qual conflueixen les institucions, les lleis i les característiques pròpies de la societat. En aquest cas, ens centrem en les característiques de la societat tecnològica. El conjunt d'aquests components s'articulen en diferents capes lligades a altres aspectes de la vida social (Berge, 1981; Cole, 1984; Feroso, 1994; Froufe, 1995; León, Cantero i Medina, 1998; Maccoby, 1992; Morales i Huici, 2000; Moscovici, 2000; Musitu i Gutiérrez, 1984; Petrus, 2003; Schaeffer, 1994; Yubero, 2003).

És interessant pensar el fenomen de la desafecció pels videojocs que senten les nenes com una idea matriu on la desafecció es pot localitzar en múltiples espais socials, i és en aquests compartiments no estancs on la desafecció es construeix i es reproduceix.

La desafecció de les nenes no se circumscriu als videojocs. En aquest sentit, la reproducció de la desafecció genera, a més de canvis en l'àmbit específic del joc digital, efectes conjunts en la matriu de les relacions socials. La reproducció social no té lloc en un únic nivell, sinó en l'especificitat dels diferents àmbits socials a través de la reproducció cultural o simbòlica. És la transferència d'un *habitus* del seu domini original a altres dominis o camps.

Cada camp és un espai social d'acció i d'influència en què conflueixen relacions socials determinades i definides pel propi camp i per les regles específiques que el regeixen. L'estructura social està definida pel conjunt estructurat dels camps i per les influències recíproques i les relacions de dominació entre ells. Segons Bourdieu (1998/2007) la societat està formada per grups superposats i interconnectats a través de les relacions de poder, que no existeix *per se* sinó que es produeix i es reproduceix.

Pensar en la desafecció com a *habitus*, com quelcom produït com una "matriu que estructura les percepcions, les apreciacions i les accions"

(Bourdieu, 1972/2012, p. 178), ens ha de permetre localitzar els punts o nodes subtils a través dels quals s'articula el fenomen desafectiu, que transita cap a i a través d'altres camps. Encara més, ens ha de permetre reconèixer que formem part d'aquesta xarxa en la qual es construeix la realitat i reflexionar sobre el fet que el conjunt d'activitats que cal portar a terme per a estudiar aquest fenomen no està separat de si mateix.

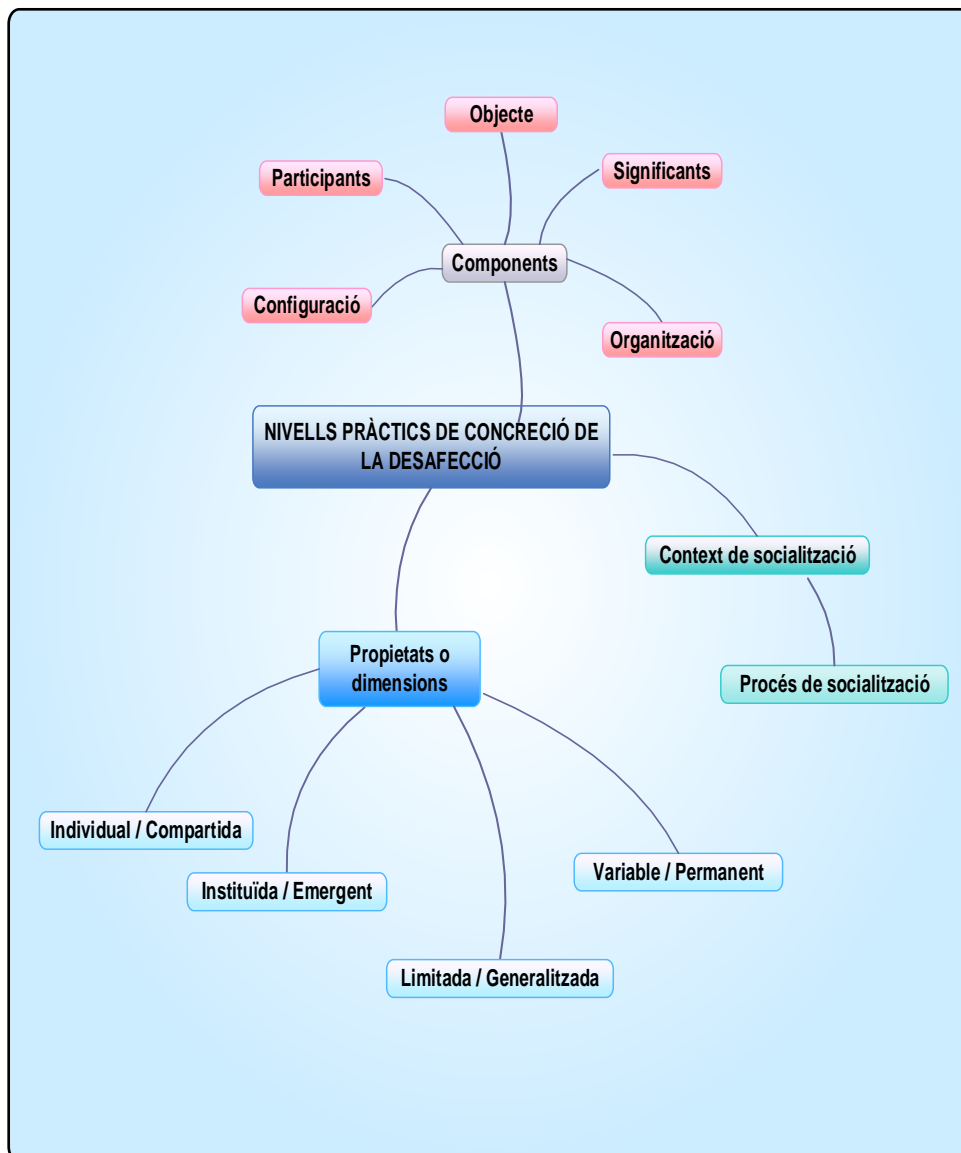
Aquesta xarxa està forjada *en i a través* dels discursos, les normes i les relacions de poder. Una societat transmet el seu saber mitjançant grans mecanismes secrets que circulen a través d'aquesta xarxa, sota una aparença de saber que es perpetua a si mateix. Per a intentar arribar a la xarxa d'estructures, cal fer anàlisis de discurs per veure el moment en què comencen a desvelar-se els elements absents i els presents, la seva ubicació i el seu significat, i buscar la relació entre el subjecte, el seu discurs i el discurs social ideal (Foucault, 1976/2005, 1977a/1992, 1977b/1996).

És a través de les accions quotidianes que “ens reproduïm a nosaltres mateixos i el nostre món” (Heller, 1970/2002, p. 27). Són moltes les rutines que reproduïm en el dia a dia sense posar-hi atenció i que, per tant, no són reconegudes ni valorades com a importants. Conseqüentment, s'assumeixen com qüestions sobre les quals ningú s'interroga (Wolf, 1979/1982), i tot i que es reproduïxen de manera intersticial en el curs de totes les nostres accions socials, se'ls atribueixen característiques estereotipades que impedeixen reconèixer-les (Salgueiro, 1998).

No estem separats de la realitat que construïm. No podem oblidar-ho. Pensar des d'aquesta idea matriu que es nodreix de les relacions socials, és una manera de pensar el fenomen estudiat prou oberta com per poder donar pas a diversos continguts i, alhora, prou concreta com per no perdre'ns en divagacions inútils.

### 3.4.1. Una mirada polièdrica

La noció de la desafecció configurada en la matriu de les relacions socials m'ajuda a pensar en la complexitat d'aquest fenomen. Des d'aquí, i a partir d'un primer anàlisi del *corpus* de dades i del procés de reflexió, passo a descriure breument l'esquema bàsic d'un model que m'ha ajudat a situar, descriure i explorar les diverses concrecions pràctiques de la desafecció (Figura 5).



**Figura 5.** Nivells pràctics de concreció de la desafecció

L'esquema d'aquest nivell pràctic de concreció de la desafecció connecta amb la perspectiva que entén la realitat con un sistema obert d'informació a través del qual, i en íntima relació amb el propi medi o context, els diferents elements que en formen part circulen i interactuen entre si de manera intervencional (Bertalanffy, 1968, 1974; Kaufman, 1972, 1977). L'esquema presentat en la Figura 5 té tres nivells:

- 1) Un primer nivell format pels components que configuren la desafecció a través de la concreció pràctica: objecte, participants, significat, organització i configuració.
- 2) Un segon nivell que inclou un conjunt de propietats o dimensions que configuren un marc per a localitzar les variacions específiques d'aquestes concrecions pràctiques. Els elements que componen aquestes dimensions són produïts en aquesta matriu relacional i circulen a través d'una xarxa interaccional. En aquesta xarxa es perfila el fenomen desafectiu.
- 3) El tercer nivell aborda el context i el procés de socialització. En el context de socialització es configura aquesta matriu de relacions que fan possible el fenomen desafectiu. A través del procés de socialització, les persones absorbim la cultura i ens integrem en la societat.

### 3.4.2. Components de la desafecció

Els components de la desafecció inclouen la configuració, les participants, l'objecte, els significats i l'organització. Aquests components no es presenten com a camps tancats. Al contrari, s'inclouen com a recursos descriptius que resulten profitosos per a caracteritzar la desafecció en cada cas particular. La separació d'aquests components és fictícia i només és un dispositiu previst per a poder comprendre més clarament cada cas (Figura 6).

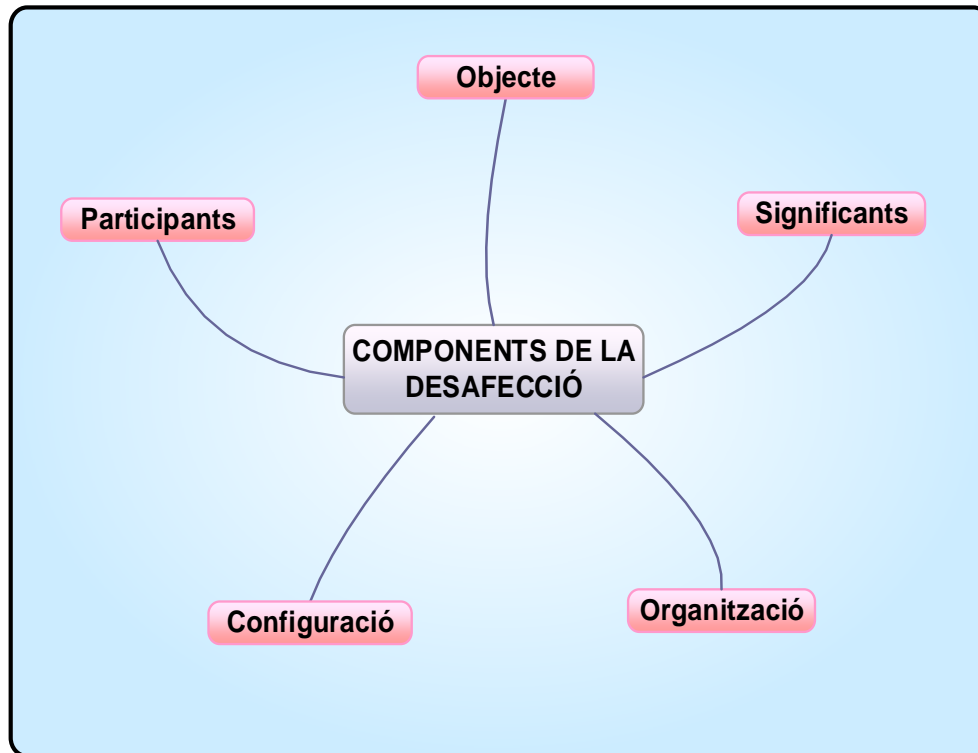
- (1) *Configuració*. Aquest component fa referència al lloc on es posa de manifest la desafecció a partir de les pràctiques. Aquests llocs no

### 3. Desafecció

són concebuts com a espais físics per si mateixos, sinó que s'entenen a partir d'haver estat definits socialment i se situen en el precís moment en què es realitzen les activitats o pràctiques de (vídeo)joc.

- (2) *Participants*. Component que es refereix a les parelles de mare i filla que formen part de l'estudi. Es poden abordar almenys de dues maneres: (1) a partir dels rols que executen les participants en el joc, incloent la manera com canvien les activitats de videojoc per altres activitats, i a partir dels efectes de les activitats en termes d'inclusió i exclusió digital, i (2) a partir de les relacions i interaccions que s'estableixen entre mare i filla en la realització d'aquestes activitats.
- (3) *Objecte*. L'objecte del fenomen desafectiu és el joc digital. És un component necessari per a abordar aquest fenomen desafectiu, ja que la desafecció ha de recaure en alguna cosa. Com que l'objecte de la desafecció es configura a partir de les pràctiques de videojoc de les participants, cal atendre la manera com es produeix la configuració, així com els efectes que té en la performació de la desafecció.
- (4) *Significats*. Conjunt d'interpretacions a través de les quals les participants fan la situació participant intel·ligible. Poden ser considerats com els diferents components del fil narratiu a través del qual es doten de sentit les situacions en les que es manifesta la desafecció.
- (5) *Organització*. Per a estudiar un fenomen complex, cal atendre al seu nucli de complexitat organitzatiu (*Watzlawick, Bavelas, Jackson, 1967/1993, p. 121*). L'organització inclou les modalitats i les premisses en què es conforma la desafecció pels videojocs. Com es modelen els processos i com afecta l'actitud de les participants són dues de les preguntes que, des d'aquest component, requereixen una mirada acurada en cada cas.





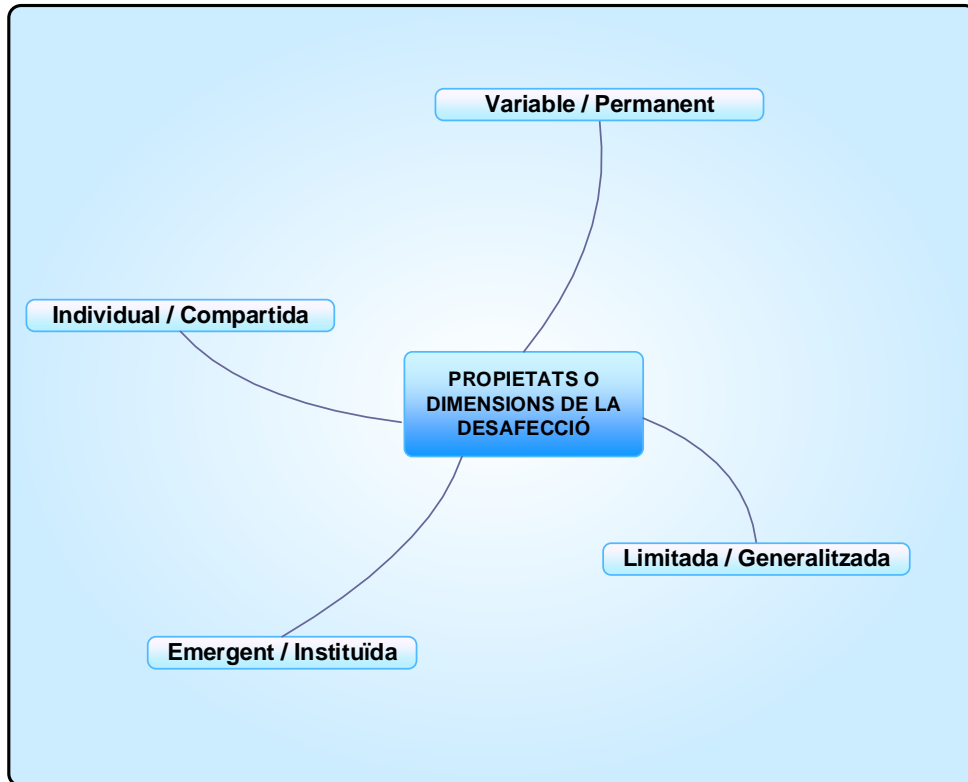
**Figura 6.** *Components de la desafecció*

### 3.4.3. Propietats o dimensions de la desafecció

Els components de la desafecció no poden ser descrits sense establir un seguit d'enllaços explícits entre ells. Per establir relacions d'aquesta classe es requereixen descripcions denses i categories més subtils. Aquesta és la raó per la qual les propietats o dimensions de la desafecció són rellevants.

Les claus d'aquestes dimensions de la desafecció i els seus pols es mostren en la Figura 7.

### 3. Desafecció



**Figura 7.** Pols de les propietats o dimensions de la desafecció

#### 3.4.4. Context i procés de socialització

La socialització és el procés pel qual l'individu absorbeix la cultura i s'integra en la societat. Suposa la internalització o interiorització dels continguts culturals de la societat en què es neix i viu. Seguint Geertz (1973/2005),

El concepte de cultura al qual m'adhereixo [...] denota una norma de significats transmesos històricament, personificats en símbols, un sistema de concepcions heretades expressades en formes simbòliques per mitjà de les quals els homes [i les dones] es comuniquen, perpetuen i desenvolupen el seu coneixement de la vida i les seves actituds respecte a aquesta. (p. 89)

La socialització exigeix adoptar l'estil de vida del grup de referència com a propi a partir de l'autoregulació de la conducta. D'aquesta manera, el procés de desenvolupament passa del control extern dels adults a la independència a mesura que s'interioritzen les pautes culturals determinants de l'entorn.

El producte de la socialització és l'adquisició de l'estil de vida característic de la societat en què viu l'individu (León, Cantero i Medina, 1998). Aquest estil de vida es forma a partir del conjunt de pautes de conducta i hàbits quotidians, es basa en les preferències i necessitats de l'individu que reflecteixen els valors del context sociocultural, es concep com un conjunt coordinat de conductes i actituds que determinen l'actuació del subjecte i s'articula com un tot construït socialment (Yubero, 2003). Per a la construcció de la desafecció de les nenes pels videojocs és imprescindible la interiorització de determinades pautes culturals determinants de la subjectivitat del gènere femení. El procés de socialització s'estructura en tres etapes (Petrus, 1998):

- (1) *Socialització primària*. Suposa l'inici de la socialització, té lloc a la família i a l'escola, on l'infant absorbeix la cultura i aprèn els diversos rols socials mitjançant dos procediments: (a) l'aprenentatge a través de la imitació dels adults o infants més grans –repetint una i altra vegada el que els veu fer i escoltant què fan i diuen– es veu estimulat per premis i càstigs, i (b) la interiorització dels rols dels altres (amb els quals s'identifica).

El joc és el mitjà per excel·lència per a la socialització primària. Els infants juguen al que veuen fer als adults i així aprenen els rols que més tard hauran d'interpretar ells mateixos. A través de l'escenificació del món dels adults, internalitzen tot el sistema social de relacions i aprenen a respondre a les expectatives de comportament dels altres.

- (2) *Socialització secundària*. És la prolongació de la socialització primària, i en ella es finalitza i corregeix el procés. Mitjançant la socialització secundària, s'enforteixen les normes i els hàbits adquirits a la família i a l'escola i es representen els valors socials específics del marc cultural. Té lloc en els grups d'amistat, associacions, institucions no escolars i mitjans de comunicació.

### 3. Desafecció

- (3) *Socialització terciària*. Es produeix en el desplaçament de cultura o en el procés de reinserció davant individus mal socialitzats, amb l'objectiu d'aconseguir una adequada integració social.

Un dels majors problemes que ha d'afrontar un grup és que els nous membres adquireixin les conductes apropiades per a la consecució de la conformitat social (Morales i Huici, 2000). D'aquesta manera, la socialització implica un concepte d'educació diversificada, que no s'esgota amb l'escolarització (Puig i Trilla, 1990), sinó que abasta la família, els grups d'amics i els mitjans de comunicació.

#### 3.4.5. L'àmbit educatiu

A principis dels anys setanta es comença a distingir entre educació formal, no-formal i informal (Coombs i Ahmed, 1974/1975). L'educació informal és una nova categorització que ve a afegir-se a les altres ja existents en l'àmbit educatiu. La classificació tripartita de l'univers educatiu obté un impuls important a partir de la tasca de Philip H. Coombs i el seu equip en el marc de la UNESCO<sup>4</sup>.

Segons les definicions clàssiques (Botkin, Elmandjra i Malitza, 1979; Coombs, 1968/1978, 1973; Faure, 1972/1973), l'educació formal és la impartida en escoles, col·legis i institucions de formació, la no formal s'associa a grups i organitzacions comunitàries i de la societat civil, i la informal cobreix la resta (interacció amb amics, familiars i companys de treball). A la pràctica, a causa de la mateixa naturalesa del fenomen educatiu, les fronteres entre categories es difuminen fàcilment, sobretot entre l'educació no formal i la informal (Trilla, 1985, 1986). Aquesta distinció tripartida es va associar amb un nou concepte

---

<sup>4</sup> En la dècada dels 60, la UNESCO va encomanar a l'International Institute for Educational Planning (IIEP), dirigit per Philip H. Coombs, l'elaboració del document base per a la International Conference on World Crisis in Education (USA, 1967), en el qual figuren les primeres definicions de l'educació informal.

sorgit en l'àmbit de la política educativa: el de l'aprenentatge permanent, aprenentatge que es dona al llarg de tota la vida.

El concepte d'aprenentatge permanent ha passat a ocupar avui dia un lloc prominent en l'àmbit de l'educació, i la UE li està prestant una especial atenció. La Comissió Europea ha subratllat en el «Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent» [SEC (2000) 1832], la complementaritat entre els aprenentatges formal, no formal i informal, i en la seva Comunicació «Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent» [COM(2001), 678 final] ofereix les següents definicions dels àmbits educatius, que segueixen el model clàssic:

- (1) **Aprenentatge formal** [*formal learning*]: aprenentatge ofert normalment per un centre d'educació o formació, amb caràcter estructurat (segons objectius didàctics, durada o suport) i que conclou amb una certificació. L'aprenentatge formal és intencional des de la perspectiva de l'alumne.
- (2) **Aprenentatge informal** [*informal learning*]: aprenentatge que s'obté en les activitats de la vida quotidiana relacionades amb el treball, la família o l'oci. No està estructurat (en objectius didàctics, durada ni suport) i normalment no condueix a una certificació. L'aprenentatge informal pot ser intencional, però, en la majoria dels casos, no ho és des de la perspectiva de l'aprenent.
- (3) **Aprenentatge no formal** [*non-formal learning*]: aprenentatge que no és ofert per un centre d'educació o formació i normalment no condueix a una certificació. No obstant això, té caràcter estructurat (en objectius didàctics, durada o suport). L'aprenentatge no formal és intencional des de la perspectiva de l'alumne.

En correspondència amb aquesta taxonomia i en funció de la intencionalitat de l'agent educatiu i del caràcter del procés, Trilla (1993, p. 13) defineix l'univers educatiu "com el conjunt total de fets, successos, fenòmens o efectes educatius -formatius i/o instructius- i, per extensió, al conjunt d'institucions, mitjans, àmbits, situacions, processos, agents i factors

### 3. Desafecció

susceptibles de generar-los". Posteriorment, Trilla divideix aquest univers en tres sectors o categories educatives (1993, p. 14-17):

- (1) El sector A, que comprèn les institucions i mitjans d'ensenyament ubicats a l'estructura educativa graduada, jerarquitzada i oficialitzada. És el sistema educatiu formal que es realitza sota un sistema normatiu i amb processos intencionats orientats a la consecució de títols.
- (2) El sector B està format pel conjunt d'institucions i mitjans educatius intencionals i amb objectius definits que no formen part del sistema d'ensenyament formal. És l'educació no formal, està sistematitzada però es realitza fora de les institucions escolars.
- (3) El sector C és el constituït pel conjunt de processos i factors que generen efectes educatius sense haver estat expressament configurats amb aquesta finalitat. És l'educació informal, sense marc educatiu definit. L'educació social adquireix una especial rellevància en els sectors no formals i informals.

#### **3.4.6. L'àmbit familiar**

Hi ha diverses coses a destacar sobre la construcció de la desafecció en l'àmbit familiar. L'àmbit familiar té a veure amb la socialització primària i l'educació i l'aprenentatge informal. En aquest context, l'educació és intencional per part dels adults, però els infants no perceben aquesta càrrega intencional.

La incorporació d'una cultura és inseparable de les circumstàncies culturals i del context en què el nen i la nena estan immersos (Cole, 1984) i dels valors de la cultura del context social (Lacasa, 1989). Les dimensions socials del context estan determinades per aquells/es que participen en una situació, pel que fan i per les relacions establertes entre les persones i entre els objectes i les persones.

Una de les tasques assignades a la família és la socialització dels nous membres, amb la transmissió de valors i actituds. La família representa el primer context social que acull l'individu i intervé en la immersió social del context sociocultural. És el primer agent de la transmissió cultural, encara que no sempre hi ha una intencionalitat explícita. A partir de la selecció del repertori cultural rellevant en el seu context, es generen comportaments precisos que porten a anticipar les conseqüències dels actes sobre la realitat i sobre els agents socials.

El procés de socialització comença en el mateix instant del naixement i continua al llarg de tota la infància a partir de la vinculació afectiva diferencial del nadó amb la figura d'afecció (López, 1981). De fet, l'ésser humà és algú que, des del naixement fins a la seva mort, ho vulgui o no, està constret a actuar en relació amb els altres (Duch i Mèlich, 2002/2005). El procés de socialització és, així, un procés gradual, seqüenciat, sincronitzat amb el desenvolupament de l'individu i la participació activa en un contacte social continuat que va adequant el desenvolupament de l'infant. Els pares exerceixen el seu paper socialitzador principalment a partir de dues vies d'actuació: (a) com a models atractius i afectuosos i (b) mitjançant les pràctiques educatives que duen a terme.

L'educació familiar es realitza per mitjà de la imitació i la identificació amb els pares a través dels llaços afectius i la convivència dia a dia. Tal com afirma Berge (1981, p. 27), "s'aprèn compartint normes, comportaments, sortides, distraccions, temps lliure...". En el mateix sentit, Schaeffer (1994) destaca que l'educació familiar no és tant el que els pares fan als seus fills, sinó el que fan amb ells. Froufe (1995), per la seva part, assenyala la importància de l'educació familiar en la transmissió dels valors socials. Aquests valors tenen dues dimensions:

- (1) Una dimensió de contingut –què es transmet– i que fa referència als valors inculcats a les filles i fills a partir dels valors dels pares i del sistema de valors dominant en l'entorn sociocultural. Es tracta d'un procés cognitiu d'interpretació, categorització i transformació dels

### 3. Desafecció

continguts de la socialització, i els infants aprenen més del que veuen que del que senten.

- (2) Una dimensió formal –com es transmet–, que correspon a la disciplina familiar. Musitu i Gutiérrez (1984) proposen tres dimensions per a aquest component formal: (a) la disciplina de suport es basa en l'afectivitat, el raonament i les recompenses, corresponent-se amb un comportament educatiu democràtic; (b) la disciplina coercitiva es defineix per la coacció física, la coerció verbal i les privacions, es correspon amb pares autocràtics; i (c) la disciplina indiferent es conforma amb la permissivitat i la passivitat, característica de pares permissius.

Maccoby (1992) considera que els patrons d'èxit de la socialització familiar són la seguretat del vincle afectiu, el modelatge dels pares i la capacitat de donar respostes en la interacció entre pares i fills, on la mare és el primer agent educatiu amb el qual es troba la nena, i que serà fonamental per a la construcció de la seva identitat (Haro, 2005).

#### **3.4.7. Afectivitat i corporeïtat**

En el procés de socialització, l'afectivitat és un dels principals eixos. Per a abordar aquest procés és necessari incloure, juntament als aspectes afectius, el cos. El procés de socialització, al final, pren forma en el cos, es corporeïtza.

Durant la socialització de l'infant, i com a part de la conformació de l'imaginari generitzat, en les fantasies i somnis dels infants, els nens s'identifiquen, en bona part, amb herois amb molta iniciativa i van formant una imatge de poder i força. Les nenes, en canvi, prefereixen ser princeses admirades per la seva bellesa o, si són heroïnes, ho són amb rols secundaris d'ajuda, suport i cooperació als herois principals, i la seva tasca se circumscriu a donar suport (Altable, 1993). Tot això va performant un cos "generitzat" a través de les pràctiques de socialització quotidianes.



En aquest sentit, Conrad Vilanou (2001) recolza la idea que el cos és un hoste silenciós de la cultura, on els cossos es van performant a través de la reconstrucció i reinterpretació del conjunt de normes i creences introjectades que doten d'estructura epistemològica abstracta a un significat cultural concret.

Aquesta perspectiva que uneix cos i afectivitat obre noves perspectives per a comprendre el procés de la subjectivitat de gènere. En articular cos i afectivitat amb les pràctiques de joc a través dels videojocs, aquests assumeixen un interessant i destacat paper: el d'amplificar aquesta "complicada trama de la societat" de la qual ens parlava Miguel de Unamuno (1908/1998) a *Recuerdos de niñez y de mocedad* i transformar el procés de socialització fins a arribar a subvertir aquestes pràctiques estereotipades i estereotipants.

### **3.5. AQUÍ I ARA O EL MOMENT DE L'APLICACIÓ**

La tradició hermenèutica o interpretativa és important a l'hora d'abordar aquest treball, atès que les situacions i interaccions que envolten el joc digital entre mare i filla són difícilment predictibles. La manca de predictibilitat ve donada pel fet que les accions no responen a un únic patró sinó que s'adeqüen a la realitat que emergeix en el present de l'aquí i l'ara. Aquesta vessant, però, s'ha deixat de banda i sovint s'ha situat l'interès en el resultat més que en el propi procés de joc (Anderson, Gentile i Buckley, 2007; Anderson, Sakamoto, Gentile, Ithori i altres, 2008; Barlett, Branch, Rodeheffer i Harris, 2009; De Lisi i Wolford, 2003; Gee, 2004; Green i Bavelier, 2003; Gros, 2004; Kafai, 1998; McFarlane, Sparrowhawk i Heald, 2002; Nussbaum, Rosas, Rodríguez, Sun i Valdivia, 1999; Prensky, 2001; Trick, Jaspers-Fayer i Sethi, 2005;).

Les participants, quan informen de les pràctiques solen justificar les accions que han dut a terme. Per això resulta molt important a l'hora d'investigar sobre la desafecció i abordar-la de forma acurada, tenir en compte les activitats de joc compartides entre mare i filla i la forma que tenen d'afrontar els dilemes i/o dificultats que apareixen en el procés.

### 3. Desafecció

Això pot entendre's com un intent per tenir en compte el "moment de l'aplicació" (Gadamer, 1963/1993). Segons l'autor, la comprensió implica una fusió d'horitzons, una especial relació entre present i passat, i manté la tesi de l'aplicació com a estructura essencial de la comprensió, on l'acte o moment de l'aplicació està inevitablement present en tota interpretació. L'intèrpret, en intentar la comprensió, no pot prescindir de si mateix ni de la seva situació hermenèutica (Gadamer, 1960/1977, p. 376). L'aplicació representa la veritable comprensió del significat que un text o fet passat tenen en si mateix (Gadamer, 1960/1977, p. 395). Per això, el sentit ha de ser comprès en cada moment i en cada situació "d'una manera nova i diversa". La comprensió no s'esgota en la seva dimensió teòrica, comporta una part pràctica. Per tant, comprendre significa, sempre i necessàriament, aplicar (Gadamer, 1960/1977, p. 360).

#### 3.6. RECOPIIACIÓ I NOVES PREGUNTES

Després d'aquest breu viatge per la desafecció, per concloure, cal oferir algunes observacions i també noves preguntes.

En aquest capítol es posa de manifest que no hi ha una única forma d'abordar aquest fenomen. També es proporciona un panorama de les diferents formes de relació i d'interacció entre persones i/o entre persones i objectes a través de les quals s'entén millor la desafecció des del marc afectiu. S'emfasitza també la idea que els aspectes ignorats a l'hora d'abordar la investigació teòrica i empírica són la clau per millorar la comprensió del tema. L'estratègia principal que he seguit ha estat la d'explorar la manera com la desafecció pels videojocs es construeix a través de les pràctiques de joc i en les relacions i interaccions que s'estableixen en la vida quotidiana entre mare i filla. És a dir, l'estratègia de recerca ha anat dirigida a explorar la desafecció des d'una perspectiva psicosocial i no psicologista.

Sobre la base d'aquesta exploració, s'ofereix una aproximació a la noció de desafecció com a distanciament afectiu. Aquest distanciament de l'objecte (videojoc) s'instaura com a *habitus*, com a pauta de relació amb d'altres

objectes i es desplaça des de l'esfera privada a la pública, fent més gran l'escletxa digital per raó de gènere i mantenint la posició (i disposició) que tradicionalment té assignada la dona en el món. D'acord amb aquesta noció, he elaborat un seguit de característiques que ajuden a explorar les variacions de la desafecció a partir de les diferents àrees socials en les quals es manifesta i les diferents aproximacions que es fan al fenomen de la desafecció des del marc de l'afectivitat.

Els resultats més destacats d'aquesta revisió inclouen algunes qüestions sovint desateses, com ara que en una societat globalment comunicada i informàticament instruïda com la nostra, les nenes no s'interessin pels videojocs. D'aquest fet i de la reflexió sobre les pràctiques de joc referents al sentiment d'hostilitat o d'aversion que es manifesta com a manca d'afecte i/o adhesió cap als videojocs, es deriven un seguit de preguntes que em resulten fascinants i que posen de manifest la importància del procés de socialització que es dona dins la família i les conseqüències de l'aprenentatge de formes d'acció a través de les pràctiques de joc:

- (1) la relació entre desafecció i subjectivitat femenina;
- (2) la instauració progressiva de la indiferència i el desinterès de les nenes vers el joc digital, des de la infància a l'adolescència;
- (3) un marc conceptual difús de la desafecció pel jocs digitals que no planteja ni el procés d'exclusió de la dona a l'accés a la tecnologia ni el conseqüent engrandiment de la fractura digital per raó de gènere, a través del no ús dels videojocs; i
- (4) el paper fonamental de les relacions de poder (microrelacions de poder) en el procés de la desafecció, i de manera específica entre mare i filla.

Durant el desenvolupament afectiu dels infants, l'afectivitat s'articula de manera diferenciada segons el gènere assignat i s'aprecia una educació sentimental diferenciada per sexe (Altable, 1993). Als nens se'ls ensenya a ser

### 3. Desafecció

independents, a tenir iniciativa, personalitat pròpia, a sentir el gust per l'aventura i a tenir un interès especial en si mateixos. A les nenes, en canvi, se les ensenya a tenir cura dels altres, a ser receptives i acollidores, i al mateix temps s'afavoreixen els sentiments de competència entre elles (Torné i Gil, 2009b).

D'aquesta manera, i a través de la socialització de les emocions, els nens i les nenes van assumint rols diferents, i aprenen a reajustar-se davant les indicacions sobre la manera com han de ser. Poc a poc, i a força de repetició, aquests reajustaments es transformen en hàbits emocionals que domestiquen els cossos a partir de la domesticació de les emocions (Le Breton, 1998/1999) i performen cossos generitzats, dins del procés constitutiu de la subjectivitat.

Per finalitzar, cal remarcar que, en l'àmbit familiar, l'afectivitat és un vehicle molt important a l'hora d'in-corporar el gènere. Les normes i els valors es transmeten i prenen cos, literalment, a través de les emocions i els sentiments (Elias, 1939/1988). L'afectivitat representa, doncs, la peça angular de tot procés de socialització, perquè les emocions no només formen part i constitueixen la vida social (Gergen, 1994/1996, p. 273), sinó que també constitueixen el cos mateix.

## **PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ**



## **4. OBJECTIU**

Aquest capítol dóna compte dels objectius plantejats per tal de comprendre el fenomen de la desafecció de les nenes pels videojocs. Per comprendre els fonaments sobre els quals aquests objectius es refermen, es presenta a la primera secció un breu resum de la revisió de la literatura i el marc conceptual presentat a la primera part del treball. La segona secció inclou la formulació del problema d'investigació, resultat d'una problematització teòricament informada de la revisió de la literatura. La secció final mostra l'objectiu general de la investigació, que es desglossa en objectius específics centrats en diversos aspectes del problema d'investigació.

### **4.1. L'OBJECTE I LA MIRADA**

L'exposició dels capítols 1 a 3 ha emfasitzat l'articulació entre les pràctiques de joc, la construcció de la desafecció pels videojocs i la performativitat de gènere subjacent a aquestes pràctiques. Aquests tres primers capítols han constituït la via a través de la qual es posen de manifest els elements sobre els quals s'han construït les qüestions plantejades per a la recerca d'aquest estudi:

- (1) exposar les qüestions clau pel què fa a la desafecció com un tret representatiu de la performativitat de gènere de les nenes;
- (2) subratllar la importància del joc digital com a element constitutiu per a la socialització en el món de les tecnologies;
- (3) plantejar preguntes sobre les relacions afectives i de poder entre mare i filla;

#### 4. Objectiu

- (4) presentar un marc conceptual capaç d'ocupar-se d'aquestes qüestions.

Partint de la consideració que la desafecció de les nenes pels videojocs s'entén com una cosa que s'espera que passi i, per tant, es naturalitza, en el capítol 1 he parlat dels videojocs com l'element distintiu de l'activitat familiar, on no jugar significa quedar-se al marge de l'apropiació efectiva (i afectiva) de l'espai tecnològic. En el capítol 2 he considerat que hi ha quelcom específic en l'articulació de la desafecció de les nenes vers els videojocs com a part constitutiva de la subjectivitat femenina que requereix ser analitzat amb atenció. En el capítol 3 he discutit la idea de la desafecció en el sentit més ampli: com a objecte d'estudi i la seva presència en diferents àrees de la vida social.

Com juguen les nenes? A què juguen? Veurem que la desafecció es constitueix a partir d'unes determinades condicions constants presents en el procés de socialització del gènere, i requereix ser analitzada amb atenció. Per tant, la desafecció esdevé un objecte d'estudi de gran importància pels efectes que se'n deriven, tant per la incorporació d'aquesta emoció de baixa tonalitat en la formació de la subjectivitat femenina, com per l'increment de la fractura digital femenina.

D'acord amb la revisió de la literatura, en els tres primers capítols: (1) es discuteixen les definicions, els conceptes, i les discussions presents sobre la desafecció i els videojocs; (2) s'inclouen algunes notes sobre l'origen, els significats i les característiques dels termes; (3) se subratllen les principals línies de recerca relacionades amb cada objecte en particular i, en concret, amb l'ús dels videojocs en diferents contextos; 4) es tracten les àrees on l'ús dels videojocs s'ha descuidat i que requereixen una major atenció i (5) es plantegen aquelles qüestions que tracten sobre l'articulació entre l'adquisició de la desafecció vers els videojocs i la performativitat de la subjectivitat femenina.

En aquesta primera part, també s'albira un marc específic per a l'aproximació analítica i interpretativa al plantejament presentat, que respon als objectius específics que es plantegen en la següent part del treball (Quadre 1):



- (1) Proposar un marc conceptual sobre la desafecció de les nenes pels videojocs.
- (2) Conèixer les investigacions que plantegen la relació entre el desinterès de les nenes pels videojocs i el procés de subjectivitat femenina.

## 4.2. EL PROBLEMA

Segons la literatura actual sobre el tema, el concepte de desafecció en sentit ampli s'introdueix en les investigacions a partir dels anys noranta, i s'entén com a falta d'afecte, enemistat o aversió vers algú o alguna cosa, o com a descontent o rebuig, especialment cap a alguna institució –educativa, familiar, religiosa o política– (Daalder, 1999; Norris, 1999; Pharr i Putnam, 2000).

En els estudis sobre videojocs, la desafecció de les nenes sovint apareix com una idea que s'associa fins a cert punt a la naturalesa pròpia de ser nena. De fet, un tema recursiu en aquest camp és l'anàlisi dels estereotips de gènere en l'ús dels videojocs a partir de l'anàlisi de les portades, de l'aparició d'un major nombre de figures masculines en els videojocs i de l'actitud de submissió que adopten les poques dones que surten en els jocs (Provenzo, 1991).

Posteriors estudis (Estalló, 1994; Urbina, Riera, Ortego i Gibert, 2002), repliquen l'estudi de Provenzo i conclouen que malgrat incrementar-se l'aparició de figures femenines, també s'incrementa la posició dominant de les masculines. Aquesta línia té el màxim exponent en l'estudi coordinat per Díez Gutiérrez (2004) que s'ha convertit en punt de referència per a estudis posteriors i és responsable de molts dels prejudicis i biaixos que es reproduïen al voltant dels videojocs, a partir de la imatge extremadament negativa i estereotipada que transmet (Jiménez, 2010).

D'altra banda i des d'una perspectiva social, s'ha posat de relleu que els nivells d'usabilitat i el grau d'apropiació i de domini dels videojocs per part de

#### 4. Objectiu

nens i nenes són extremadament dispars (Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero, 2009; Escofet, Herrero i Rubio, 2002; Escofet i Rubio, 2005; Gil i Vall-llovera, 2006; Gil i Vida, 2007; Pérez, Ruiz i Portillo, 2006; Pindado, 2005;). Entre les diferències entre nois i noies, destaca la desafecció que mostren les noies vers els videojocs (Aranda, Sánchez-Navarro i Tabernero, 2009; Gil i Vall-llovera, 2009). A partir de les conclusions d'aquest dos últims treballs, es pot afirmar que:

- (a) els videojocs creen un espai simbòlic col·lectiu on es donen noves formes de socialització, educatives i també de transmissió de coneixements i valors morals;
- (b) es dóna una disparitat en l'ús per raó de gènere, de manera que destaca un menor nivell d'accés per a les nenes, que es tradueix en un menor interès i domini de les tecnologies en les nenes i les dones;
- (c) el joc és una peça clau a l'hora de fer efectiva la transmissió intergeneracional de coneixements i valors, mitjançant processos de socialització que doten de sentit els patrons interactius d'activitat i, alhora, impulsen les persones a adoptar rols específics i a dominar autònomament certs aspectes i/o artefactes culturals, on els videojocs creen espais de relació i de construcció identitària;
- (d) l'escenari de socialització familiar on els nens i les nenes adquireixen les primeres habilitats és l'espai afectiu per excel·lència.

La desafecció es construeix en el procés d'assignació de gènere, com a part integrant de la construcció de la subjectivitat dins del grup de referència. Estudiar la construcció del desinterès que mostren les nenes pels videojocs a partir de la relació afectiva i de parentiu existent entre mare i filla es fa especialment interessant quan tenim en compte:

- (a) el lligam entre el joc i l'afectivitat;

- (b) que la desafecció no és un fenomen aïllat i s'insereix en les pràctiques de socialització de gènere;
- (c) el rol de transmissió de normes i valors que té assignat la dona en l'organigrama patriarcal; i
- (d) la relació de parentiu entre mare i filla, on la mare continua sent el principal model que prenen les nenes a l'hora d'establir la identitat de gènere (Gil, 2009, p. 2).

A partir d'aquestes conclusions del grup JovenTIC respecte a la desafecció de les nenes pel joc tecnològic, i davant la manca d'estudis sobre l'ús dels videojocs en les relacions familiars, sorgeix la proposta d'investigar els diferents aspectes del joc tecnològic en aquesta relació. Concretament, es vol estudiar com s'articula aquest ús (i no ús) en les pràctiques discursives a través del llenguatge i del cos entre mare i filla, entenent la importància que té l'afectivitat en la performació i consolidació de la subjectivitat femenina.

Aquesta tesi parteix de la consideració de la desafecció vers les pràctiques de joc tecnològic com un indicador de la interiorització i corporeïtzació efectiva i afectiva de la subjectivitat femenina. A través de l'observació d'aquestes pràctiques entre mares i filles i la realització d'entrevistes a les mares, em proposo analitzar *com i amb què* s'articula i s'insereix l'ús (i no ús) que fan les nenes dels videojocs, en particular a partir de les relacions afectivodiscursives que es donen entre mare i filla, des de la consideració que les nenes continuen emmirallant-se en la mare a l'hora de construir la pròpia identitat.

A l'hora de plantejar el problema d'investigació, parteixo de: (a) la diferència en l'ús que fan els infants dels videojocs és indicativa de l'asimetria que es dona per raó del gènere assignat: (b) el gènere respon a la lògica patriarcal imperant i es *performa* com a categoria en el procés de socialització que crea "nenes" oposades i contraposades a "nens", i (c) en el procés de subjectivitat femenina és present l'emmirallament de la nena en la mare.

#### 4.2.1. La pregunta d'investigació

A partir d'aquí, pren força i interès el fet de poder estudiar i analitzar críticament el procés de desafecció de les nenes vers els videojocs en relació amb el procés de subjectivitat femenina. En aquest sentit, l'estudi es converteix en un mirador que amplifica aquest procés de desafecció pel joc digital i, per tant, ha de permetre observar com es performa la subjectivitat, a través de la relació corpoafectiva que es dona entre mare i filla. També i en aquest punt, cal preguntar-se en quina mesura la inhibició d'una pràctica de joc –la seva formulació i anàlisi, així com tots els aspectes teòrics, empírics i hermenèutics que l'embolcallen– té interès per a la psicologia social.

Donada la importància de l'articulació –ni evident ni evidenciada– entre la desafecció de les nenes pel joc digital i el procés de subjectivitat femenina, hi ha un seguit de preguntes que poden plantejar-se:

- (1) Quin tipus de videojocs o de formes de (vídeo)jugar es permeten i s'afavoreixen en les nenes?
- (2) Per mitjà de quines pràctiques es produeix i es manté la desafecció o, per contra, com es transforma en interès?
- (3) Com s'articulen les pràctiques amb les creences i els hàbits educatius?

Aquestes preguntes responen a l'interès de descriure i entendre l'efecte de l'encreuament d'unes accions sobre d'altres. A l'hora d'estudiar aquestes interaccions, cal deixar de banda la conceptualització de la desafecció per tal de dirigir tots els esforços a abordar com aquesta es perfila a través de les pràctiques interactives entre mare i filla. En termes empírics, això significa que la desafecció ha de ser reconeguda a través del conjunt d'activitats i pràctiques quotidianes que realitzen mare i filla. El reconeixement d'aquestes accions depèn de l'anàlisi discursiu de les relacions afectives i de poder que s'estableixen entre mare i filla. Per tant, ocupar-se de la incorporació de la

desafecció pels videojocs implica situar el focus en les pràctiques a través de les quals la desafecció es fa efectiva en les nenes.

En aquest sentit, els tòpics i creences quotidianes que naturalitzen la desafecció de les nenes pel joc digital es converteixen en l'objecte primari d'interès. La raó d'aquest interès és que els tòpics i creences formen part de la divisió dels imaginaris del femení i el masculí en l'actual societat tecnològica.

Afegir la dimensió temporal a l'estudi de la desafecció també pot ser útil per destacar l'efecte de l'encreuament entre accions i pràctiques interactives que realitzen les diferents parelles de mare i filla. Aquesta dimensió ha de permetre abordar:

- (1) com es planteja i sorgeix una acció conjunta;
- (2) la història d'activitats compartides;
- (3) les formes d'interacció a través del temps;
- (4) els efectes de compartir temps i activitats;
- (5) la transmissió de rols i valors a través d'accions repetides;
- (6) la relació entre la qualitat del temps compartit (treball i/o de lleure).

Aquestes reflexions, problematitzades, conflueixen en la formulació de la següent pregunta amb què s'inicia aquesta investigació. En un context històric i cultural tecnològic i a partir de la relació corpoafectiva entre mare i filla:

*Com s'instaura en les nenes la desafecció pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina?*

### **4.3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

Per donar resposta a aquestes qüestions, es defineix l'objectiu general d'esbrinar com s'instaura en les nenes la desafecció pels

#### 4. Objectiu

videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina, a partir les pràctiques discursivoafectives que s'estableixen en la relació quotidiana de joc entre mare i filla, amb els seus objectius específics:

- (1) Proposar un marc de referència sobre la desafecció de les nenes pels videojocs.
- (2) Conèixer les investigacions que plantegen la relació entre el desinterès de les nenes pels videojocs amb el procés de subjectivitat femenina
- (3) Observar les pràctiques de joc digital en l'entorn familiar de les cinc parelles participants de mare i filla.
  - (3.1.) Conèixer la presa de decisions respecte jugar o no jugar.
  - (3.2.) Observar la interacció entre mare i filla en jugar als videojocs.
  - (3.3.) Delimitar els conceptes i evidències que naturalitzen la desafecció de les nenes pels videojocs.
- (4) Analitzar les estratègies discursives que es posen en joc en la interacció entre mares i filles en jugar als videojocs.
  - (4.1.) Conèixer quin tipus d'accions s'afavoreixen i es permeten en les nenes.
  - (4.2.) Esbrinar per mitjà de quines pràctiques es produeix i es manté la desafecció.
  - (4.3.) Explorar l'articulació de les creences i els hàbits educatius amb el desinterès.

Qüestió general de la investigació	Objectius específics	
¿Com s'instaura la desafecció en les nenes pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina?	Primera part	1. Proposar un marc de referència sobre la desafecció de les nenes pels videojocs.
		2. Conèixer les investigacions que plantegen la relació entre el desinterès de les nenes pels videojocs amb el procés de subjectivitat femenina.
	Segona part	3. Observar les pràctiques de joc digital en l'entorn familiar de les cinc parelles participants. 3.1. Conèixer la presa de decisions respecte jugar o no jugar. 3.2. Observar la interacció entre mare i filla en jugar als videojocs. 3.3. Delimitar els conceptes i evidències que naturalitzen la desafecció de les nenes pels videojocs.
	Tercera part	4. Analitzar les estratègies discursives que es posen en joc en la interacció entre mares i filles al jugar. 4.1. Conèixer quin tipus d'accions s'afavoreixen i es permeten en les nenes. 4.2. Esbrinar per mitjà de quines pràctiques es produeix i es manté la desafecció. 4.3. Explorar l'articulació de les creences i els hàbits educatius amb el desinterès.

**Quadre 1.** Objectius de la investigació

#### 4.3.1. Pràctiques de joc digital

La primera fita, tenint en compte la segona i tercera part dels objectius específics (Quadre 1), és desenvolupar una descripció de les pràctiques de joc digital entre mare i filla. Aquesta descripció necessita incloure: (1) les formes

#### 4. Objectiu

processuals<sup>5</sup> i les formes controvertides<sup>6</sup> de les pràctiques analitzades, (2) l'articulació d'aquestes formes de joc entre si i amb la resta de les pràctiques i accions conjuntes que formen part del dia a dia de mares i filles, (3) els límits o condicions que possibiliten aquestes pràctiques i les condicions en què aquests límits es desdibuixen; i (4) la relació que s'estableix entre els elements comuns i els diferents de les pràctiques.

#### **4.3.2. Procediments adoptats en la presa de decisions**

La segona d'aquestes fites consisteix a analitzar com es prenen les decisions sobre: (1) les pràctiques conjuntes: els llocs i els moments elegits per compartir l'espai, el temps i l'acció; (2) els processos paral·lels de no decisió i/o d'indecisió per a l'acció; (3) les formes de les contradiccions i els conflictes i (4) les justificacions per a no (vídeo)jugar, relacionades amb la desafecció i el desinterès.

#### **4.3.3. Microrelacions de poder**

El tercer objectiu consisteix en una anàlisi de les pràctiques i interaccions entre mare i filla en termes de relacions de poder. Com que el poder és inherent a tota relació, es vol situar el focus en els desequilibris, els avantatges i desavantatges, les coaccions, els premis o càstigs, les disciplines i imposicions de normes que es deriven de les relacions i interaccions entre mare i filla en l'àmbit familiar, segons: (1) les respectives posicions que ocupen, (2) el paper que les pràctiques ocupen en la producció i reproducció de una determinada forma de viure quotidiana, (3) les innovacions que es donen, en

---

<sup>5</sup> Terme que prové del llatí *processus*. Aquest terme s'utilitza per designar tot el que té a veure amb el procés, en oposició al que se'ns presenta de manera estàtica.

<sup>6</sup> Terme que prové del llatí *controversia* (*contra-versus*). Es refereix a aquelles formes antagoniques que són objecte, per tant, de controvèrsia.



termes de control i resistència i (4) les imatges o les idees relacionades amb el poder que emergeixen en aquestes pràctiques.

#### **4.3.4. Pautes repetides com element performatiu de la desafecció**

El quart objectiu d'aquest estudi és delimitar els conceptes i les evidències que permeten pensar i parlar de la desafecció de les nenes pels videojocs com quelcom obvi i natural. Aquesta fita es necessària per tal de poder considerar: (1) com sorgeixen les demandes d'interacció i com es duen a terme; (2) quines condicions permeten que es consideri la desafecció com quelcom natural i essencial en les nenes; (3) els tipus de creences sobre les quals es construeix la desafecció com a actitud i falta de disposició i motivació, i si aquestes creences són suposicions de sentit comú o justificacions d'allò que es considera com un fet natural en les nenes; (4) com se succeeixen de forma repetida (*habitus*) les pautes d'acció i d'emoció i (5) com es fa efectiu el domini disciplinari propi de la institució familiar.



## 5. MIRADA

Les múltiples aproximacions al fenomen de la desafecció pel joc digital són el resultat de les diferents versions o mirades. Proposo una reflexió sobre la desafecció com a categoria social, posant en relleu la importància de les emocions i l'acció social en la producció de la subjectivitat. El subjecte, a través de la repetició de pautes d'acció i d'emoció (*habitus*), interioritza l'estructura social dominant que té un efecte performatiu sobre la subjectivitat. Aquest marc és fruit de l'intent d'establir ponts de diàleg entre el pensament de Foucault, la sociologia de Bourdieu, el feminisme de Butler i l'interaccionisme simbòlic de Goffman, que doten de sentit els resultats de l'anàlisi del *corpus* de dades. D'aquesta manera, la mirada que empro per a realitzar aquest estudi es fonamenta en diversos autors que donen resposta a allò que veig.

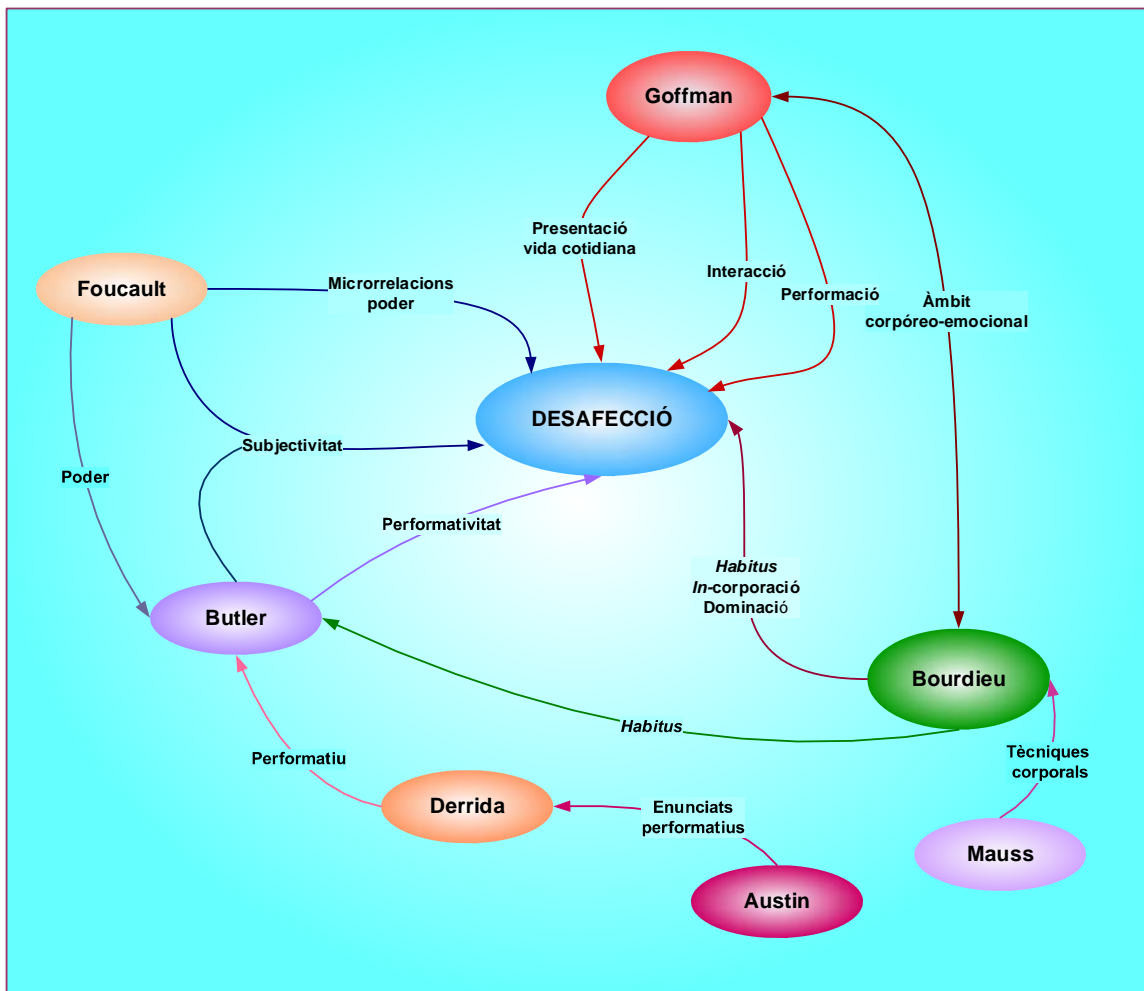
El marc de referència (Figura 8) per a l'anàlisi narrativediscursiva de la desafecció pels videojocs, parteix de l'ordre d'interacció de Goffman, l'anàlisi de Bourdieu sobre els *habitus*, i arriba als plantejaments del poder de Foucault i a la performativitat de Butler.

Considero, amb Butler, que el gènere és una categoria classificatòria fonamental que forma una matriu amb el poder i que, per tant, no pot ser llegida fora d'ell, que no existeix *per se*, sinó que es crea al mateix temps que es performa (Butler, 1990/2007).

### 5.1. UN MODEL TEÒRIC DE LES PRÀCTIQUES SOCIALS

Bourdieu (1998/2007) se sorprèn que l'ordre del món, tal com és, sigui respectat i, encara més, que l'ordre establert amb les seves relacions de dominació es perpetui de forma tan fàcil, on condicions d'existència intolerables

apareixen com a acceptables i fins i tot naturals. És la “paradoxa de la doxa”, on la “doxa” és aquell conjunt de creences i de pràctiques socials que són considerades normals en un determinant context social i, per tant, són acceptades sense ser qüestionades perquè, en ser considerades com a coses evidents i eternes “no necessiten afirmar-se com a dogma explícit i conscient de si mateix” (Bourdieu, 1997/1999, p. 29)



**Figura 8.** Marc de referència per a l'estudi de la desafecció

Els orígens socials d'aquestes creences i pràctiques i els seus principis de funcionament són desconeguts, no obstant, se'ls reconeix habitualment com a criteris i formes de procedir socialment vàlids. En aquest reconeixement resideix la seva eficàcia simbòlica: la 'doxa' és una condició per a mantenir l'estat de coses existent en una societat.

## 5.2. EL COS COM A REFERENT I PRODUCTOR DE SIGNIFICATS

Tant Simmel (1908/1986, 1917/2002) com Goffman (1959/2006) posen de manifest l'atribució –de manera intencionada o no intencionada– de significats al cos. El cos és construït i constituent alhora. És a dir, el cos és referent i productor de significats. El cos no només és el referent objectiu en el qual s'imprimeix la societat, sinó que constitueix un lloc d'ancoratge de l'experiència viscuda i esdevé agent productor de sentit a través dels moviments, sensibilitats, hàbits i tècniques corporals (Merleau-Ponty, 1957/2003).

Goffman proposa pensar la construcció significativa del cos a través de l'“ordre de la interacció”, que es dona en les situacions socials en què dues o més persones s'atorguen respostes físiques recíproques (Goffman, 1983/1991, p. 173). Aquestes accions recíprocament orientades no obeeixen els desitjos individuals, sinó que en elles s'intercanvien efectes i afectes recíprocs (Simmel, 1908/1986, 1917/2002).

Segons Goffman, en l'ordre de la interacció es dona una relació simultània entre cos, emocions i processos cognitius, ja que l'ús del cos ha de presentar-se i comportar-se de forma congruent amb les expectatives definides pels que hi interactuen, seguint certes pautes d'acció que es defineixen en funció del coneixement pràctic de la situació, la congruència del cos i els estats afectius esperats. D'aquesta manera, cal tenir present que “la construcció de la realitat social en la vida diària és un procés emocional” (Collins, 2005/2009, p. 144).

En aquest context, el joc esdevé en una tècnica corporal performativa de la subjectivitat a través de l'àmbit corpoafectiu. Aquest àmbit d'anàlisi ha estat oblidat al llarg de la història (Le Goff i Troung, 2005, p. 17), però actualment està adquirint un lloc destacat en les investigacions.

## 5.3. HABITUS

Mauss (1934/1979) planteja la noció de “tècniques corporals” com “la forma en què els homes, societat per societat, fan ús del seu cos en una forma

tradicional” (p. 338), i proposa la utilització del terme “*habitus*” sense arribar ni a definir-lo ni a teoritzar-lo.

Bourdieu continua la línia de recerca etnològica de Mauss i analitza la realitat social concebuda en “clau de gènere”. Mostra que les diferències entre els sexes estan immerses en el conjunt d’oposicions que organitzen el cosmos, així com la divisió de tasques i activitats i els papers socials. Aquestes diferències estan construïdes sobre la diferència anatòmica i són registrades com a diferències “naturals” pels “esquemes de pensament”.

L’*habitus* és el procés a través del qual es desenvolupa la reproducció cultural i la naturalització de determinats comportaments i valors i treballa com una “matriu de percepcions, apreciacions i accions” (Bourdieu, 1972/2012) que permet entendre i explicar la constància de les disposicions, gustos i preferències. L’*habitus* és la categoria teòrica que permet establir la mediació entre l’àmbit social objectiu i el subjectiu, en ser “sistemes transposicionals i perdurables d’esquemes de percepció, apreciació i acció, resultants de la institució social en els cossos” (Bourdieu i Wacquant, 1992/2008, p. 91).

Aquesta idea fa possible la reflexió, en el marc d’estudi d’aquesta tesi doctoral, sobre les pràctiques de joc i la interacció entre mare i filla. La cultura, el llenguatge i la criança inculquen de manera tàcita certes normes i valors que s’accepten com a “naturals”. Els *habitus* reproduïxen “esquemes no pensats de pensament” o disposicions introjectades de manera no conscient, regulant i harmonitzant les accions. Són producte de l’encarnació de la relació de poder i fan que la relació dominant/dominat es percebi com a natural, tot i estar ancorada en l’inconscient, en les estructures simbòliques i en les institucions de la societat que consagren l’ordre patriarcal.

El procés de construcció i inserció del gènere és una part fonamental de l’organització social i de l’exercici i simbolització del poder. L’*habitus* implica parlar de subjectivitat socialitzada i permet vincular les condicions objectives de l’estructura social (transmeses per la socialització) amb els processos subjectius a través de la somatització dels cossos i la pròpia generativitat, la

qual cosa comporta una “somatització progressiva de les relacions de dominació de gènere” (Bourdieu, 1998/2007, p. 12). Així, els *habitus* esdevenen el mecanisme de retransmissió de les estructures mentals de les persones, i és a través d'ells que aquestes estructures prenen forma, encarnant-se en les formes i pautes d'acció de la societat (Bourdieu i Wacquant, 1992/2008, p. 87).

Estretament lligats al concepte de l'*habitus*, trobem els conceptes d'*incorporació* –procés pel qual les relacions simbòliques repercuteixen en efectes directes sobre el cos dels subjectes socials– (Bourdieu, 1980/1991) i de *violència simbòlica* (Bourdieu, 1994/1999). La violència simbòlica es caracteritza per ser una violència invisible, soterrada i implícita, que amaga la matriu basal on se sustenten les relacions de poder i conformen la relació entre persones, i és que “el poder està a tot arreu” (Foucault, 1976/2005, p. 113).

Bourdieu planteja que naturalitzem i interioritzem les relacions de poder, convertint-les en evidents i inqüestionables, fins i tot per als sotmesos. La violència simbòlica no només està socialment construïda, sinó que determina els límits dins dels quals és possible percebre i pensar, s'articula amb el propi poder i les seves relacions i s'instal·la en les pràctiques i en els cossos generitzats.

Bourdieu entén els *habitus* (1984/1991, p. 90) com a sistema de disposicions que permet la supervivència del passat en el present i en el futur, produint noves subjectivitats. Aquesta postura s'acosta a la de Butler (1990/2007, 1993b/2002, 1993c) quan pensa el gènere com una construcció que es renova i reposiciona contínuament, possibilitant la formació contínua de noves subjectivitats, tot desfent antics models legitimats i legitimants.

L'*habitus* és un concepte que vincula l'individu amb les estructures socials. Les disposicions de l'individu, doncs, són producte d'experiències i s'adquireixen mitjançant l'educació, tant formal com informal, a la família, a l'escola i mitjançant altres agents educatius, que inclouen les postures i els gestos que s'adquireixen i es transmeten de manera implícita, per mitjà d'un procés d'aprenentatge a través del cos. Aquesta és la raó per la qual l'*habitus*

s'entén també com a cos socialitzat. No és que l'individu recordi la seva experiència prèvia com a guia per a l'acció, sinó que el cos restableix les necessitats socials que ha interioritzat sota la forma d'automatismes corporals.

L'*habitus*, com el *sentit pràctic*, promou una apreciació immediata de la situació i també que es doni una resposta immediata (Bourdieu, 1980/1991). Per tant, es tracta d'un mecanisme de representació, d'un sistema socialment constituït de disposicions estructurades i estructurants, adquirit mitjançant la pràctica i sempre orientat cap a funcions pràctiques. És una subjectivitat socialitzada perquè tot allò individual, personal i subjectiu és, alhora, social i col·lectiu (Bourdieu i Wacquant, 1992/2008, p. 83). Seria, doncs, un error pensar aquest *sentit pràctic* en termes d'ideologia o creença, quan, de fet, la creença és un producte del costat generatiu de l'*habitus*.

### **5.3.1. Embodiment o la naturalesa corpòria**

L'*habitus* és una estructura incorporada, que s'ha internalitzat i s'ha fet cos. Les condicions objectives que s'incorporen es converteixen en disposicions més o menys permanents que inclouen la postura corporal, la manera de moure's, de parlar, d'olorar, de mirar, de percebre, d'inventar, de pensar, de sentir, així com dels diferents esquemes de percepció, d'apreciació, de classificació i de jerarquització. En definitiva, són figures preadaptades a les exigències socials, en una internalització de l'exterioritat.

Bourdieu integra el cos i els seus diferents usos en un esquema explicatiu global, on relaciona les condicions socials d'existència, l'*habitus* i les pràctiques, «el gust» i l'«estil de vida». Aquí, s'entronca directament amb l'objecte principal d'aquesta investigació, que és estudiar com es construeix la desafecció, la manca de gust (el disgust) de les nenes per al joc digital.

El gust és una manifestació òbvia de l'*habitus* i, tal com suggereix la pròpia paraula 'gust', es tracta d'una experiència tremendament corpòria. El gust forma part de les disposicions corporals d'una agrupació de la classe social, els gustos per menjars especials, per exemple, el caviar, es diu que són



«adquirits», és a dir, que són apresos, desenvolupats o fomentats i són indicatius de la posició social. D'aquesta manera, el potencial de l'*habitus* com a concepte per pensar des de l'òptica de la corporeïtat és que la manera com arribem a viure en els nostres cossos està estructurada per la nostra posició social en el món, però aquestes estructures són reproduïdes únicament mitjançant les accions materialitzades dels individus (Bourdieu, 1979/1998).

#### 5.4. EL LLENGUATGE COM A PRÀCTICA SOCIAL

En la teoria de Bourdieu, el poder és constitutiu de la societat i, com a tal, existeix en les coses i en els cossos. El poder té, doncs, una doble dimensió: existeix físicament, objectivament, però també existeix simbòlicament (Gutiérrez, 2004, p. 292).

Amb Bourdieu, les pràctiques socials s'expliquen i s'entenen a partir de la noció d'*habitus*, que relaciona les condicions socials en què s'ha constituït i en les quals es manifesta, perquè *l'habitus fa* però també *s'oculta en* les pràctiques.

Les pràctiques són el producte dels processos, parcialment conscients, que depenen d'un procés d'aprenentatge continu a través del qual els agents saben, sense realment saber, què fer en cada situació. Per donar compte de com es produeixen les pràctiques, aquestes han de ser problematitzades, i, des de la perspectiva de Bourdieu, les paraules són més que simples mostres del coneixement, ja que constitueixen formes d'acció. Tal com va posar de manifest Austin (1962/1982), la gent fa coses amb el seu discurs, i cal entendre quina mena de coses es fa amb la parla i quines són les condicions necessàries perquè això pugui succeir.

Bourdieu està en contra, com Foucault (1970/1973, 1976/2005), de la lingüística que analitza la llengua des del seu interior, és a dir, de l'anàlisi que exclou les condicions socials de producció i utilització. Els discursos es determinen dins de l'estructura social en què es produeixen (Bourdieu, 1985/2001), i les habilitats lingüístiques, igual que la resta de competències

socials, s'adquireixen en la pràctica, a través d'un procés d'aprenentatge i socialització de les normes discursives del grup en el qual el subjecte és produït (Bourdieu, 1980/1991).

Els enunciats adapten el sentit del discurs a la pròpia situació. El *sentit pràctic* utilitza el món del llenguatge de manera inconscient o preconscient per construir el món social. El llenguatge no s'entén ni es construeix des de si mateix, sinó des del seu sentit pràctic, en el camp social. És el context social de l'intercanvi lingüístic que dota de competència lingüística (Bourdieu, 1985/2001, p. 43). Així, substitueix la llengua, com a objecte d'estudi, per *la parla* o *acte de parlar* (Austin, 1962/1982), això és, per la forma de competència necessària per pronunciar un discurs socialment eficaç.

Per tal d'analitzar el *corpus* de dades, parteixo de la perspectiva discursiva i entenc el discurs com “un conjunt de pràctiques que mantenen i promouen certes relacions socials” (Íñiguez i Antaki, 1994, p. 63). Perquè, tal com exposen Gil-Juárez i Vitores (2011, p. 90-91), la psicologia discursiva fa del llenguatge un objecte d'estudi significatiu que va més enllà del tractament que en fa la psicologia social convencional, on es tracta “com una via d'accés per arribar al que tenim al cap (pensaments, actituds, creences, motivacions, etc.) o com un mitjà que ens informa de la realitat”.

### 5.5. COS I EMOCIONS

Seguint Goffman, Randall Collins (2005/2009) centra l'interès en les cadenes dels rituals d'interacció, recupera el cos i les emocions en el marc analític que proposa i planteja una lectura en clau corporoafectiva de la societat, en tant que “la societat és, abans de res i per damunt de tot, una activitat corporal” (Collins, 2005/2009, p. 56). Els rituals, per a Collins, són aquelles formes de comportament convencionals i pautades que involucren cos i emoció i impregnen el nostre actuar. En aquest sentit, les relacions cara a cara es regeixen per un sistema articulat i persistent de regles, normes i rituals que es fonamenten en principis i valors que els individus accepten en

considerar-los intrínsecament justos (Goffman, 1982, p. 12). Malgrat que en totes les situacions d'interacció hi ha un cert grau de consens, sempre es tracta de relacions de poder.

L'ordre interactiu es construeix allà on dues o més persones estan físicament pròximes, d'aquesta manera tota acció social sempre és *performació*, representació per a un públic. No obstant això, l'actor mai és del tot conscient ni «amo» de la pròpia performació. Per això sempre hi ha altres expressions que “deixa entreveure” (Goffman, 1959/2006, pp. 12-17), que tracten aquells aspectes del comportament no verbal més difícils de controlar o dissimular que estructurin la conformació corpòria-afectiva de la subjectivitat (Bourdieu, 1980/1991, p. 92). Aquestes disposicions serien les *inclinacions* i *tendències* a percebre i, malgrat l'aparença de naturalitat, depenen de la seva trajectòria social i l'experiència biogràfica (Bourdieu, 1980/1991; Corcuff, 1998, 2008).

Entre llenguatge i cos, hi ha un íntim i problemàtic vincle que, sense ser ni completament idèntic ni completament diferent, reclama seguir sent pensat per a indagar en el procés discursiu –performatiu– de materialització del cos (Butler, 1993b/2002). El cos és un procés actiu d'incardinació de certes possibilitats culturals i històriques (Butler, 1988/2004, 1990/2007, 1993a/2002, 1993b/2002, 1993c, 2004), un complex procés d'apropiació de la sèrie de convencions tàcites que informen com es percep culturalment un cos: “El cos no és una realitat material fàctica o idèntica a si mateixa; és una materialitat carregada de significat” (Butler, 1999, p. 189).

Així, de la mateixa manera que les paraules tenen el poder de crear realitat (en contextos autoritzats), els nostres comportaments i accions tenen el poder de construir la realitat dels nostres cossos. “Els discursos habiten en els cossos”, afirma Butler (1993b/2002). El gènere, així, pot deixar d'entendre's com una cosa que emana d'una suposada essència natural, universal i estable (home o dona) i començar a entendre's com quelcom construït, com una cosa que resulta del que fem, de com ens posicionem en el món i de l'efecte que els entorns socials i culturals tenen sobre nosaltres. Així doncs, la subjectivitat, en

tant que performativa, és una realitat que es produeix a través del comportament i del discurs i, per tant, l'àmbit corpoafectiu i les relacions de poder esdevenen peces clau d'anàlisi.

## 5.6. PERFORMATIVITAT

El concepte de performativitat proposat per Austin (1962/1982), ha estat repensat per diferents autors/es, i s'ha dotat així de nous significats i possibilitats. Austin va proposar la diferenciació entre tres tipus de dimensions dels actes lingüístics i va fer residir la performativitat de les paraules o capacitat per "fer coses amb paraules" en la força il·locucionària:

(a) *la dimensió o acte locucionari*, que són expressions constatatives;

(b) *la dimensió o acte il·locucionari*, que són expressions que realitzen l'acte en dir alguna cosa, és a dir, produeixen la realitat en l'acte mateix de nomenar; i

(c) *la dimensió o acte perlocucionari*, que són els efectes que deriven, de manera immediata o no immediata, del fet de dir alguna cosa, això és, les conseqüències que aquest dir té sobre els sentiments, comportaments i accions.

A l'inici dels anys setanta, Jacques Derrida (1967a/1986, 1967b/1989, 1967c/1985) va fer una important aportació: els actes de parla no són exercicis lliures i únics, expressió de la voluntat individual d'una persona, sinó que són accions repetides i reconegudes per la tradició o per una convenció social. Les expressions performatives remetent sempre a una convenció, a un patró de comportament autoritzat que permet que les paraules i les accions tinguin el poder de transformar la realitat.

Austin conserva la idea que els contextos són determinables i permanents i sosté que el subjecte parlant comunica en l'expressió performativa un sentit intencional encara que la seva locució no busqui un referent en alguna cosa

exterior. Per a Derrida, resulta problemàtic el fet que Austin pensi el fracàs del performatiu com una interrupció circumstancial del funcionament normal del llenguatge ordinari i no com a element estructural del fenomen lingüístic, i planteja aquesta possibilitat de la resolució del performatiu com a tret estructural i com a condició de possibilitat del seu funcionament. Barthes (1968/2009), per la seva part, revela una característica més del performatiu: el que les paraules fan és produir una subjectivitat, és a dir, una forma concreta de ser conscient i d'entendre el món.

Butler fa seves les reflexions postestructuralistes i formula una ruptura radical en el camp teòric feminista. A través de la noció derridiana del performatiu, Butler sosté que el gènere es performa mitjançant la reiteració d'actes normatius i, per tant, és una còpia sense original.

El poder associat a la repetició enunciativa, a la sedimentació històrica de les convencions lingüístiques i a la seva eficàcia per a la transformació efectiva dels contextos socials, juntament amb el paper secundari de les determinacions intencionals dels mateixos interlocutors, permeten que Butler pensi el gènere, no com la manifestació a través del llenguatge d'una essència preexistent a aquestes pràctiques, sinó com el resultat de l'acció constant de les pràctiques lingüístiques relacionades, perquè “el gènere sempre és un fer, encara que no un fer per part d'un subjecte que es pugui considerar preexistent a l'acció (Butler, 1990/2007, p. 84).

Butler formula per primer cop la performativitat en *El gènere en disputa* (1990/2007): “La performativitat no és un acte únic, sinó una repetició i un ritual que aconsegueix el seu efecte mitjançant la seva naturalització en el context d'un cos, entès, fins a cert punt, com una durada temporal sostinguda culturalment” (p. 15). I és que, els “actes, gestos i realitzacions –generalment interpretats– són performatius en el sentit que l'essència o la identitat que pretenen afirmar són invencions fabricades i preservades mitjançant signes corporis i altres mitjans discursius.” (p. 266).

Més endavant, a *Llenguatge, poder i identitat* (1997b/2004), atén la performativitat lingüística centrant-se en els actes de parla, en particular en aquells que fereixen. Butler planteja que si el llenguatge pot ferir-nos és perquè som éssers lingüísticament vulnerables i que, si podem ser ferits pel llenguatge és perquè necessitem el llenguatge per dotar-nos d'existència i per atorgar intel·ligibilitat a la nostra vida. Butler porta a escena el complex problema de la relació entre cos i discurs, en tant que el llenguatge, instrument afilat, pot penetrar amb dolor la matèria orgànica. El llenguatge és una cosa que fem. D'aquesta manera, paraula i acció són esdeveniments simultanis (Butler, 1997b/2004, p. 39). Per tant, no podem ni ignorar ni oblidar la dimensió corporal de tota acció.

Per a Butler (1990/2007), la identitat de gènere és una construcció produïda per la reiteració, de forma performativa, de diverses pràctiques interaccionals del subjecte que inclouen el lingüístic i el discursiu. Butler afirma al respecte:

Si volem saber com es relaciona una teoria lingüística de l'acte discursiu amb els gestos corporals només hem de tenir en compte que el discurs mateix és un acte corporal amb conseqüències lingüístiques específiques. Així, el discurs no és exclusiu ni de la presentació corpòria ni del llenguatge, i la seva condició de paraula i obra és certament ambigua (31).

### **5.6.1. Performativitat i performació narrativa**

La teoria de la performativitat de Butler ajuda a pensar i reflexionar sobre el gènere (Bordo, 1992), però és difícil d'aplicar. Morison i Macleod (2013) es fan ressò d'aquesta dificultat i suggereixen complementar la teoria de la performativitat amb la noció de performació que permet incloure les especificitats relacionals i els mecanismes mitjançant els quals el gènere i els problemes de gènere es produeixen. Aquestes autores proposen dissenyar una lent analítica a partir de l'enfocament performativitat-performació.

A partir del mètode narrativediscursiu (Taylor, 2005, 2006; Taylor i Littleton, 2006), Morison i Macleod (2013) se centren en l'aplicació de la teoria

de la performativitat en el treball orientat discursivament que requereix el suplement de la performació i

proposen complementar, amb *cura*, la noció de la performativitat amb la de la performació narrativa per tal de permetre la inclusió de les especificitats de les relacions i els mecanismes mitjançant els quals el gènere i els problemes de gènere, es produeixen (p. 567).

### 5.6.2. Fusionant teoria i mètode

Morison i Macleod (2013) fan servir un mètode particular que fusiona l'enfocament performatiu butlerià amb el mètode narrativediscursiu indicat per Taylor i els seus col·legues (Reynolds, Wetherell i Taylor, 2007; Taylor, 2005, 2006; Taylor i Littleton, 2006) i aporten un focus analític que permet relacionar la dimensió de la performació amb la dimensió performativa. El mètode narrativediscursiu ofereix una estratègia analítica concreta que, entre altres coses, posa l'atenció en el posicionament del subjecte i els problemes d'interacció dins les micropolítiques localitzades en contextos discursius particulars.

Seguint Morison i Macleod (2013, p. 571), entenc que l'enfocament narrativediscursiu és en gran mesura interaccional i requereix d'una certa expansió per tal de: (a) buscar "problemes" d'escala micro i interaccionals, més enllà de la identitat individual i (b) entendre els recursos discursius com una dinàmica. Els recursos discursius estan formats i limitats pels significats que prevalen en la societat en general (Taylor i Littleton, 2006, p. 22), on els subjectes són els efectes i no les causes dels discursos (Salih, 2002).

Morison i Macleod (2013, p. 570) entenen que la performació és la manera com la cultura s'exhibeix a si mateixa i als altres. Proporciona, per tant, el context per investigar les qüestions d'*embodiment*, les relacions socials de poder, els efectes polítics, etc. En definitiva, la performació fa "concret i accessible el conflicte cultural" (Langellier, 1999, p. 129), i és a través d'aquest enfocament discursiu a la narrativa que és possible explorar com les persones

## 5. Mirada

*fan* la narrativa en el sentit d'aprofitar els recursos discursius culturalment disponibles per a construir narratives dins d'una interacció particular (Reynolds, Wetherell i Taylor, 2007 citat a Morison i Macleod, 2013).



## 6. MÈTODE

En aquest capítol m'ocupo del mètode i ofereixo una descripció detallada del disseny metodològic i de la seva aplicació en aquest treball. D'acord amb la formulació del problema, l'aproximació empírica a l'estudi de la desafecció cap als videojocs s'arrelarà en la tradició de la investigació qualitativa. El capítol mostra com un estudi etnogràfic és capaç de donar compte de la desafecció de les nenes envers els videojocs. Això es farà a partir de l'observació de pràctiques de videojoc entre mare i filla i d'entrevistes que buscaran conèixer el que pensen les mares sobre els videojocs i sobre el desinterès de les seves filles.

A l'hora de prendre les decisions respecte al disseny metodològic, cal tenir present quines són les prescripcions metodològiques derivades de l'objecte i dels objectius de recerca. Aquestes prescripcions inclouen:

- (1) situar el focus en les pràctiques de joc com la unitat bàsica de l'anàlisi i també com l'eix que permet a l'observador establir conjuncions o acoblaments entre les dades empíriques i el seu significat conceptual;
- (2) dur a terme una anàlisi interpretativa de dades empíriques per poder reconstruir idees, valors i creences al voltant de les quals s'organitzen les pràctiques de joc;
- (3) una mirada etnogràfica teòricament informada, enriquida i reflexionada des de la pràctica, i teixida, profunditzada i complexitzada en les accions i interaccions de les diferents actrius a través de les quals s'ha construït el problema de la investigació.

## 6.1. QÜESTIÓ GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ

El mètode per fer un apropament empíric a l'estudi de les pràctiques de (vídeo)joc entre mare i filla s'arrela en un marc que pertany a la tradició de la metodologia qualitativa. Es tracta d'una forma específica d'estudi etnogràfic que consisteix en l'observació de les pràctiques de joc entre mares i filles i la realització d'entrevistes a les mares per recopilar dades.

Aquestes dades són sotmeses a una anàlisi interpretativa, a partir dels objectius i del problema de recerca. Els paràgrafs següents ofereixen una descripció detallada d'aquests aspectes i posen especial èmfasi en les decisions preses al llarg del procés. La qüestió que organitza el treball de camp és la següent:

*Com s'instaura la desafecció en les nenes pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina?*

## 6.2. OBJECTIUS DEL TREBALL DE CAMP

Els objectius del treball de camp queden delimitats pels objectius prèviament plantejats per la tesi:

- (1) Proposar un marc de referència sobre la desafecció de les nenes pels videojocs.
- (2) Conèixer les investigacions que plantegen la relació entre el desinterès de les nenes pels videojocs i el procés de subjectivitat femenina.
- (3) Observar les pràctiques de joc digital en l'entorn familiar de les cinc parelles participants.
- (4) Analitzar les estratègies discursives que es posen en joc en la interacció entre mares i filles en videojugar.

D'entre aquests quatre objectius, el treball de camp intenta donar resposta al tercer. Els subobjectius queden definits de la següent manera:

- (3) Observar les pràctiques de joc digital en l'entorn familiar entre les cinc parelles de mares i filles participants.
  - (3.1.) Conèixer la presa de decisions respecte jugar o no jugar.
  - (3.2.) Observar la interacció entre mare i filla en jugar als videojocs.
  - (3.3.) Delimitar els conceptes i evidències que naturalitzen la desafecció de les nenes pels videojocs.

### **6.3. OBJECTE D'ESTUDI / DIMENSIONS I ASPECTES ANALITZATS**

La investigació se centra en la desafecció que senten les nenes pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina. Les dimensions referides a les pràctiques de joc entre mare i filla que es tenen en compte en l'estudi són les següents:

- (1) Ideològica. Fa referència a la cosmovisió o el conjunt d'opinions, valoracions, hàbits d'acció, pensaments i creences que fan les mares al voltant del joc digital i les nenes. És una reflexió sobre el paper d'aquesta dimensió en la subjectivitat de gènere, a partir del marc teòric de referència proposat.
- (2) Pràctiques de videojocs referents a les pautes d'actuació de mares i filles quan videojugen. Cal reflexionar sobre el que s'ha observat. Estudiar les reaccions davant de problemes plantejats. Dissenyar un esquema per localitzar i descriure els aspectes comuns i les variacions entre les parelles de joc. Observar el vincle entre les relacions afectives i les microrelacions de poder. Reflexionar sobre la performativitat del gènere a partir del marc teòric de referència proposat.

### **6.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ**

Les qüestions plantejades en aquesta investigació fan necessària l'aplicació d'una metodologia de recerca qualitativa que es caracteritza per (Sandoval, 1996, p. 149-150):

## 6. Mètode

- (a) ser oberta, quant a la contingència d'incloure canvis i nous elements en el disseny.
- (b) ser flexible, incorporant a més la possibilitat de variar el que preveu el disseny amb més i major informació.
- (c) tenir sensibilitat estratègica davant els canvis que es poden donar a partir del contacte físic i emocional amb els informants o el propi context d'investigació.
- (d) basar-se en criteris de referencialitat o no prescriptivitat, en un principi de guia àmplia del disseny com a referent orientador i no com una pauta de compliment obligatori, que ha de permetre situar-nos en les diferents dimensions de la realitat humana a estudiar.

La investigació qualitativa es caracteritza per la simultaneïtat dels processos. Aquesta simultaneïtat la converteix en multiplicitat, és a dir, que es passa successives vegades per l'etapa de formulació, per la del disseny (multidisseny), i també es gestionen o executen diferents cops els processos de recollida d'informació i anàlisi (Sandoval, 1996, p. 111-128).

### 6.4.1. Tipus i característiques del disseny

La fase de disseny presenta dues etapes: (1) reflexiva i (2) de disseny, pròpiament dita:

- (1) En aquesta etapa reflexiva he seleccionat, d'entre una multitud de situacions i tradicions, aquelles que donen sentit a l'objecte de recerca i es perfilen, per tant, com a marc interpretatiu del fenomen desafectiu.
- (2) Respecte al disseny, he optat pel disseny etnogràfic, ja que aquest busca descriure i analitzar idees, creences, significats, coneixements i pràctiques de grups, cultures i comunitats. El propòsit de la investigació etnogràfica és descriure i analitzar el que les persones fan usualment, així com els significats que donen a les seves conductes (Álvarez-Gayou, 2003).

El treball etnogràfic requereix de gran rigor teòric, tècnic i metodològic, juntament amb una gran obertura i flexibilitat per tal de veure, enregistrar i posteriorment analitzar les situacions que es presentin i que no es puguin explicar amb els elements teòrics inicials (Velasco i Díaz, 1997).

#### 6.4.2. Cronograma

El Quadre 2 mostra el Cronograma que concreta els moments clau que s'han succeït durant la recerca. Es presenten les tasques i activitats que s'han organitzat en funció del caràcter teòric conceptual i/o del treball de camp que inclou l'anàlisi seqüenciada de la informació.

<b>CRONOGRAMA DESENVOLUPAT DURANT EL PERÍODE DE RECERCA</b>		
<b>DATES</b>	<b>TASQUES I ACTIVITATS</b>	
	<b>Treball teòric</b>	<b>Treball de camp</b>
Novembre 09 - febrer 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentació proposta de tesi</li> <li>- Elaboració guió entrevista</li> <li>- Cursos de doctorat</li> <li>- Panell 1</li> </ul>	
Març 10 - juliol 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curs ATLAS.ti</li> <li>- Panell 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localització de les mares i filles pel treball de camp</li> </ul>
Setembre 10 - desembre 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de doctorat</li> <li>- Curs ATLAS.ti</li> <li>- Revisió bibliogràfica i marc teòric</li> </ul>	
Gener 11 - desembre 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Període de baixa per malaltia</li> </ul>	
Gener 12 - juliol 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disseny d'investigació</li> <li>- Definició de les dimensions de l'anàlisi</li> <li>- Revisió i elaboració d'instruments</li> <li>- Revisió bibliogràfica i marc teòric</li> <li>- Panell 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treball de camp</li> <li>- Entrevistes i enregistrament pràctiques de videojoc (1a. etapa)</li> </ul>

## 6. Mètode

Setembre 12 - juliol 13	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cursos doctorat</li><li>- Curs ATLAS.ti</li><li>- Panell 4</li><li>- Elaboració guió entrevistes (2a. etapa)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transcripció d'entrevistes</li><li>- Preanàlisi entrevistes</li><li>- Treball de camp</li><li>- Entrevistes i enregistrament de joc (2a. etapa)</li></ul>
Setembre 13 - juliol 14	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cursos doctorat</li><li>- Revisió bibliogràfica i marc teòric</li><li>- Elaboració d'un article sobre el marc teòric</li><li>- Anàlisi de la informació</li><li>- Panell 5</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transcripció de les entrevistes</li></ul>
Setembre 14 - juny 15	<ul style="list-style-type: none"><li>- Redacció de l'informe final</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Anàlisi de la informació</li></ul>
Juliol 15 - setembre 15	<ul style="list-style-type: none"><li>- Polir informe final</li><li>- Enquadernar</li><li>- Presentació de la tesi</li></ul>	

**Quadre 2.** *Cronograma*

### 6.5. PARTICIPANTS

A partir dels objectius plantejats i la pregunta de recerca, he seleccionat les participants en l'estudi. Són cinc parelles de mares i filles a les quals he observat mentre jugaven als videojocs i de les quals he entrevistat les mares, més una sisena parella que forma part de la primera fase o etapa preparatòria.

Parteixo de la consideració que, en el cas de les entrevistes qualitatives, l'important no és el nombre d'informants entrevistades sinó el potencial que ofereixen els casos seleccionats (Taylor i Bogdan, 1984/1987, p. 108). Convé que les informants apleguin les diferents experiències de la gent segons els criteris diferencials significatius per aquest estudi: ser de sexe femení i ser mare d'una nena. També he tingut en compte aspectes pràctics, com ara les ganes i la disponibilitat de les informants, així com la seva capacitat d'expressar-se i la possibilitat d'accés. El focus de selecció ha estat "ser mare de, al menys, una nena". Les participants de

l'estudi formen part del meu entorn personal i professional, i són les següents (Quadre 3):

- (1) Una parella de mare i filla a les quals he entrevistat de forma conjunta (parella 1). He entrevistat a aquesta parella durant l'etapa preparatòria d'aquesta tesi, en el marc del màster d'investigació en psicologia social que dóna accés a fer la tesi doctoral.

En el cas d'aquesta primera parella (parella núm. 1), es tracta d'una entrevista feta de forma conjunta a mare i filla. Els aspectes a destacar d'aquesta entrevista són, d'una banda, el fet que permet donar veu a la nena i, de l'altra, la dificultat per poder aprofundir en les consideracions que fa la mare en relació als objectius plantejats en la recerca.

- (2) Cinc parelles de mare i filla que participen de forma conjunta en les pràctiques de videojocs. Les mares participen, de forma individual, en les entrevistes (parelles núm. 2, 3, 4, 5 i 6).

<b>Parelles mare/filla</b>	<b>Edat mare</b>	<b>Edat filla</b>	<b>Altres fills/es (edat)</b>	<b>Treball mare</b>
1	44 anys	13 anys	Fill (10 anys)	Terapeuta
2	42 anys	14 anys	Fill (16 anys)	Terapeuta
3	43 anys	13 anys	Fill (9 anys)	Infermera
4	45 anys	9 anys	Fill 1 (13 anys) Fill 2 (10 anys)	Patronista/ Dissenyadora
5	38 anys	8 anys	Filla (4 anys)	Assistent social
6	40 anys	10 anys	Fill (15 anys)	Administrativa

**Quadre 3.** *Participants*

### **6.5.1. Contacte amb les participants**

En un primer moment, em vaig posar en contacte amb les mares via telefònica. En aquest primer contacte vaig explicar de manera general els objectius de la recerca, que la portava a terme personalment i quina seria la utilitat final del projecte. També vaig explicar-los que les fonts principals d'informació eren l'observació i les entrevistes, que el lloc d'observació i de l'entrevista hauria de ser el domicili familiar de les participants, que es farien el dia i l'hora que els anés millor, i que el temps dedicat al joc seria d'una hora i el dedicat a l'entrevista no sobrepassaria l'hora i quart.

A més, i molt important, vaig remarcar que les pràctiques de joc serien enregistrades amb la càmera de vídeo, i l'entrevista també seria enregistrada en àudio per tal de ser posteriorment transcrita, mantenint l'anonimat tant de les mares com de les filles. Un cop les mares amb les quals havia contactat es van mostrar interessades a participar, vaig plantejar la necessitat que parlessin amb les seves filles per preguntar-los si volien formar part de l'estudi i així concretar dia i hora per quedar. Un cop em van comunicar, a través del telèfon o via correu electrònic, la disposició a participar, vàrem concretar la cita. En tots els casos, l'ambient ha estat acollidor i de confiança mútua, fet que ha ajudat al desenvolupament de les observacions i entrevistes.

### **6.6. TREBALL DE CAMP**

El treball de camp es basa en l'observació combinada amb entrevistes. Tenint en compte la importància del treball de camp, en primer lloc, cal tenir presents les seves implicacions empíriques i ètiques. En aquest apartat es mostren els detalls de com s'ha construït el *corpus*, el conjunt de dades, a través de les tècniques de l'observació i les entrevistes i dels instruments del diari i les notes de camp. D'igual manera, es descriu com s'ha dut a terme l'anàlisi interpretativa, posant atenció a les decisions preses durant el procés.

La situació del treball de camp s'ha caracteritzat per una breu salutació o presentació inicial, amb un recordatori de la informació donada per telèfon. S'han recordat els objectius i l'ús final del projecte i comentat el tema de l'anonimat,



assegurant confidencialitat respecte als comentaris expressats. S'ha explicat a les informants que en l'anàlisi posterior de l'entrevista s'utilitzaria un nom fictici, escollit personalment per cadascuna d'elles. També he recordat i tornat a sol·licitar el permís per enregistrar visualment les pràctiques de joc i per enregistrar l'entrevista en gravadora d'àudio.

### **6.6.1. Pautes seguides en la recollida de la informació**

Respecte les pautes seguides a l'hora de recollir la informació, s'ha tingut en compte:

- (1) quant a la recollida productiva de dades (Rodríguez, Gil i García, 1999), s'han assegurat els criteris d'adequació i de suficiència de dades i s'ha seleccionat la informació a partir de les necessitats teòriques de l'estudi i tenint present: (a) la cerca de significats i perspectives de les participants en l'estudi, (b) les relacions entre les pràctiques de joc, (c) els punts de tensió o de conflicte entre perspectives i significats entre participants, i (d) els punts negres o d'absència de resposta.
- (2) que la recollida de dades és un procés obert i flexible que permet reexaminar i modificar la presa de decisions en tot moment (Goetz i LeCompte, 1988).
- (3) que la investigadora esdevé instrument (Eisner, 1987) i mostra curiositat, escolta, loquacitat, neutralitat afectiva i flexibilitat (Coller, 2000).

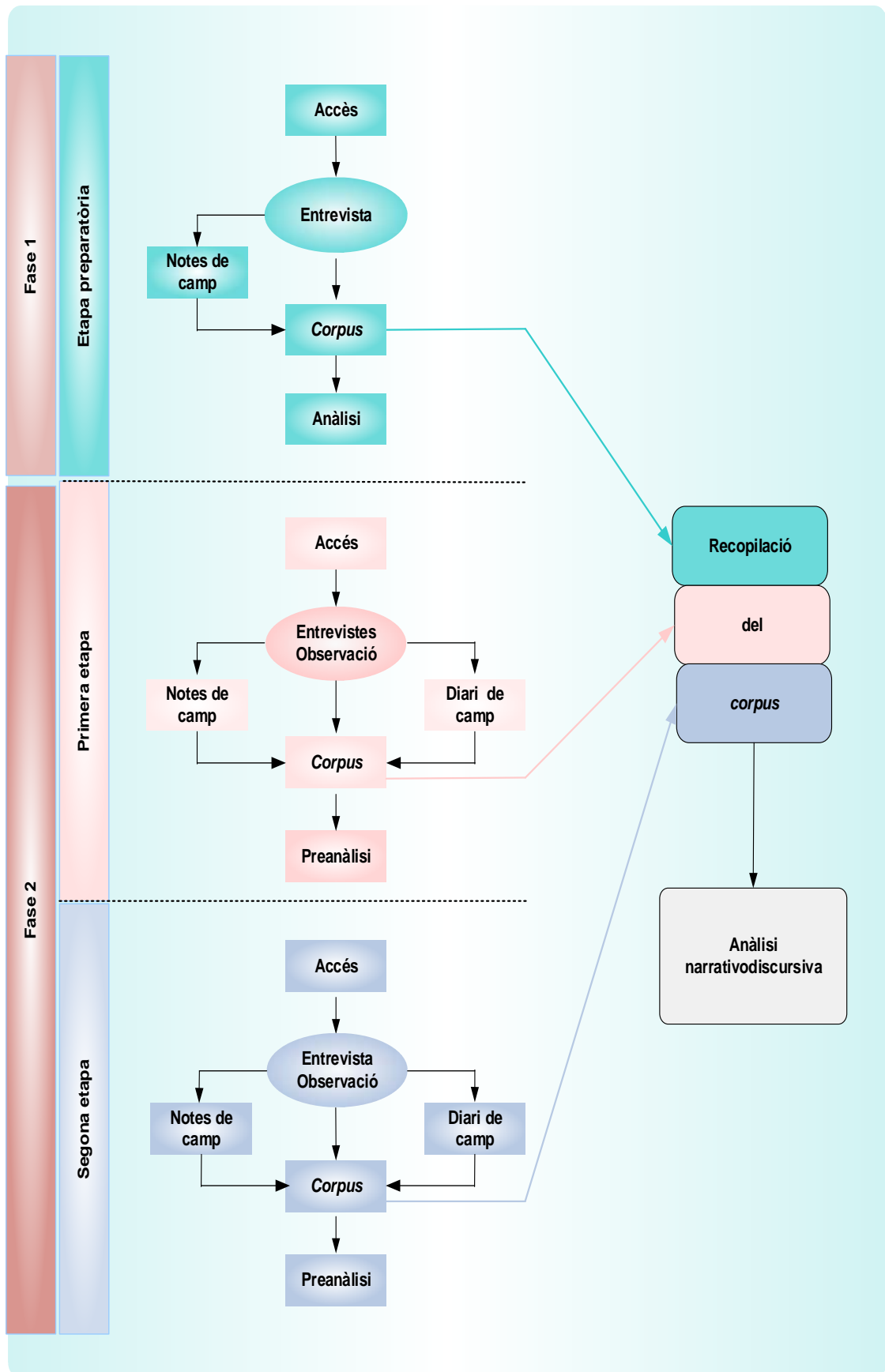
### **6.6.2. Material empíric**

Tan bon punt es fa efectiu el treball de camp amb l'accés al camp, s'inicia el procés de producció del material empíric. Aquesta producció s'ha dut a terme a partir de les següents tècniques: (a) l'observació de les pràctiques de joc entre mare i filla, (b) les entrevistes amb les mares, (c) el diari de camp, així com d'altres converses informals mantingudes amb les diferents informants de forma presencial o a través del telèfon, correu electrònic o Facebook i (d) les notes de camp.

## 6. Mètode

A continuació s'ofereixen els detalls d'aquestes tècniques. El Quadre 4 mostra un diagrama del procés de creació d'aquest corpus de dades, a partir de tres etapes:

- (1) Primera fase - etapa preparatòria: (a) anàlisi a partir d'una única entrevista feta de forma conjunta a una mare i una filla;
- (2) Segona fase - primera etapa: (a) observacions, entrevistes, diari i notes de camp, tenint present la pregunta i els objectius d'investigació (b) l'elaboració del material que constitueix part de la totalitat del *corpus*; (c) preanàlisi;
- (3) Segona fase – segona etapa: (a) observacions, entrevistes, diari i notes de camp, tenint present la pregunta i els objectius d'investigació; (b) l'elaboració del material que constitueix part de la totalitat del *corpus*; (c) preanàlisi;
- (4) Anàlisi narrativediscursiva detallada de la recopilació del *corpus*.



Quadre 4. Diagrama del procés de recollida i anàlisi de dades

### **6.6.3. Tècniques de recollida de la informació**

De les diverses estratègies de recollida d'informació que s'utilitzen preferentment en la investigació qualitativa, Denzin i Lincoln (1998) citen les entrevistes, els mètodes observacionals, els mètodes d'experiència personal i els mètodes visuals.

Parteixo de la consideració que la combinació de les tècniques, plantejada de forma complementària entre l'observació i les entrevistes, és l'estratègia que aporta uns resultats més satisfactoris (Maestre, 1990, p. 94).

#### **6.6.3.1. Observació**

En tant que instrument de recollida d'informació, l'observació requereix d'un procés de planificació que orienti l'enregistrament dels esdeveniments que tenen lloc durant el procés d'observació. Tal com exposen de Lara i Ballesteros (2001/2007), la tècnica d'observació consisteix en:

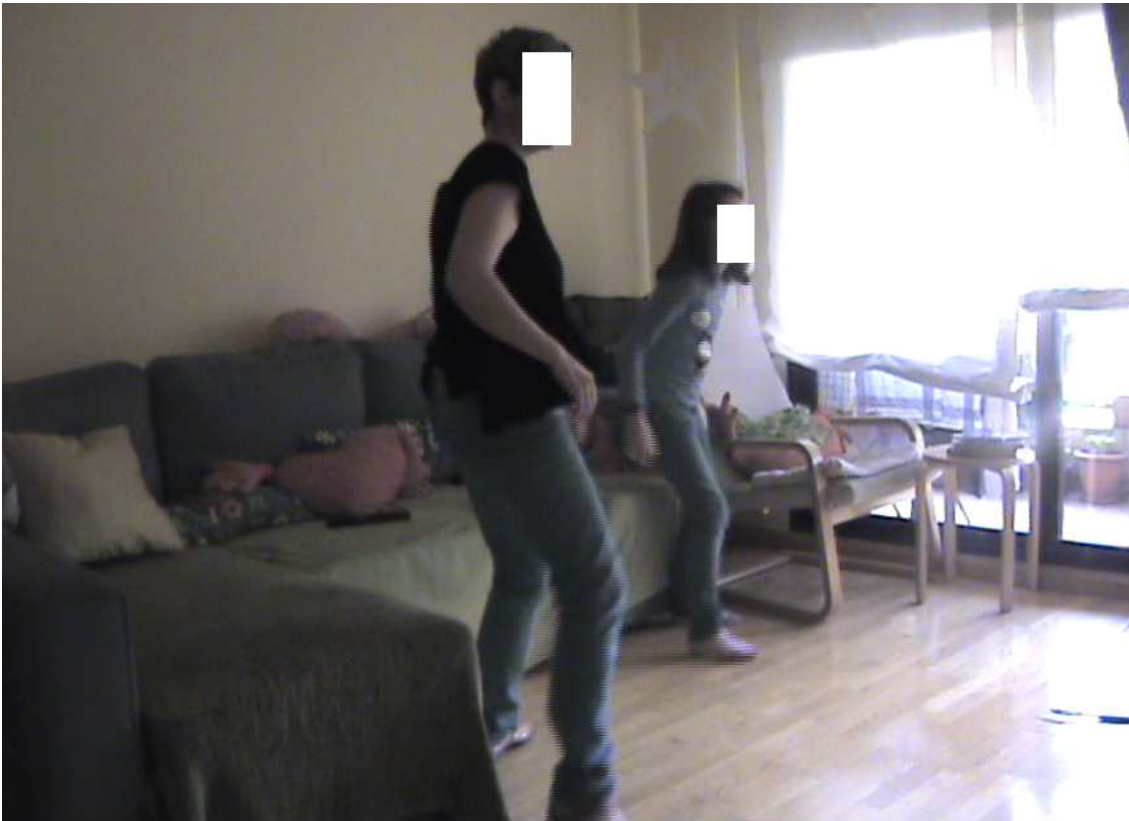
La recollida d'informació sobre els fets tal com es presenten, en el seu context natural, d'acord amb un objectiu específic i seguint un pla sistemàtic d'actuació. Aquesta informació és registrada i consignada per escrit, i serveix de base per les anàlisis que permeten establir inferències legítimes des del nivell manifest al nivell latent. (p. 272)

El que distingeix l'observació científica és el seu caràcter intencional i sistemàtic (Ruíz Olabuénaga, 1995) i, tal com assenyala Massonat (1987/1989, p. 18), l'observació es presta a l'anàlisi reflexiva sobre la manera com l'actor social elabora les seves percepcions, coneixements i comportaments.

En aquest treball, la tècnica d'observació ha estat especialment útil perquè és l'única manera d'accedir a determinats fets (Massonat, 1987/1989, p. 20), en concret, a les pràctiques de videojocs entre mare i filla. En aquest sentit, esdevé una estratègia per a complementar d'altres procediments, oferint una perspectiva de contrast amb la resta d'informacions. He alternat l'observació externa amb l'observació participant, per tal de mantenir en determinats moments una certa distància de les pràctiques de joc i poder planificar els procediments, prendre notes i recollir de forma sistemàtica la informació i, alhora, compartir i participar en

determinats moments en les pràctiques de videojoc. L'observació s'ha centrat especialment en (Angrosino, 2007/2012):

- (a) Les pautes corporals i el propi llenguatge corporal.
- (b) Les pautes d'acció i retroacció (*feedback*).
- (c) Observació del joc en la vida quotidiana, com una forma d'expressió dels discursos dominants i alternatius.



**Figura 9.** *Mare i filla jugant als videojocs (parella núm. 4)*

A les sessions del treball de camp sempre he portat el bloc de notes i la càmera de vídeo però, sobretot, moltes ganes d'explorar temes que prèviament volia estudiar o nous temes que sorgien durant el desenvolupament del treball de camp. Durant l'observació s'ha posat de manifest que aquesta pot derivar, també, en una participació més directa i normalitzada en les àrees d'estudi. És a dir, passar d'una observació que va de l'estrictament visual a una observació participant, on els

## 6. Mètode

posicionaments, coneixements i experiències com a investigadora es posen en comú amb les persones que han participat en la recerca.

La seqüència temporal d'observacions de les pràctiques de videojocs va lligada a la realització de les entrevistes. Les pràctiques s'han fet immediatament abans de les entrevistes i en l'entorn familiar de les parelles de mares i filles participants, i han tingut una durada d'una hora, segons la planificació següent<sup>7</sup>:

Planificació de pràctiques de joc				
Etapa	Sessió	Participants	Data	Lloc
1a.	1	Petra (mare) i Lluna (filla)	22/04/2012	Domicili participants
	2	Alícia (mare) i Maria (filla)	16/05/2012	
	3	Laura (mare) i Anna (filla)	23/05/2012	
	4	Inés (mare) i Maria (filla)	26/05/2012	
	5	Teresa (mare) i Míriam (filla)	02/06/2012	
2a.	6	Alícia (mare) i Maria (filla)	24/09/2012	
	7	Laura (mare) i Anna (filla)	02/10/2012	
	8	Inés (mare) i Maria (filla)	22/11/2012	
	9	Teresa (mare) i Míriam (filla)	06/04/2013	

**Quadre 5.** Planificació de pràctiques de joc

---

<sup>7</sup> Per tal de respectar la intimitat de les participants, elles han escollit personalment els noms ficticis que figuren en aquesta planificació.

S'ha procedit a l'enregistrament visual<sup>8</sup> de les sessions de joc (Figures 9 i 10). Filmar aquestes pràctiques permet que molts detalls no s'oblidin, així com poder documentar la sessió visualment (Roigé, Estrada i Beltran, 1999).



**Figura 10.** *Mare i filla jugant als videojocs (parella núm. 3)*

### **6.6.3.2. Entrevistes**

Hi ha diferents tipus d'entrevistes orals, que es poden classificar o bé segons el tipus d'implicació de la persona investigadora, com poden ser l'entrevista oberta, l'entrevista dirigida o semiestructurada; o bé segons la forma i els objectius de la recerca: les històries de vida, l'entrevista en profunditat, l'entrevista temàtica o informativa o l'entrevista grupal (Kvale, 2008/2011). En aquesta recerca s'opta per referenciar un marc general de temes d'estudi d'interès per a la investigació i s'evita

---

<sup>8</sup> Per enregistrar el joc digital entre les diferents parelles de mares i filles, he fet servir la càmera de vídeo Sony DCR-SR32E.

## 6. Mètode

un guió tancat de qüestions plantejades seguint un ordre preestablert. És a dir, en el treball de camp s'opta per confeccionar prèviament una guia de preguntes o temes i pel model d'entrevista en profunditat oberta i semiestructurada.

Les entrevistes qualitatives en profunditat consisteixen en trobades cara a cara entre l'entrevistador/a i les/els informants. Estan dirigides a la comprensió de les perspectives que les/els informants tenen en relació a les pròpies vides, experiències o situacions, expressades amb les seves pròpies paraules (Taylor i Bogdan, 1984/1987, p. 101).

L'entrevista qualitativa defuig l'intercanvi formal de preguntes i respostes i segueix el model d'una conversa entre iguals. Per tant, l'investigador/a esdevé un instrument de recerca, rol que implica que, a més d'obtenir respostes, ha d'aprendre quines preguntes ha de fer i com fer-les. Estem parlant d'entrevistes flexibles i dinàmiques, que han estat qualificades com a no directives, no estructurades, no estandarditzades i obertes (Roigé, Estrada i Beltran, 1999).

El disseny metodològic d'una investigació es perfila a partir dels propis objectius i interessos, les circumstàncies de l'escenari i/o de les participants i tenint en compte les limitacions a què s'ha de fer front. En aquest sentit i tal com indiquen Taylor i Bogdan (1984/1987, p. 105-106), l'entrevista en profunditat resulta especialment indicada en les situacions següents:

- (1) quan els interessos de la recerca són relativament clars i estan relativament ben definits;
- (2) quan els escenaris o les persones no són accessibles d'altra manera;
- (3) quan l'investigador/a té limitacions de temps;
- (4) quan la recerca depèn d'una àmplia gamma d'escenaris o persones;
- (5) quan l'investigador/a vol aclarir experiència humana subjectiva.

A nivell formal, s'han contemplat quatre fases en l'entrevista: la salutació, l'explicació, el contingut central i, en concloure, agraïments i acomiadament cordial a



les persones entrevistades. Les entrevistes han estat enregistrades en àudio<sup>9</sup> i transcrites posteriorment, a partir de l'adaptació del sistema de notació de Jefferson (1984, 2004) feta per Bassi (2011). He escollit aquesta adaptació [veure Annex IX] perquè permet recollir la modulació emocional.

He interioritzat els temes d'interès que recollia el guió de l'entrevista per intentar donar fluïdesa a la trobada i mirar de plasmar els interessos i comentaris de les persones entrevistades. També he anat introduint temes de conversa d'interès en la recerca. La llengua d'ús i de treball d'aquesta recerca ha estat el català, tot i que sempre ha prevalgut la llengua de la persona entrevistada. En aquest sentit, en l'entrevista preparatòria, la parella de mare i filla són basques i, per tant, la llengua utilitzada en l'entrevista ha estat el castellà per ser la llengua comuna.

En el treball de camp s'ha entrevistat a set informants: sis mares i una filla. Cinc d'aquestes informants també han participat en de les pràctiques de joc entre mare i filla objectes de l'observació. La primera parella de mare i filla ha participat en una entrevista conjunta [veure Annex II]. El contingut de les entrevistes s'ha estructurat en blocs temàtics. El Quadre 6 mostra aquests blocs en les entrevistes fetes en les etapes 1 i 2 de la fase segona. En els Annexos I, III i V, s'inclouen els tres guions de les entrevistes, que corresponen a les dues fases; la primera és la fase preparatòria, i la segona correspon al treball de camp, que al seu torn està dividit en dues etapes. A partir de l'anàlisi de les entrevistes fetes en la primera etapa de la fase 2 [Annex IV], i donada la homogeneïtat del grup de les mares, m'ha semblat que el més adient seria mantenir una segona tanda d'entrevistes individuals.

Les entrevistes sumen un total d'11 i tenen una durada d'entre 60 i 75 minuts. Han estat fetes i transcrites per la pròpia doctoranda. El Quadre 6 mostra la planificació de les entrevistes en les diferents etapes, així com a qui s'han fet, el tipus d'entrevista i la data lloc on s'han enregistrat.

Les entrevistes individuals s'han fet al domicili de les participants perquè, a més de ser el millor lloc quan es pretén abordar aspectes de la vida quotidiana, la família i altres aspectes de la pròpia història personal, tenen lloc a continuació de

---

<sup>9</sup> He enregistrat les entrevistes amb la gravadora Olympus Digital Voice Recorder DS-50.

## 6. Mètode

l'observació del joc en l'espai familiar. Respecte l'entrevista núm. 1, s'ha dut a terme durant l'etapa preparatòria d'aquesta tesi, i forma part de la tesina del màster d'investigació en psicologia social (UAB). Es tracta d'una entrevista oberta i semiestructurada, feta de forma conjunta a una parella de mare i filla –Betty i Itxaso– [veure Annex II], en el despatx professional de la mare, i s'ha tingut en compte la incidència que pot tenir la presència de l'altra persona a partir d'un guió [veure Annex I].

En planificar el disseny de recerca i tenint en compte l'objecte d'estudi i el paper que juga la mare en el procés de socialització en la família com la institució central del patriarcat, he optat per fer les entrevistes únicament a les mares. D'una banda perquè l'elecció de les parelles de mares no ha seguit un criteri d'edat de les filles i, per tant, algunes nenes són massa petites per poder ser entrevistades. D'altra banda, perquè les mares podran donar una resposta més clara per assolir una part dels objectius plantejats (Quadre 1):

- (3.3.) Delimitar els conceptes i evidències que naturalitzen la desafecció de les nenes pels videojocs.
- 4. Analitzar les estratègies discursives que es posen en joc en la interacció entre mares i filles en jugar als videojocs.
  - (4.1.) Conèixer quin tipus d'accions s'afavoreixen i es permeten en les nenes.
  - (4.2.) Esbrinar per mitjà de quines pràctiques es produeix i es manté la desafecció.
  - (4.3.) Explorar l'articulació de les creences i els hàbits educatius amb el desinterès.

Amb tot, he mantingut el contacte informal amb les mares a través de correus electrònics i dels serveis de missatgeria de Whatsapp i Facebook i també amb quatre de les sis nenes, les més grans: Lluna (parella 2) té 14 anys, Itxaso (parella 1) i Maria (parella 3) tenen 13 anys, i Míriam té 10 anys (parella 6).

Planificació d'entrevistes					
Fase	Entrevista	Entrevistades	Tipus	Data	Lloc
Preparatòria	1	Betty (mare) / Itxaso (filla)	Conjunta	29/03/2009	Despatx de la mare
1a.	2	Petra (mare)	Individual	22/04/2012	Domicili participants
	3	Alícia (mare)		16/05/2012	
	4	Laura (mare)		23/05/2012	
	5	Inés (mare)		26/05/2012	
	6	Teresa (mare)		02/06/2012	
	7	Alícia (mare)		24/09/2012	
	8	Laura (mare)		02/10/2012	
	9	Inés (mare)		22/11/2012	
	10	Petra (mare)		21/03/2013	Treball de la mare
	11	Teresa (mare)		06/04/2013	Domicili participants

**Quadre 6.** Planificació de les entrevistes

### 6.6.3.3. Guió de les entrevistes

A l'hora d'elaborar el guió de les entrevistes, he tingut en compte tres dimensions: el tema, el lloc, i les informants. D'entrada, he recollit informació bàsica a partir de la recerca bibliogràfica, per tal de poder estructurar el tema i redactar les qüestions pertinents. També he tingut en compte el contingut de les entrevistes prèvies per elaborar els següents guions.

En tot cas, no he donat res per sabut: he fet preguntes a les mares perquè confirmin o desmenteixin allò que es diu i contradiu en diferents informes. A més del

## 6. Mètode

disseny general de les entrevistes, he dissenyat cada entrevista en particular, a partir d'una informació mínima sobre cada informant per tal d'establir una comunicació fluida: l'edat, on viu, de què treballa, si viu en parella, quants fills i filles té, etc.

Per establir un ordre dins dels materials, els guions de les entrevistes segueixen una estructura temàtica (Quadre 7) que suposa una fragmentació formal del discurs obtingut per tal d'organitzar-les i, alhora, facilitar-ne l'anàlisi posterior. Aquesta estructura temàtica segueix la següent lògica:

- El guió de les entrevistes de l'etapa 1 (fase 2) s'ha elaborat a partir de les dades obtingudes de la transcripció i anàlisi de l'entrevista feta en l'etapa preparatòria (fase 1) [veure Annex II].
- D'igual manera, l'estructura temàtica de les entrevistes portades a terme durant l'etapa 2 (fase 2), s'ha fet a partir d'una primera lectura de la transcripció de les entrevistes fetes en l'Etapa 1 [veure Annex IV].

<b>Estructura temàtica de les entrevistes</b>	
<b>Primera entrevista (Fase 1)</b>	<b>Segona entrevista (Fase 2)</b>
Videojocs <ul style="list-style-type: none"><li>- Els videojocs</li><li>- Els jocs de la nena</li><li>- Jugar amb la nena</li></ul>	Caràcter i forma de ser de les nenes
Altres activitats	Transmissió de valors, normes i rols
Diferències	Relació amb el joc
Regulació	Relació amb les TIC
Futur	Què us agrada fer plegades
Altres qüestions formals	El futur de les vostres filles. L'imaginari

**Quadre 7.** Estructura temàtica dels guions de les entrevistes

#### **6.6.3.4. Buidatge de l'entrevista**

En acabar l'entrevista i en cada una de les tres etapes (preparatòria, primera i segona), he transcrit<sup>10</sup> literalment tota la conversa [veure els Annexos II, IV i VI]:

- (1) Fase preparatòria: Un cop transcrita l'entrevista [veure Annex II], he passat a fer una primera lectura i, en següents lectures a fons, he procedit a fer l'anàlisi a través de la codificació del text. He assumit i desenvolupat personalment aquest procés.

El següent pas ha estat marcar una sèrie d'ítems o de codis que s'han agrupat en grans famílies, seguint la lògica de codificació del programa ATLAS.ti (figura 11)<sup>11</sup>, un programa que facilita l'emmagatzematge organitzat del material codificat i un accés ràpid i fàcil a tots els codis i cites, fent diferents tipus de cerques i consultes. Aquests codis i famílies guarden una relació directa amb els temes d'interès analític en la recerca i estan reflectits al guió de l'entrevista núm. 1 [veure Annex II].

Aquesta fase correspon al treball introductori d'aquesta tesi, realitzat en el marc del màster d'investigació en psicologia social que vaig cursar a la Universitat Autònoma de Barcelona durant el curs acadèmic de 2008-2009. El treball va servir per prendre el pols al fenomen de la desafecció de les nenes pels videojocs i posar les bases per plantejar una recerca més profunda. D'aquí també han sorgit les claus per plantejar l'esquema del guió de les entrevistes de la primera etapa (fase segona) [veure l'Annex III].

---

<sup>10</sup> Per a transcriure les entrevistes, he usat el programa Sony Digital Voicer Editor.

<sup>11</sup> Font elaboració pròpia. Entrevista núm. 1 [veure Annex II]. Imatge captada de la pantalla amb el programa Gadwin PrintScreen.

421			
422	<b>Madre:</b> Lo que pasa es que en... en la habitación del niño es más nueva ahora y entonces se está más a gusto en la de...		
423	<b>Hija:</b> ¡Pero en la mía no hay tele!		
424	<b>Madre:</b> Y tampoco hay espacio para ponerla, para poner la Wii...		
425	<b>Hija:</b> Pues ya está...		
426	<b>Entrevistadora:</b> Pues... a la habitación de... del niño.		
427	<b>Hija:</b> Sí.		
428	<b>Madre:</b> Así la tuya queda más ordenada, también.		
429	<b>Hija:</b> Para tu gusto, ¿no?		
430	<b>Madre:</b> No... para mi gusto, ya sabes que no está ordenada.		
431	...		
432	<b>Entrevistadora:</b> ¿Es ordenada tu madre (ja, ja)?		
433	<b>Hija:</b> A veces... es que cuando llega a casa... deja todo tirado en la cama... y luego me echa a mí la bronca porque hago lo mismo... y el día también... deja todo... todo lo del trabajo en la sala y luego cuando ella deja las zapatillas, a mí le echa una bronca...!		
434	<b>Madre:</b> A ver, a mí me gusta verlo ordenado, otra cosa es que a veces, no pueda ser ordenada, pero me gusta serlo... ordenadito todo...		
435	...		
436	<b>Entrevistadora:</b> Bueno, así, cuéntanos un poquito cómo empezaste a entusiasmarte con los videojuegos... ¿o tampoco no es que haya sido un nivel muy alto de entusiasmo contigo?		
437	<b>Hija:</b> No, a veces me engancha algún juego, pero al poco de rato... o sea, al de poco tiempo ya me aburre y cambio de juego... y según qué juego sea, no suelo jugar mucho...		
438	<b>Entrevistadora:</b> ¿Y, qué prefieres hacer más... si te dicen, pues... no sé... o juegas o hacemos esto...? ¿Qué... qué cosas prefieres antes que jugar a los videojuegos?		
439	<b>Hija:</b> Salir con mis amigas... o ir a jugar a... a hacer algún deporte o así, pero con mis amigas, eso no se puede...		
440	<b>Madre:</b> Las... amigas son muy poco de deporte... son... son... muy tranquilas... están todo el día charlando o paseando o así...		
441			
442			
443			
444			
445			
446			
447			
448			
449			
450			
451			
452			
453			
454			
455			
456			
457			
458			
459			

Figura 11. Codificació amb el programa ATLAS.ti (entrevista núm. 1)

- (1) Etapa Primera: D'igual manera, un cop transcrits les entrevistes, he passat a fer una primera lectura de totes elles, seguida d'una lectura a fons, i després he procedit a fer l'anàlisi a través de la codificació de les fonts orals generades. He assumit i portat a terme personalment aquest procés. Aquests codis i famílies guardaven una relació directa amb els temes d'interès analític en la recerca que estaven reflectits als guions de les entrevistes. El següent pas, igual que en la fase preparatòria, ha estat marcar una sèrie d'ítems o codis, que estaven agrupats en grans famílies, que s'aplicarien a fragments de cada relat oral transcrit (Figura 12)<sup>12</sup>.

79. **Petra:** Estar a l'ordenador, a mi, me cansa moltíssim i més:::, si estic fent *algo* que realment sí m'agrada, pues no me'n dono compte, me'n dono compte de que estic cansada quan acabo que dic: "Hosti, que a *tope* que estic:::", però jo sé que dos hores per mi ja és (1) *mo:::t* i en *algo* que, damunt, m'avorreixo, que he d'estar pendent:::, a mi m'agota molt. A mi, l'ordenador és una eina vàlida i, ja et dic, considero que hi té que ser, però és que t>casí prefereixo fer-ho a mà<1.

80. **E.:** Sí?

81. **Petra:** A mà. *Vai* començar a fer pacient amb l'ordenador i no vaig ser capaç perquè és que escric moltes més coses i tinc molt més poder d'observació escrivint-ho a mà, perquè mentre que ho estic escrivint que amb l'ordenador, perquè realment l'ordenador me costa. No::: (3).

82. **E.:** I, altra mena de jocs no hi jugues amb la nena?

83. **Petra:** Alguna vegada, hem jugat al monopoli, alguna vegada hem jugat al parxís, però no n'hi fem massa::: És que jo no estic massa. Ara, estic començant a queda'm una mica més, però jo a casa massa no hi estic. Estic sempre amb ells, una vegada a la setmana o dos vinc, però no:::, no hi estic massa.

84. **Petra:** I, els jocs de taula i això, en principi, quan juguem, <n'hi ha un que s'enfada ràpid> ((riu)) (3).

85. **X.:** Què em contes a mi?

86. **Petra:** Què et conto a tu? I acabem que no:::, que no juguem massa. Què marxés? ((a la nena))

**Figura 12.** Codificació amb el programa ATLAS.ti (entrevista núm. 2)

Aquesta codificació de les fonts orals s'ha fet amb el suport del programa informàtic ATLAS.ti, que facilita l'emmagatzematge organitzat del material

<sup>12</sup> Font elaboració pròpia. Entrevista núm. 2 [veure Annex IV-1]. Imatge captada de la pantalla amb el programa Gadwin PrintScreen.

codificat i un accés ràpid i fàcil a tots els codis i cites, fent diferents tipus de cerques i consultes.

- (2) Etapa Segona: Després de fer la transcripció de les entrevistes d'aquesta etapa, he fet una primera lectura de totes elles, seguida d'una lectura més a fons. En aquest punt no he procedit a fer l'anàlisi de codificació sinó a fer l'anàlisi narrativediscursiva del total del *corpus*.

#### **6.6.4. Instruments per a la recollida de la informació**

Els procediments tècnics han de possibilitar una recollida sistemàtica de la informació i, en aquest sentit, les tècniques de recollida i registre emprades han estat (Roigé, Estrada i Beltran, 1999) el diari de camp i les notes de camp.

##### **6.6.4.1. Diari de camp**

En el diari de camp he anotat els fets observats sobre el terreny, així com la conducta de totes les actrius del procés i les impressions personals rebudes durant la recollida de dades. A més, el diari inclou la cronologia del treball, les converses informals i altres observacions menys sistemàtiques [veure Annex VII].

A l'hora de redactar el diari he tingut en compte (Roigé, Estrada i Beltran, 1999; Ruíz Olabuénaga, 1995):

- (1) Especificar les circumstàncies de l'observació: indicar el lloc, l'hora, la posició adoptada dins de l'escenari descrit, els mitjans d'enregistrament emprats, i les meves condicions personals com a observadora.
- (2) Fer una descripció de l'acte concret de la pràctica de videojoc, sense generalitzar més enllà de la situació expressament observada. M'he limitat a recollir informació sobre allò que passa.
- (3) He vigilat l'ús d'adjectius, així com evitat ambigüitats. La descripció s'ha fet en termes precisos per no incórrer a fer valoracions a partir d'adjectius.
- (4) He evitat l'ús de formes indirectes, així com de frases negatives o expressions, frases fetes i metàfores.



- (5) No he donat res per suposat. Tot detall pot ser significatiu.
- (6) He intentat deixar de banda els coneixements (o els supòsits) previs que poden condicionar la descripció. He atès a la totalitat de les coses que es veuen i he evitat fer-ne deduccions.
- (7) He diferenciat entre la informació que es desprèn de l'exercici d'observació i aquella que s'obté per intuïció, i també he distingit la que conec *a priori* d'aquella que he obtingut per mitjà de preguntes a les actrius de l'acció observada.
- (8) He recollit la gamma total de comportaments i no només aquells que ens resulten significatius. Descriure no és interpretar.
- (9) La presentació escrita de la informació extreta de l'observació s'ajusta formalment a un cert ordre. Primer, m'he fixat en l'espai, després en els components d'aquest escenari (objectes i individus) i finalment, i de manera cronològica o sistemàtica, en les accions que hi ocorren. Aquest ordre implica un primer nivell d'anàlisi. Sense seguir-lo es fa més difícil de sistematitzar la informació posteriorment.
- (10) Com que l'escriptura no és l'única tècnica descriptiva, també he emprat algun dibuix, esquema i imatges.
- (11) En tot moment he respectat la intimitat de les participants, conscient que la descripció les pot afectar. Les participants han elegit noms ficticis perquè contribueixen a fer més entenedora una descripció que el fet de recórrer a inicials o codis.

#### **6.6.4.2. Notes de camp**

Les notes de camp comprenen una àmplia gamma d'expressions per referenciar alguns dels registres (d'observacions, anotacions, diagrames, plànols, dibuixos, etc.) elaborats per l'investigador/a al llarg del seu treball de camp (Bernard, 1988; Emerson, Rachel, S. Fretz, i LL. Fretz, 1995; Sanjek, 1990). En aquest sentit, les notes són representacions del camp i el primer producte escrit derivat d'aquest (Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2001).

## 6. Mètode

Aquestes notes, però, no són l'informe que coneixen els o les avaluadores ni el llibre que llegeix l'audiència, sinó els primers esglaons cap al text final, construïts de retalls inacabats, desordenats i sovint poc presentables (Obbo, 1990). És freqüent que es mantinguin en l'esfera privada de la investigació (Jackson, 1990), i restin guardades en algun calaix i silenciades en el text, tot i donar accés a les instàncies del treball de camp. Així i massa sovint no es té en compte que són les representacions del procés de coneixement que té lloc *in situ* durant el treball de camp i que, per tant, permeten albirar els canvis que es van donant durant el procés de recerca (Ottenberg, 1990).

James Clifford (1990) identifica tres aspectes o moments de les notes. Aquests aspectes revelen els diferents processos d'elaboració i conceptualització d'elles i tenen en comú que l'escriptura passa *en el camp* i són: (1) la inscripció, (2) la transcripció i (3) la descripció. En la inscripció, l'observador/a fa anotacions per fixar una observació o informació; en la transcripció traspassa les anotacions per fer-les intel·ligibles a posteriori; i la descripció és la presentació més o menys coherent i ordenada d'algun aspecte de la realitat observada. Clifford destaca que entre la inscripció i la descripció hi ha un continu on la proximitat al camp és en aparença inversament proporcional a la conceptualització i l'abstracció.

En tot cas, les notes de camp faciliten el registre dels resultats de les sessions d'observació etnogràfica. Inclouen descripcions de l'espai observat, les persones, els esdeveniments i les converses mantingudes [veure Annex VIII]. Segons Evertson i Green (1986/1989), aquestes descripcions poden ser:

- (1) *Metodològiques*, descriuen el desenvolupament de les activitats de la investigació i l'informe sobre el desenvolupament de la interacció social de l'investigador/a en l'entorn estudiat.
- (2) *Personals*, mostren les impressions i l'estat de l'investigador/a en relació a la recerca.
- (3) *Teòriques*, dirigides a la construcció d'una interpretació teòrica de la situació estudiada.

- (4) *Descriptives*, se centren en l'objecte d'estudi i detallen de forma exhaustiva la situació observada.

## 6.7. TRACTAMENT ANALÍTIC

A través del tractament analític es vol donar sentit a la recopilació de dades, al *corpus*. En aquest treball, l'anàlisi s'ha dissenyat per extreure els significats que giren al voltant del fenomen desafectiu, les estratègies emprades en les pràctiques de joc i les relacions entre les participants.

El procediment analític inclou dues parts diferenciades dins de les diferents fases del treball de camp o de recollida de dades. La primera part de cadascuna de les etapes ha estat un preanàlisi, a partir del qual he pogut: (a) comptar amb un índex sintètic de temes rellevants, (b) prendre decisions respecte als passos a seguir en la següent etapa, (c) percebre les perspectives més adequades que donen resposta als objectius i la pregunta de recerca i (d) localitzar allò que pot ser útil o interessant pel procés de recerca.

La segona fase de l'anàlisi ha estat pensada per tractar la totalitat de la recopilació de materials empírics, a partir d'un procés interpretatiu exhaustiu a través del qual el fenomen de la desafecció pot ser descrit i entès. Respon a la temptativa de desenvolupar un marc teòric que ajudi a comprendre millor el fenomen de la desafecció de les nenes pels videojocs. En línies generals, implica l'ús de la teoria de l'*habitus* de Bourdieu, però també la de microrelacions de poder de Foucault i, específicament, l'articulació de la teoria de la performativitat de Butler amb la de la performació de Goffman, tal com la plantegen Morison i Macleod (2013).

### 6.7.1. Primera fase. L'ús de la *Grounded Theory*

Per organitzar i conduir sistemàticament el procés analític, en la primera fase he considerat alguna de les pautes que recomana la *Grounded Theory* o Teoria Fonamentada com a tècnica d'anàlisi qualitativa (Andréu, García-Nieto i Pérez, 2007; Strauss i Corbin, 1998).

Seguint aquestes recomanacions, el procés analític ha d'iniciar-se amb la segmentació i codificació de la informació recopilada, segons les característiques i

## 6. Mètode

les dimensions del fenomen investigat. Després, i seguint Strauss i Corbin (1998), he continuat amb l'anàlisi minuciosa de les dades o microanàlisi. Aquest procediment analític està dirigit a trobar el significat de les dades i, segons aquesta teoria, és una tasca bàsica per establir els conceptes i les categories amb les seves propietats i dimensions. La microanàlisi inclou la codificació oberta<sup>13</sup> i la codificació axial<sup>14</sup> (Figura 12).

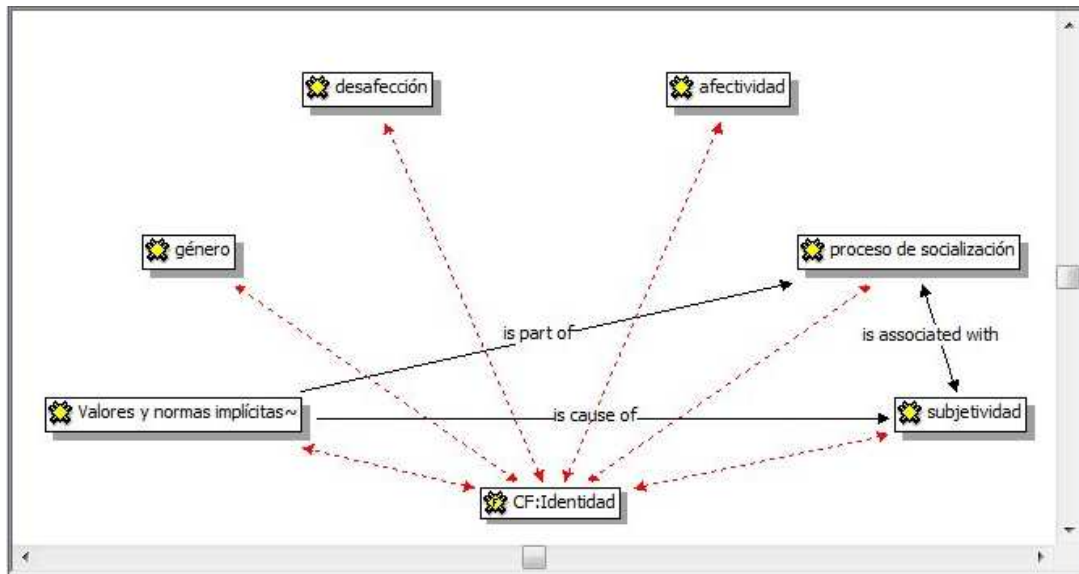
Per facilitar aquest procés, he fet servir el software de l'ATLAS.ti 7<sup>15</sup>. En paraules d'Andréu, García-Nieto i Pérez (2007, p. 135), "ATLAS.ti és un programari que té com a objectiu fonamental facilitar l'anàlisi qualitativa mitjançant *Grounded Theory*, de grans volums de dades textuais, gràfiques o d'àudio". Però la tecnologia no és neutra i segueix la lògica per la qual ha estat ideada i/o dissenyada. En aquest cas l'ATLAS.ti segueix aquesta lògica (Figura 13) i facilita la creació "d'una autèntica teranyina, fonamentada en les relacions establertes entre les dades" (Andréu, García-Nieto i Pérez, 2007, p. 135).

---

<sup>13</sup> "La codificació oberta (*open coding*) és un procediment d'anàlisi dinàmic i fluid mitjançant el qual les dades es "fracturen" i "obren" per treure a la llum els pensaments, idees i significats que contenen, per tal de descobrir, etiquetar i desenvolupar conceptes" (Andréu, García-Nieto i Pérez, 2007, p. 68).

<sup>14</sup> La codificació axial consisteix en l'anàlisi que es fa sobre una *categoria* quan es relaciona, pel que fa a propietats i dimensions, amb les seves corresponents *subcategories* i, a més, amb altres *categories*. Es denomina axial perquè el procés d'establir relacions s'executa al voltant d'una categoria presa com a "eix" (Strauss, 1987/1996 citat a Andréu, García-Nieto i Pérez, 2007, p. 72).

<sup>15</sup> Guia ràpida del programa ATLAS.ti 7. Recuperat 9 abril 2015, a [http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour\\_a7\\_es\\_05-1.pdf](http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf)



**Figura 13.** *Relacions establertes entre categories (entrevista núm. 1)*

En aquest sentit, l'ATLAS.ti m'ha resultat de gran ajuda a l'hora d'organitzar, emmagatzemar i sistematitzar la informació. Especialment en la primera fase d'anàlisi i en la presa de decisions respecte les teories i autor/es que em podrien ajudar per donar sentit a la recerca, així com a l'hora d'organitzar les temàtiques a tractar en els guions de les entrevistes (Figura 14)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Font elaboració pròpia. *Entrevista núm. 2* [veure Annex IV-1]. Imatge captada de la pantalla amb el programa Gadwin PrintScreen.

72. **E.:** Llavors respecte això de jugar juntes amb la nena, no és una activitat...

73. **Petra:** No. Juntes, podem mirar la tele, podem xerrar d'algo o llimpiar juntes i fer la gran bulla, podem estar a la cuina, fent el menjar un dia juntes, o podem anar a un (incomprensible 1) o al cine, juntes, però jugar juntes, no, ↑ <perquè a mi, no me va> ↑. Algun dia puc veure que està jugant i assenta'm al seu costat i diu "Mama, vine que t'...", però no m'ho diu perquè sap que no, no...; més aviat els hi diré que m'ajudin a fer algo del ordenador que jo no me'n surto i que necessito per a algo en concret que un joc. És que no jugo...

74. **E.:** La sensació que tenies avui aquí jugant, aquesta hora, quines sensacions et venien?

75. **Petra:** Bueno, pues que estava fent un treball perquè tu l'investiguessis, fent algo que habitualment no fai amb ma filla com una altre cosa que podria fer. Sensació? Pues res, lo que fem normalment... No, no he fingut cap sensació.

76. **E.:** En algun moment, semblava que estiguessis com avorrida, no?

77. **Petra:** A mi, ↑ me machacat molt l'ordenador.

78. **E.:** L'ordinador en sí?

79. **Petra:** Estar a l'ordenador, a mi, me cansa moltíssim i més...; siestic fent algo que realment si m'agrada, pues no me'n dono compte, me'n dono compte de queestic cansada quan acabo que dic: "Hosti, que a tope queestic..."; però jo sé que dos hores per mi ja és (1) molt i en algo que, damunt, m'avorreixo, que he d'estar pendent...; a mi m'agola molt. A mi, l'ordenador és una eina vàlida i, ja et dic, considero que hi té que ser, però és que ↑ casi prefereixo fer-ho a mà<↑.

Tree view at the top of the interface:

- podem estar a la cuina
- podem xerrar d'algo
- fer la gran bulla
- limpiar juntes
- juntes, podem mirar la tele
- podem estar a la cuina
- podem xerrar d'algo
- fer la gran bulla
- limpiar juntes
- juntes, podem mirar la tele
- però jugar juntes, no, #<perquè...>
- Rol de la mare->
- Transmissió del rol de gènere
- al cine, juntes
- Transmissió del rol de gènere
- Fractura digital
- No juga
- Pensament
- Desafectió~
- Desafectió~
- #me machaca# molt l'ordenador
- Desafectió~
- Afectió~
- Desafectió~
- Desafectió~
- Pensament

Figura 14. Codificació oberta i axial amb el programa ATLAS.t

Va arribar un moment, però, que aquesta teranyina de categories de la qual parlen Andréu, García-Nieto i Pérez (2007, p. 135) es va fer massa densa i em sentia atrapada i sense saber cap on avançar. En aquest punt i, reflexionant respecte l'anàlisi de discurs, vaig trobar la clau en una conversa amb el professor Ángel Gordo (2010, maig) en el context d'un seminari de doctorat. Vaig comentar-li els meus dubtes i inquietuds i em va fer adonar que potser caldria replantejar-me l'ús (i abús) de la categorització si volia centrar-me en l'anàlisi discursiva. Així ho vaig fer.

### **6.7.2. Segona fase. L'anàlisi narratiodiscursiva**

Seguint Morison i Macleod (2013), considero pertinent realitzar l'anàlisi que plantegen Taylor i Littleton (2006) de l'enfocament narratiodiscursiu, a partir de l'enfocament sintètic esbossat per Wetherell (1998). L'anàlisi narratiodiscursiva gira al voltant de tres eixos:

- (1) El discurs està situat en un "complex conjunt de contextos" (Taylor i Littleton, 2006, p. 26). En termes de Butler (2000/2003, p. 42), això significa que "cap afirmació d'universalitat té lloc separada d'una norma cultural i, [...] tota afirmació que s'enuncia requereix immediatament una traducció cultural."
- (2) La parla és social. Els parlants recorren a recursos comuns discursius o repertoris interpretatius per construir els seus relats.
- (3) Les restriccions socials operen sobre la parla amb "una càrrega sobre els parlants per ser coherents, tant pel què fa al seu treball previ d'identitat [...] com aquell que, generalment, és més reconegut i esperat" (Taylor i Littleton, 2006, p. 26-27).

### 6.7.2.1. Tasques iteratives

En l'anàlisi narrativediscursiva (performativitat i performació narrativa) hi ha involucrades dues tasques iteratives<sup>17</sup>, que estan relacionades recíprocament amb les dimensions de la performativitat i de la performació (Morison i Macleod, 2013, p. 571-572):

- (1) La primera tasca (dimensió de la performativitat), implica buscar aquells elements comuns que es produeixen en la majoria de les entrevistes, així com en els diferents moments, i que apunten a determinats recursos discursius. És la recerca de patrons a través d'entrevistes i dins de la mateixa entrevista, a partir de:
  - (a) Identificar els recursos discursius (repertoris interpretatius, narracions canòniques<sup>18</sup>, guions) dins i a través dels relats.
  - (b) Examinar les cites en què les normes o marcs reguladors es "disputen" (on els recursos o les pràctiques discursives canvien).
- (2) La segona tasca (dimensió de la performació) consisteix a estudiar l'ús d'aquests recursos discursius en el context de l'entrevista. Això inclou l'atenció sobre el treball retòric, així com els possibles problemes que

---

<sup>17</sup> Els mètodes iteratius s'usen en matemàtica computacional i són útils per resoldre problemes que involucren un nombre gran de variables. Tal com exposen Aràndiga, Donat i Mulet (2000):

Comencen amb una aproximació inicial que és successivament millorada fins que s'obté una aproximació a la solució suficientment precisa. [...] D'altra banda, els mètodes iteratius produeixen successives aproximacions, cada vegada més precises, a la solució del sistema en qüestió, de manera que hi ha la possibilitat de parar les iteracions en el moment en què s'haja assolit la precisió requerida per a la solució. (p. 115-116)

<sup>18</sup> L'Esquema Narratiu Canònic funciona com la "molècula" bàsica de la construcció de relats i històries (García Contto, 2011, p. 91).



puguin sorgir com a conseqüència de la utilització d'un recurs en particular, a través de:

(a) Exploració de l'operació i negociació dels recursos discursius dins de les limitacions particulars, que inclouen l'atenció sobre el posicionament i l'obra retòrica associada amb problemes i reparacions.

(b) Vinculació a: (1) actuacions específiques referents a la consolidació de les normes de gènere, (2) problemes d'interacció específics a la problemàtica de les normes de gènere i (3) els actes concrets de reparació en la prevenció de problemes de gènere.

La noció de “problemes” en el marc narrativediscursiu fa referència a les dificultats de mantenir la coherència en la narració, així com la consciència d'ocupar una posició (potencialment) negativa o socialment desavantajosa. D'aquesta manera, els oradors s'enfronten a moments “problemàtics” quan apareixen (a) situacions contradictòries o (b) posicions indesitjables (Taylor, 2006) que donen lloc a estratègies retòriques, com la correcció o revisió d'una posició anterior o sobre la base de nous recursos discursius, a fi de prevenir l'audiència crítica o per evitar ser valorat de forma negativa i així preservar el posicionament positiu o “salvar la cara” (Bamberg, 2004 citat a Morison i Macleod, 2013, p. 571).

## **6.8. CONSIDERACIONS SOBRE L'ÈTICA**

En primer lloc i en línies generals, hi ha el meu compromís d'atendre les consideracions i disposicions que s'estableixen en el Codi Deontològic del Col·legi Oficial de Psicòlegs (2011). Per altra banda, a més de la meua responsabilitat ètica com a investigadora davant la comunitat científica, he tingut molt presents les implicacions que la investigació representa per a les persones que participen en la investigació. En aquest sentit, a l'hora de fer públics els resultats, l'aspecte ètic és un punt molt important per les implicacions que la publicitat de la informació recollida pugui tenir per a les persones que han participat i aportat el seu saber a la investigació.

Sóc conscient que l'entrada en un camp d'investigació pot ser impactant, i més en tenir en compte que, per estudiar les pràctiques de joc, és recomanable l'enregistrament visual com a forma de registre (Brisset, 1999; Mead, 1983). A l'hora de considerar els registres visuals com una eina etnogràfica seriosa, continua vigent el debat i també la resistència en front l'enregistrament per part d'un sector de l'acadèmica (Henley, 2001). Els detractors no comprenen que la imatge és bàsica per a la vida social i que, més enllà de ser considerada com un simple producte perceptual, és una forma de relació simbòlica (Belting, 2007).

Entrar en el domicili particular de les participants per desenvolupar el treball de camp és un repte i també una gran possibilitat, ja que m'ha permès observar aspectes de la vida quotidiana que responen a la pregunta i als objectius plantejats en la recerca. Convertir en espai d'observació l'espai privat de l'habitatge requereix especial cura, respecte i sensibilitat cap a les participants i la resta de familiars. En aquest sentit em sento agraïda per la confiança, així com la disposició, el temps i la generositat de les mares i filles, però també de la resta de família que formen part d'aquest escenari i que han fet possible aquesta recerca. Així i a mode de resum, he tingut en compte que:

- (a) La participació en tota investigació implica el consentiment lliure i informat del subjecte participant després de rebre la informació adequada sobre la naturalesa i finalitat de la recerca, els objectius, els mètodes, i els possibles riscos o incomoditats que pugui implicar. Les persones participants poden retirar lliurement el seu consentiment en qualsevol moment, sense que per això resultin perjudicades (Directiva 2001/20/CE del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea de 4 d'abril de 2001 [D2001/20/CE]).
- (b) S'ha garantit el dret a la intimitat de les persones. Es preveu la destinació final de les dades de manera que es garanteixi l'anonimat i la intimitat de les participants (Directiva 2001/20/CE del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea de 4 d'abril de 2001 [D2001/20/CE]; Llei Orgànica 5/1992, de 29 d'octubre, de Regulació

del tractament automatitzat de les dades de caràcter personal [LO5/1992].

- (c) He tractat les participants amb el major respecte a la seva dignitat, creences, intimitat i pudor (Directiva 2001/20/CE del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea de 4 d'abril de 2001 [D2001/20/CE]). Amb el compromís de respecte a la confidencialitat, de no ser causa o font de decepció o frustració per les persones que hi participen, l'absència de tota mena d'engany o frau, així com l'exhibició d'una praxi exemplar, l'evitació de situacions que comportin estrès o ansietat, així com la publicitat no volguda o la pèrdua de la reputació. Aquestes condicions s'han tingut en compte en les diferents fases: de recollida de la informació, d'anàlisi del *corpus*, així com en la posterior publicació (Martínez, 2003).
- (d) Com a investigadora sóc responsable d'una pràctica ajustada a la legalitat i principis ètics que regeixen la recerca científica (Directiva 2001/20/CE del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea de 4 d'abril de 2001 [D2001/20/CE]).
- (e) L'enregistrament, tant de so com visual, s'ha fet amb el coneixement i consentiment de les participants, amb el compromís de preservar el dret a l'honor, la intimitat i la pròpia imatge, protegits per la Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, de protecció civil del dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge [LO1/1982].
- (f) També cal abordar els possibles efectes de la recerca o del coneixement produït. La recerca suposa endinsar-se en la subjectivitat de qui hi participa. En aquest sentit, les mares i filles participants m'han ofert la possibilitat de poder observar què fan quan juguen als videojocs, i m'han ofert la confiança d'explicitar les coses que fan, per què les fan i també què les satisfà o avorreix d'allò que fan. D'igual manera, m'han comunicat pensaments i

sentiments, emocions i sensacions, dubtes i certeses, així com afectes i desafectes...

Davant d'aquests oferiments i la generositat rebuda, tal com indiquen Arnaus i Contreras (1995), l'única resposta possible per part meua és la responsabilitat i el compromís ètic, que implica una actitud personal de respecte i protecció de les informants, tenint especial cura de no utilitzar aquelles informacions que poden oferir una imatge vulnerable de les participants, procurant que les opinions o sentiments exposats siguin compartits pel conjunt de mares. I és que la investigació ha d'estar al servei de les persones i no les persones al servei de la investigació.

Per últim, la producció de coneixement esdevé un procés lligat a la perspectiva de les experiències de les dones que participen en la recerca, on els objectius plantejats, així com l'anàlisi proposada, no es poden separar del propi problema de recerca (Harding, 1987/2002, p. 24). Aquestes experiències esdevenen un indicador significatiu de la realitat estudiada, al voltant de la construcció de la desafecció i han fet emergir la subjectivitat en el procés de producció de coneixement (Martínez-Guzmán i Montenegro, 2014, p. 116).

### **6.9. CRITERIS DE VALIDESA**

Tal com destaca F. Erickson (2004), actualment els investigadors qualitatius es veuen atrapats en un estat d'inèrcia postestructural on els comentaris a favor (Pierre, 2000; Pillow, 2000) o en contra (Constas, 1998) del postmodernisme creen forts debats que generen una profunda crisi de confiança en les descripcions que provenen dels investigadors qualitatius. Davant d'aquesta situació, segueixo a F. Erickson en plantejar estudis microsociològics que se centrin en les trobades i interaccions cara a cara, per tal de portar l'anàlisi on es produeix l'acció, i l'energia emocional dels subjectes en la construcció de la realitat i en la transformació de la mateixa.

### 6.9.1. Processos de cristal·lització

Per aconseguir, des dels criteris de veritat i de rigor, validesa en la indagació qualitativa, cal fomentar processos de cristal·lització més que de triangulació (Moral, 2006). En aquest sentit, Richardson (1997) suggereix que:

La imatge central per la validesa [...] no és el triangle, una figura rígida, fixada i en dues dimensions. Més que aquesta figura, la imatge central o la figura central és el vidre, el qual combina la simetria i la substància amb una infinita varietat de formes, substàncies, transmutacions, multidimensionalitats, i angles d'aproximació. Els cristalls són prismes que reflecteixen la part externa i es refracten sobre ells mateixos, creant diferents colors, models, portant per diferents direccions i camins. El que nosaltres veiem depèn del nostre angle de repòs. No és la triangulació sinó la cristal·lització el que s'ha de fomentar en els processos d'investigació qualitativa.

En la postmodernitat, amb textos on es barregen gèneres, nosaltres ens movem des de la teoria de la geometria plana a la teoria de la llum, on la llum pot ser tant ona com partícula. La cristal·lització, sense perdre l'estructura, deconstrueix la idea tradicional de validesa, ja que permet mostrar que no hi ha una veritat singular, [...] la cristal·lització ens proporciona una comprensió dels temes parcial, dependent i complexa. (p. 92).



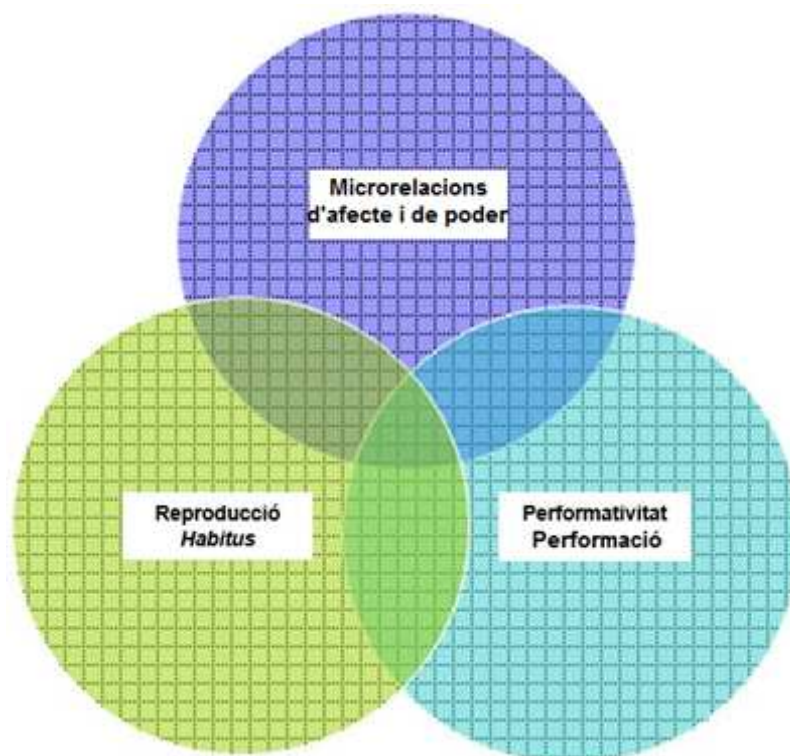
## **RESULTATS**





## 7. RESULTATS

Des d'una mirada conceptual híbrida que vol donar sentit a la desafecció de les nenes pels videojocs, els resultats obtinguts s'estructuren a partir de tres geometries o mapes analítics orientats a explicar com es construeix el fenomen de la desafecció. La desafecció s'articula amb la resta de fenòmens que conformen l'*habitus* de la subjectivitat femenina, i travessa els diferents àmbits de la relació familiar (Figura 15).



**Figura 15.** Cartografia de la desafecció

El focus està situat, per tant, en les pràctiques i els discursos a través dels quals les nenes performen la desafecció. Cada mapa específic es presenta com el resultat de l'elaboració de la construcció de la desafecció i defineix un

conjunt de límits, seqüències i cadències que perfilen una estructura més o menys estable, que se sosté a través de la interacció i les pràctiques quotidianes.

La primera secció, “Microrelacions de poder”, gira al voltant de la concepció del poder i dóna llum a les qüestions plantejades sobre l’articulació entre la desafecció pels videojocs i la subjectivitat de gènere. Es posa l’accent, des d’una perspectiva foucaultiana, en les microrelacions de poder entre mare i filla vinculades al fenomen desafectiu. A partir de la consideració dels videojocs com la porta d’entrada dels infants a les TIC i com un element determinant per a la socialització en el món de les tecnologies, les relacions afectives i de poder entre mare i filla configuren el mapa relacional de la desafecció.

La secció segona, “Reproducció”, se centra en les pràctiques de joc que s’estructuren a través dels *habitus* i inclou descripcions detallades d’aquestes pràctiques entre mare i filla. S’estableix una relació entre el concepte d’*habitus* de Bourdieu (1977a/1979, 1979/1998, 1980/1991, 1998/2007) i el concepte del poder de Foucault (1977a/1992), i ambdós es mostren com a eines útils a l’hora d’abordar el tema de les pràctiques de (vídeo)joc en l’entorn familiar. En aquesta secció també s’aprofundeix en els patrons d’activitat que responen als valors predominants en una societat determinada i es posa l’accent en els efectes del funcionament de l’*habitus* en la desafecció pels videojocs. Així doncs, el segon mapa se centra en la dimensió simbòlica de les activitats de joc realitzades per mares i filles.

La tercera secció, “Performativitat i performació”, presenta els conceptes de *performativitat* de Butler (1990/2007) i de *performació* de Goffman (1959/2006, 1963/2008) en relació a la formació de la subjectivitat de gènere a partir de la desafecció pels videojocs, des d’una perspectiva d’anàlisi narrativadiscursiva (Morison i Macleod, 2013; Taylor i Littleton, 2006; Wetherell, 1998). En aquest sentit, els tòpics i creences quotidianes que naturalitzen la desafecció de les nenes pel joc digital es converteixen en l’objecte d’interès principal. Els elements clau del tercer mapa giren al voltant de les expectatives i les emocions subjacents a les activitats de lleure. La imatge de l’avorriment,

com a metàfora principal, serveix de base d'aquesta secció. El mapa mostra la interacció entre les intencions, els records i les expectatives per tal de determinar com es conformen els significats que condueixen l'activitat de (vídeo)joc.

## **7.1. MICRORELACIONS DE PODER**

Per a analitzar les microrelacions de poder que es donen entre mare i filla, tindrè en compte els següents elements proposats per Foucault (1977a/1992): (a) els sistemes de diferències com a condició i efecte del poder, (b) els tipus d'objectius que es persegueixen, (c) els instruments a través dels quals s'exerceix el poder, (d) el tipus d'estructura on cristal·litzen o intenten cristal·litzar les relacions i (e) els graus de racionalització d'aquestes relacions. Aquests elements estan presents i guien l'anàlisi narrativadiscursiva que plantegen Morison i Macleod, 2013; Taylor i Littleton, 2006; i Wetherell, 1998.

D'igual manera, una de les dimensions o aspectes de la institució familiar que he tingut present és la de l'estructura de poder intern: patriarcat i poder familiar (Therborn, 2007). L'estudi de les pràctiques de joc digital en l'entorn familiar esdevé una plataforma excepcional que ha de permetre apropar-nos i al conjunt de normes i valors implícits que conformen i perpetuen el patriarcat en les noves i subtils formes de subjecció i de construcció del gènere que adopta per adequar-se a la societat tecnològica. Com apunta Biglia (2003), "no només el patriarcat no ha mort sinó que ha evolucionat assumint formes de control social i de control generitzat molt més subtils i per tant més efectives i més difícils de desemascarar".

### **7.1.1. Normes i valors**

Les mares participants informen de la necessitat d'educar els seus fills i filles en l'ordre i diuen que compleixen amb la transmissió d'aquestes pautes de socialització a través de la família. Fer-se el llit, parar i desparar la taula, buidar el rentaplats, ordenar les estanteries, cuidar els germans petits, són algunes de

les tasques que assignen les mares als infants en el procés de socialització. En l'extracte següent de l'entrevista núm. 3, l'Alicia es pregunta sobre si fa diferències entre la filla i el fill a l'hora de fer efectives aquestes demandes [Annex IV-2]:

37. **Montse:** O potser, com deies, les fem més madures...
38. **Alicia:** És que sí, igual demanem més. És que jo crec que aquí hi ha molt d'inconscient... (riu).
39. **Montse:** Clar... Aquesta potser és la clau... (l'Alicia riu). És que les coses no es donen en un buit [...].
40. **Alicia:** Hi ha patrons inconscients, aquí, segur.
41. **Montse:** Clar...
42. **Alicia:** Genètics, segur, també n'hi ha (riu).
43. **Montse:** Genètics o socials, no ho sé, però són patrons o pautes de socialització que fem. Però com ho fem? Com ho transmetem?
44. **Alicia:** No, no... Ho transmetem nosaltres, esclar....
45. **Montse:** Sí, com a mares anem transmetent, i sovint no sabem per què les fas...
46. **Alicia:** Jo de vegades sí que m'ho pregunto això, penso a veure si... Clar, perquè de vegades li dic a la Maria: "Venga, para la taula", i me diu: "Per què no li demanes al Pere?", i li dic: "Ja la desapararà, perquè ell és més petit que tu", i penso: però quan ell tingui quatre anys més, també li diré així? O sigui que sí, que li diré, sí, no? Per què ho han de fer els dos iguals, però no ho sé..., és veritat.

Malgrat que la mare pensa que tant el nen com la nena han d'ajudar en les tasques domèstiques, sap que la demanda i l'exigència són superiors quan es tracta de la nena. L'Alícia és conscient que veu la nena més madura i, tot i que s'interpel·la al respecte d'això, recorre al recurs discursiu de l'existència de patrons inconscients i genètics per a justificar la diferència en les demandes i exigències entre la nena i el nen. Aquests recursos reproduïxen i consoliden les normes i els rols de gènere.

En aquest sentit, l'existència de patrons s'utilitza com a recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013) per a (1) aconseguir la consolidació de les normes de gènere, (2) naturalitzar la diferència entre nena i nen i (3) assignar rols i tasques de gènere.

### 7.1.2. Poder intern de l'ordre

Així, a l'hora d'articular i de produir el discurs, les mares recorren a un conjunt de recursos discursius. En aquest sentit, l'existència de patrons s'utilitza com a recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013) que dona veu al conjunt de convencions disponibles i socialment legitimades en l'àmbit de l'acció familiar, que formen part de l'ordre del discurs (Foucault, 1970/1973). El discurs, així, és el lloc on s'exerceix el poder i posa d'evidència les relacions de poder.

La imposició de l'ordre afecta tots els àmbits de la vida quotidiana i de la pròpia experiència. A la Laura no li agrada posar massa límits ni normes, però entén que "quan els límits són clars aporten tranquil·litat a la família i rebaixen el nivell d'estrès" (entrevista núm. 8, 22 [Annex VI-2]). És a través de l'ordre que reordenem l'entorn per a conformar-lo a una idea (Douglas, 1966/1991, p. 15).

En aquest sentit i per tal de conformar l'entorn a una idea, la Laura arriba a imitar certs models que prometen la tranquil·litat familiar i el retorn a l'ordre mitjançant pautes de condicionament clàssic, com ara deixar plorar els infants fins que es cansin per ensenyar-los a dormir. En la mateixa entrevista, la mare ens mostra com els infants interioritzen l'ordre com a forma d'estar al món:

24. **Laura:** Alguna vegada he provat i he imitat models i... Jo he arribat a fer l'Estivill, per desesperació pura i dura, perquè ja no sabia què fer. Vull dir, he experimentat, o sigui, no sóc de "ah, no, no, és que aquest patró és el més bo". Bueno, però és que de l'altre també hi ha coses bones, sí, també hi ha coses bones. Jo reconec que hi ha coses bones a l'altra banda, i quan m'ha interessat o algo, també he anat allà a buscar i a treure'n. No sé, potser és el meu tarannà, la meva manera de ser, que m'hi trobo més còmoda, que m'hi trobo més a gust i... Jo penso que tot això, com que el resultat no és «faig i ja tinc el resultat»... Bueno, hi ha coses que sí, eh? Però en l'educació dels fills i tot això, és una cosa tan a llarg termini, és com una cosa que ja recolliràs. Ja no em desespera el fet de que moltes vegades és que sembla que lo que estic fent ara sembla que no serveixi per res... No, un dia o altre això ha quedat allà i això funcionarà. Perquè hi tinc confiança, per això la meva manera de fer és d'aquests de que has de tindre més confiança, has de donar més marge, eh? Perquè com lo que... lo altre ja és tot més curt, tens els resultat més immediat, no? I lo meu, jo penso, i de vegades em sorprenc o veig coses que dic "guaita què em fan

## 7. Resultats

els nens!” Veig el gran, que està en una adolescència, tu ho saps, i tu, veig el seu raconet d'habitació i tot, que se l'està començant a endreçar, ho té tot al seu lloc, i jo no li he dit res, res. Vull dir, que és com un fruit d'ell, de tota aquesta negociació, de tot això que hem parlat, de tot això que sembla que ara se li està col·locant allò i ho va entenent (riu).

L'ordre evidencia el conjunt de creences i pràctiques socials que es consideren normals en un context social donat (Bourdieu, 1998/2007). En el següent extracte de l'entrevista núm. 3 [Annex IV-2], l'Alicia assumeix el rol assignat de mantenir l'ordre a través de la imposició de normes. L'ordre, però, implica la restricció (Douglas, 1966/1991, p. 129), i aquest és el rol assignat a la dona. Les normes les posen el pare i la mare, però les executa la mare, perquè és l'encarregada de mantenir l'ordre:

140. **Alicia:** Intentem, no, per exemple, de feines de casa. Pues venga, “has de parar...”. Hem de col·laborar els quatre a parar la taula, a desparar la taula, tot això, sí, o t'has de fer l'habitació...
141. **Montse:** I si no ho fan?
142. **Alicia:** Doncs ja hi ha bronca. Jo m'enfado casi cada nit (riu), perquè començo jo, i si no dic “venga va”, pues no s'aixequen.
143. **Montse:** Però les normes qui les posa? Tu?
144. **Alicia:** No, entre el Miquel i jo, però el Miquel, ell casi mai diu res...
145. **Montse:** Ets més tu?
146. **Alicia:** Sí.
147. **Montse:** Però tens algun criteri? O quan en tens prou? (l'Alicia riu). Sí home, perquè de vegades hi ha gent que té uns criteris molts marcats però hi ha gent que no...
148. **Alicia:** Home, a veure, criteris aquí escrits i així, no, però ells saben que, cada dia, quan diem “venga, a sopar”, tothom ha de cooperar, amb algo, no sé, encara que sigui posar els gots i l'aigua, però amb algo. O sigui que això d'estar-se dos mirant la tele i els altres dos treballant, no. O jo què sé, però bueno, sempre... al final sempre m'he d'enfadar, eh? Normalment costa.

Un aspecte que vull remarcar i que he tingut en compte a l'hora de realitzar l'anàlisi, és el de les imatges. Les imatges són un important actiu que cal tenir present en l'anàlisi. D'aquesta manera, vull distanciar-me del logocentrisme que es destil·la en la majoria de tesis doctorals (Santamaría,

2013). Les figures següents (16, 17 i 18) permeten visualitzar l'estratègia retòrica de l'ordre. La figura 16 correspon a la 6a. sessió del treball de camp [Annex VII], i és una mostra de l'ordre que presenten i representen totes les llars de les participants.



**Figura 16.** *Presentació-representació a través de la llar*

En el següent extracte de l'entrevista núm. 1 [Annex II], es posa de manifest la lloança a l'ordre per part de la mare. També es pot observar com, en el cor de tota relació de poder batega la rebel·lia –resistència, en aquest cas, de la nena a ser modelada– i l'obstinació d'una llibertat que no es vol delegar i busca expressar-se (Foucault, 1977a/1992). La Itxaso es queixa que, per a poder jugar als videojocs, hagi d'anar a l'habitació de l'Unai, el germà

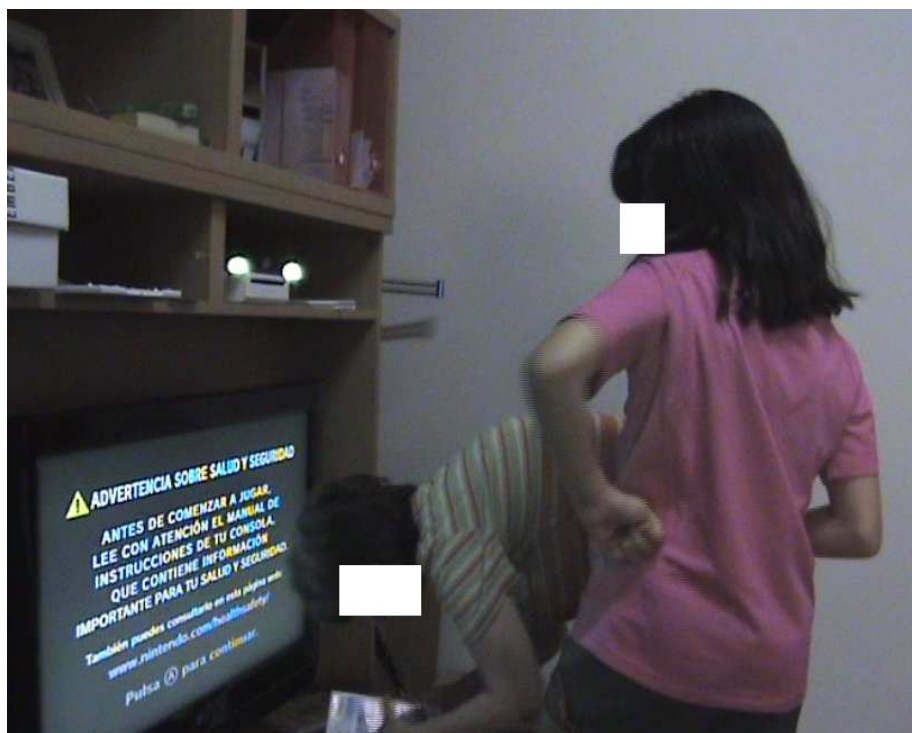
petit, ja que el suport del joc es troba allí. La mare intenta justificar la situació asimètrica d'accés als videojocs a través de la qual es prioritza la possessió del suport material dels videojocs i intenta convèncer a la nena de la "bondat" de la situació, apel·lant a l'ordre:

203. **Montse:** ¿Juegan entre los dos?
204. **Betty:** No, juegan con todos los juegos. Además, *a ella le regalaron la Play y los juegos se los regalaron a Unai, entonces era como complementar las dos cosas...* Entonces, era como es siempre... Siempre es: tienen un juego, pero lo juegan los dos, no juega uno solo.
205. **Montse:** Siempre lo comparten... en la habitación de Unai.
206. **Betty:** O en la suya, depende.
207. **Itxaso:** No.
208. **Betty:** Antes lo tenías en la tuya y lo hacíais todo en la tuya.
209. **Itxaso:** ¡No! Lo hacíamos en la sala (discussió entre mare e filla).
210. **Betty:** Lo del ordenador, no.
211. **Itxaso:** Ya, hombre, lo del ordenador no.
212. **Betty:** *Lo que pasa es que la habitación de Unai es más nueva ahora y entonces se está más a gusto en la de...*
213. **Itxaso:** *Pero en la mía no hay tele...*
214. **Betty:** *Y tampoco hay tele para poner la Wii...*
215. **Itxaso:** *Pues ya está...* (Itxaso està molesta i expressa corporalment l'enuig allunyant-se).
216. **Montse:** Pues a la habitación de... ¡Unai!
217. **Itxaso:** *Sí* (enfadada).
218. **Betty:** *Así la tuya queda más ordenada también* (Betty està incòmoda amb la tensió que s'ha generat i mostra un to conciliador).
219. **Itxaso:** *Para tu gusto, ¿no?* (irascible).
220. **Betty:** *¡No! Para mi gusto ya sabes que no está ordenada.*
221. **Montse:** ¿Es ordenada tu madre? (to de broma).
222. **Itxaso:** A veces... Es que cuando llega a casa deja todo tirado en la cama y luego me echa a mí la bronca porque hago lo mismo, y el aita también deja todo, todo lo del trabajo en la sala, y luego cuando ella deja las zapatillas, aita le echa una bronca...
223. **Betty:** A ver, *a mí me gusta verlo ordenado, otra cosa es que a veces no pueda ser ordenada, pero me gusta verlo ordenadito todo.*

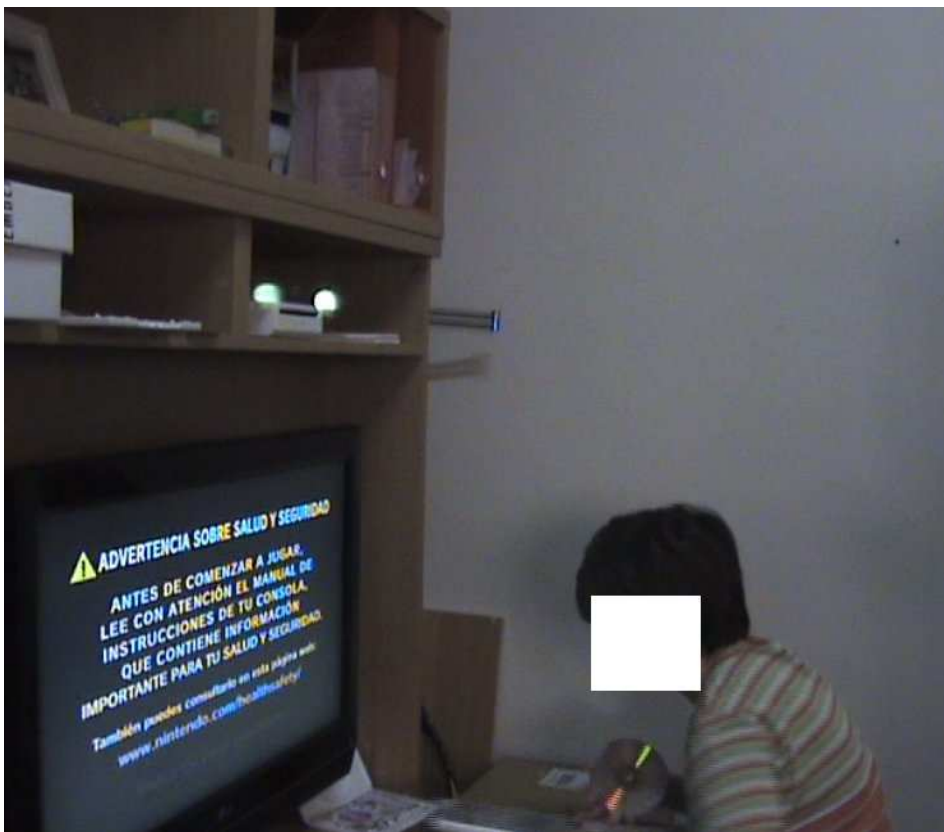


Més endavant, en comunicació informal, la Betty em va comentar que, després d'aquesta discussió amb la nena, es va quedar molt intranquil·la per si tractaven de forma diferent la nena i el nen, i ho va comentar al Xabi, el seu marit. El Xabi la va tranquil·litzar amb l'argument que el regal de comunió per a la nena i el nen eren el mateix: una habitació nova. El regal pot semblar equitatiu, però les conseqüències no ho són pas. A l'habitació de la nena hi van posar un armari encastat perquè ella té molta roba i necessita més espai que l'Unai per a tenir els vestits ordenats. En canvi, a l'habitació del nen van posar un moble per als videojocs, les plataformes de joc i la tele per a poder jugar. Quan s'assumeix la diferència, és lògic pensar que les necessitats també han de ser diferents.

Durant la 5a. sessió del treball de camp [Annex VII], mentre la nena intenta solucionar alguna cosa que no funciona en la Wii, la Teresa aprofita per ordenar i netejar els DVD. Per a la Teresa, la Wii no funciona perquè els jocs s'han fet malbé per no cuidar-los adequadament, i renya la nena perquè els DVD estan fora de les fundes.



**Figura 17.** *Invocant l'ordre (parella núm. 6)*



**Figura 18.** Netejant i ordenant els videojocs (parella núm. 6)

Aquestes figures (17 i 18) mostren com la mare neteja i posa els DVD dins les fundes, i l'extracte de diari de camp de la 5a. sessió del treball de camp [Annex VII], mostra com invoca l'ordre per tal que les coses funcionin:

La nena perd una mica la paciència perquè els comandaments no responen: "Desperta tio, va! S'ha quedat paralytatzat...". La nena prova coses i també la mare s'impacienta: "Ens morirem esperant...".

La mare pensa que potser el problema és que tenen pols i que cal netejar-los (se'n va a netejar-los).

Entre la conversa sobre si funciona o no i sobre la causa, surten altres converses, parlen de jocs a què han jugat, recorden partides jugades en família [...]

Tornen a canviar. Ho tornen a provar. La mare continua fregant els CD i diu que el problema és que no tracten bé les coses. La nena diu que això ho fa el Jordi (germà) i la mare diu que ella també ho fa.

Ara proven amb la Wii Sports i tampoc funciona: "Potser són les piles", "No, que són noves..." , "Què raro!"

No es donen per vençudes i posen i trauen el CD i no troben la raó. La nena diu: “Potser ha passat perquè...”. [La mare la talla: “Ha passat perquè els jocs estan fets malbé”](#).

En aquest sentit, la necessitat de l'ordre s'utilitza com a recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013) per tal (1) d'aconseguir la consolidació de les normes de gènere i el distanciament de la nena dels videojocs, (2) d'exercir el poder a través del control de la tecnologia i (3) de minvar la rebel·lia o resistència de la nena a la subjecció.

Les mares participants utilitzen aquesta poderosa estratègia retòrica tant en la seva forma parlada (entrevistes) com en la manera de presentar-se / representar-se a través de l'espai de la seva llar durant el treball de camp. Aquesta performació deixa constància que l'ordre i la netedat són una mostra retoricoperformativa dels valors i normes que regeixen el nucli familiar.

### 7.1.3. Estructura de poder intern i tecnologia

Aquesta estructura de poder intern afecta la relació de les mares amb la tecnologia i, conseqüentment, també afecta la relació de joc tecnològic entre mares i filles. Durant el treball de camp i a través de les entrevistes, s'ha posat de manifest que les mares no només cedeixen el control tecnològic als seus companys o marits, sinó que no volen ni tenen cap intenció de canviar aquesta realitat.

Aquest és un aspecte que cal tenir en compte però que no forma part dels objectius d'aquesta tesi. Els següents extractes d'entrevistes donen mostra d'aquestes dificultats, però també de les complicitats entre la mare i el pare, que s'imbriquen amb les normes i valors implícits que conformen el patriarcat i les formes de control generitzat:

51. **Montse:** [Si] tens un problema o hi ha un problema a la casa, [qui ho soluciona?](#)
52. **Petra:** [Percibal](#) (Percibal és el marit).
53. **Montse:** I, entre els dos germans, qui té més habilitat?

54. **Petra:** No... Quan teniu un problema amb l'ordinador, normalment qui ho solventa (al seu fill), tu?
55. **Roc:** Sí (Roc és el fill gran de la Petra).
56. **Montse:** I tu, aquest tema?
57. **Petra:** Jo, l'ordinador? (gest de negativa amb el cap) És que no... És que l'utilitzo per (incomprensible, treballar?).
58. **Montse:** I en les coses de l'àmbit...
59. **Petra:** De casa? Percibal. Ademés, a mi l'electricitat em fa molt respecte. Per canviar una bombeta, jo apago tota la instal·lació. Sí, sí. Si em toqués fer-ho, segurament m'espavilaria, però si puc evitar-ho...

*Entrevista núm. 2 [Annex IV-1]*

255. **Montse:** I si per exemple a casa teniu problemes, jo que sé, amb l'ordinador, o no funciona la rentadora o s'espantla un endoll, qui se n'encarrega?
256. **Alicia:** Això, el Miquel tot.
257. **Montse:** El Miquel?
258. **Alicia:** Tot, tot.
259. **Montse:** Tu?
260. **Alicia:** Res.
261. **Montse:** Tu, tema tecnològic...?
262. **Alicia:** Jo, res.
263. **Montse:** Res, res? I la Maria?
264. **Alicia:** No, de coses d'endolls i així i d'aparells, no.
265. **Montse:** I, el Pere?
266. **Alicia:** No, no, tampoc.
267. **Montse:** És molt jovenet... Però si s'espantla algo a l'ordinador o si algun programa no funciona...
268. **Alicia:** Bueno, ho intenta la Maria. Li dic a ells "mireu a veure què passa", però...
269. **Montse:** Els hi dius tu?
270. **Alicia:** Sí, sí, perquè jo no en tinc ni idea! Clar, en saben molt més.
271. **Montse:** Però tu, l'ordinador, el fas funcionar...
272. **Alicia:** Oi, però poc. Sé lo bàsic. No ho sé, per exemple, l'altre dia vaig entrar i se'm havia borrat tot lo meu, que me vaig ficar que no vegis (riu). M'havien desaparegut tots els arxius, i jo: SOCORRO. Tot. Sols tenia la papelera de reciclaje (riu).
273. **Montse:** Doncs ho devies tenir-ho tot allí...
274. **Alicia:** (Riu). No sé... I llavors dic: "jo no toco res", i ja li vaig fotre una bronca al Pere perquè, com que compartim ordinador encara els dos... Ui,

fatal!

275. **Montse:** I ho has trobat?
276. **Alicia:** Al final, el Miquel ho va... Diu: “no sé, no sé què haurà passat” i ho va rescatar, i la Maria va intentar i no podia, i “deixa, deixa, no toquis més fins que vingui el pare a la nit perquè si no...” Llavors això ho va reparar ell... (riu).
277. **Montse:** O sigui que tu, aquest tema tampoc no...
278. **Alicia:** Jo res, jo d'endolls i d'electricitats i de tot això, res (riu). Ni de papers. Jo no sé res de papers...

*Entrevista núm. 3 [Annex IV-2]*

301. **Montse:** I, si hi ha algun problema tecnològic aquí, qui el resol?
302. **Teresa:** (Riu). Home, el Francesc (riu a riallades).
303. **Montse:** I electrònic...?
304. **Teresa:** (Riu a riallades). Pues claro, que no ho veus, que no? (riallades).
305. **Montse:** Si que ho sembla, però vaja...
306. **Teresa:** El Francesc...
307. **Montse:** Ni t'hi poses, tu?
308. **Teresa:** No, no, no. Home, jo, de seguida: “Francesc!!!” (riu). No sé res. Va la rentadora malament, pues: “Francesc!!!”. El Francesc.

*Entrevista núm. 6 [Annex IV-5]*

Per a les participants en l'estudi, la tecnologia esdevé quelcom que s'incorpora en forma de rutines, sense comprendre el seu funcionament. La Laura està separada i és l'única mare que soluciona, en part, els problemes tècnics domèstics (extracte de l'entrevista núm. 4 [Annex IV-3]):

237. **Montse:** I si tens algun problema, per exemple, de la llum i tot això... Tu ho portes bé, això?
238. **Laura:** Si me passa algo? Ah, Bueno, mira, jo, de moment, allò problemes així greus i seriosos no n'he tingut, però quan vaig fer el muntatge de la casa, tots aquests mobles que veus aquí, tots els he muntat jo. I m'ha ajudat la meva mare, o sigui, dos dones.
239. **Montse:** I què passa, més aviat, amb la llum, o si s'espantla la rentadora o aquestes coses?
240. **Laura:** Ah no, cap problema.
241. **Montse:** T'hi manegues bé?
242. **Laura:** Sí, cap problema.

243. **Montse:** Sempre?
244. **Laura:** Sí, sempre. A veure, ara mateix vaig voler ficar aquestes llums aquí de decoració, aquesta que tinc aquí a la paret, aquestes boles... Veus aquestes boles blanques? Són llums i estan connectades a l'endoll de la porta d'entrar, i el meu germà... Quan li vaig dir a un amic que és electricista, li vaig dir: "Vine, que me faràs això", i va vindre i m'ho va fer. I quan li vaig explicar al meu germà, es va enfadar amb mi. Me va dir: "Per què ho has fet, si tu ho saps fer, això? Per què li has dit que t'ho faci ell?" volent dir... "Ja ho sé que ho sé fer..., però si ve el daixò, dic, m'ho farà amb un moment i ja estarà solucionat". Però no se'm fa costa amunt ni penso "ui què faré?". No, no. Canvio lo que sigui.
245. **Montse:** Està bé... No és lo habitual, més aviat les dones aquest tema no...
246. **Laura:** A vere, a vere, me fa mandra, suposo que, com a tothom, que dius: "Mira, se m'ha espatllat la rentadora, me cago'n dena".
247. **Montse:** Però t'hi poses. I, amb l'ordinador i tot això...
248. **Laura:** Oh. Igual. Jo, uf... Jo tinc un germà que és informàtic, que és programador i ell és el meu mestre, i jo sóc... No me fa por res, no m'ha fet mai por res. No sé si és perquè tinc el meu germà, però quan tenia algun problema, el trucava i feia: "Mira, no sé què he fet, però aquí hi diu tal o qual", i llavors ell me deia: "Entra aquí, fes això, fes allò". I sempre he sigut molt llançada, no he tingut mai por de res. M'he instal·lat programes, hai tret, hai ficat, he anat aprenent i he anat fent molt...
249. **Montse:** I et manegues bé per Internet?
250. **Laura:** Sí, sí, sí. Gestiono pàgines per altres. Per exemple, la coral en la que canto, porto jo l'administració de dos pàgines, he fet també una web per la nostra coral. Vull dir, no, no em suposa cap problema...

Les mares participants són conscients tant de la diferència entre els rols assumits respecte a la tecnologia com respecte a aspectes més prosaics de la vida quotidiana. Com diria Simone de Beauvoir (1949/1998), hi ha una complicitat voluntària de la dona que es conjuga per mantenir l'*status quo*, en aquest cas, del control de la tecnologia per part de l'home. Una complicitat de les dones que, si bé són conscients dels fets, no ho són tant dels efectes que es deriven de la pèrdua de poder en l'àmbit tecnològic ni del manteniment de l'estructura de poder intern familiar del patriarcat.

#### 7.1.4. El control de la tecnologia

La Laura, malgrat la seva habilitat a l'hora de resoldre els problemes tècnics que es presenten en l'àmbit domèstic, és una de les dues mares que no ha sabut solucionar un petit problema que ha sorgit a l'hora de jugar a la DS

amb la seva filla. Respecte als videojocs, la Laura i la resta de mares participants tenen un coneixement inert. El coneixement inert comporta l'adquisició de continguts específics i declaratius per a usar un determinat aparell, però no elabora estratègies d'aprenentatge per a resoldre els problemes que puguin sorgir. Aquestes estratègies formen part d'un altre tipus de coneixement que s'anomena *coneixement funcional* (Penzo, 2010, pp. 10-11).

El Pau és el fill de la Laura i ha entrat un moment a la sala. Ràpidament ha vist què passava amb la DS: “Pues claro que no podeu!!! Perquè no es pot jugar sense joc...” (7a. sessió del diari de camp [Annex VII]). Una cosa semblant els ha passat a la Teresa i la Míriam quan volien jugar a la Wii, i també ha estat el Jordi, el fill de la Teresa, qui ho ha solucionat en un tres i no res: “És que no sabeu com es fa..!” (5a. sessió del diari de camp [Annex VII]). Tot i que els problemes de funcionament eren senzills, ni la Laura i l'Anna, ni la Teresa i la Míriam, ho han sabut resoldre.

Al llarg del treball de camp he observat les dificultats per solucionar petits problemes de funcionament amb les plataformes de joc. També he observat que les mares, com a conseqüència de la divisió de rols, cedeixen l'àmbit de la tècnica als companys o marits. Les mares són molt hàbils a l'hora d'usar la tecnologia pròpia dels aparells domèstics, però el control sobre la tecnologia i, concretament, sobre els videojocs, el tenen els membres masculins de la família, tal com apunten Farray, Aguiar, Bonny i Calvo (2002).

D'igual manera, les nenes, a mesura que van creixent i es distancien del joc digital, van perdent les habilitats adquirides en jugar perquè en bona part han estat rutinàries. Aprendre sense comprendre fa que l'aprenentatge sigui avorrit i rutinari, que no porti ni sentit ni satisfacció ni motivació per al joc digital. I quan les habilitats i coneixements s'adquireixen des d'una visió instrumental que només s'interessa pel «com» sense reflexionar sobre el «per què», s'obté un aprenentatge rutinari i memorístic que, en deixar de ser rememorat contínuament, es desdibuixa en poc temps.



Una comprensió instrumental és necessària. Però la comprensió no es limita a un mer aprenentatge mecànic. Les manipulacions rutinàries són importants, però si no van lligades a la comprensió sobre què i per què es fa el que es fa, amb el temps deixen de ser útils pel desús. Això els va passar a la Teresa i la Míriam, que no van poder continuar jugant a la Wii [5a. sessió del diari de camp [Annex VII)], i també a la Laura i l'Anna, que no van detectar que el problema de la DS era, simplement, que no havien posat el joc (7a. sessió del diari de camp [Annex VII]).

Fruit de la incorporació de la desafecció, les nenes es distancien de manera gradual i progressiva del joc digital i s'interessen per altres coses. Una de les coses que incorporen és l'interès per les aplicacions pràctiques de la tecnologia. Les nenes s'avorreixen quan juguen als videojocs, però s'ho passen bé quan es connecten a Internet i a Facebook. A poc a poc, van adquirint noves habilitats que confirmen el que han revelat altres investigacions: les nenes prefereixen fer un ús més funcional de l'ordinador (Castaño, 2008/2009, p. 223; Escofet i Rubio, 2005, p. 89). En els següents extractes de les entrevistes núm. 11 [Annex VI-5] i núm. 8 [Annex VI-2], la Teresa i la Rosa donen compte de l'interès per l'aplicació pràctica de la tecnologia de les nenes:

78. **Montse:** Llavors, a l'altra entrevista em vas dir que la Míriam s'avorreix quan juga als videojocs, però sí que es connecta a Internet i juga al Facebook.
79. **Teresa:** Clar, és una forma de jugar. Jo crec que ara, avui en dia, les nenes de dotze anys, el Facebook i totes aquestes reds socials... Això per a elles és una forma de jugar perquè pengem fotos: "Mira, he estat...". L'altre dia van estar a l'acte de *Polseres vermelles*, i pengem una foto, es fan la foto i la pengem, i llavors totes comenten. Jo penso que aquesta és una forma de joc per a elles... Jo ho veig així, eh? L'altre dia estàvem al Corte Inglés, a Puerto Venecia, amb la rosquilla del Homer, pues fes-me una foto i de seguida la pengem o la posen al mòbil i fan àlbums. Per mi, això és una manera de jugar. No sé si ho defineixo bé o malament, però per a mi, això és jugar.
80. **Míriam:** Quan vam estar a la muntanya, com que hi havien bastants núvols, la muntanya feia una vista preciosa.
81. **Teresa:** Amb l'iPad ens ha de fer un vídeo, saltant. Després, del vídeo, les pot transformar en fotos.
82. **Míriam:** Amb l'iPad es pot fer coses. Em vaig fer aquella foto, em vaig posar al Facebook i vaig fer un àlbum que hi posa "Paisatges", i la meitat



de la família posa “me gusta”, “me gusta”, “me gusta”.

83. **Teresa:** Pues, per a mi, això és una forma de jugar. Jo ho veig així. No ho sé.
84. **Montse:** Per què penses que les nenes estan tan aficionades al Facebook?
85. **Teresa:** Per què ho penso? Ostres! Perquè és que no fan res més, potser perquè avui en dia és el que les hi donem. No saben jugar a res, no sabem ni jugar al parxís, nosaltres no hem jugat ni juguem al parxís.
- [...]
53. **Montse:** Però juga amb cotxes de carreres, d'aquestes coses...
54. **Laura:** No, no! De coses que són de competició i això, no. Més aviat són coses tipo, no sé, programes de... pues com de retoc fotogràfic; està a l'Instagram... Ella se fa fotos, se filma, se... Juga més a aplicacions que no a jocs de jugar... joc de jugar, és més d'anar a les aplicacions.
55. **Montse:** Després veurem que les nenes, al menys les que participen en aquest estudi, estan molt interessades i són molt hàbils en aquests coses...
56. **Laura:** Molt! Ella m'ho diu: “Mama, mira l'Instagram”, i diu, “Te'l descarrego?”, “Oj, tu, l'Instagram, si jo he vist molta gent que el fa anar... Sí, que me'l pots descarregar?”, “Sí, mira... ÉS GRATIS...!” (la Laura va fent veus diferents). Me'l descarrega, i jo l'altre dia el vaig fer anar, però quan vaig veure la memòria del mòbil, ella ja se'n havia fet no sé quantes... i s'havia fet la seva història...

Excepte en la parella núm. 1, no he trobat diferències d'accés entre nenes i nens a les plataformes per poder jugar als videojocs. Les diferències estan en les preferències. Les preferències es construeixen i formen part de la construcció de la subjectivitat de gènere. En definitiva, les preferències pel joc tecnològic formen part de la performació de la femineïtat. En aquest sentit, els següents extractes en donen mostra.

La Maria fa dies que no juga, però quan jugava, jugava a jocs de l'estil del *City Ville*, que consisteix a gestionar els negocis d'una ciutat: pastisseria, cafè, papereria i joguines. De tant en tant, juga al monopoli o als escacs, però ara té altres aficions entre les quals no hi ha els videojocs (entrevista núm. 3 [Annex IV-2]):

40. **Alicia:** Ara no juga. Ella, no. O està al Facebook o queda amb alguna amiga o... Bueno, li agrada una mica el cine. Sí, el cine li agrada. Però així de jugar no juga... a res. De vegades, juguem, no sé, al monopoli o als

escacs...

[...]

44. **Alicia:** Llavors, de jugar, jugar... No, ara ja no juga mai a nines, jo ja fa dies que no la veig.

[...]

48. **Alicia:** Aquí no. No sé, però a l'ordinador no. Ara ja fa dies que no, eh? Potser des de Nadal cap aquí, res. Abans sí que, no sé... Aquestos de l'ordinador també mos havien posat una mica d'aquestos del *City Ville* i tots aquestos... Sí, estàvem tots ficats en la ciutat aquella i... Però ara ja... No crec que jugui a res, no me diu que jugui a res, vamos!

49. **Montse:** I quan té temps lliure, se'l passa al Facebook, ella?

50. **Alicia:** I el temps lliure... Pues li agrada, pues això, pues, per exemple, jo què sé... Se pentina un munt de rato, mira la tele, parla per telèfon molt... Amb les amigues, o per l'ordinador, que tenen allò per la imatge, la webcam aquella i se parlen allí, o queden, o... Està molt amb una veïna d'aquí, també, que és de la mateixa edat. Però jugar a videojocs, no juguen ja, de fet, com a molt això, entre elles un joc de taula, sí, però lo que fan és parlar molt (riu). O sigui (riu), s'assenten i parlen molt! Igual te les trobes allà a les bústies, i vengia a parlar! Sí, sí, ara... (riu).

51. **Montse:** O sigui, que...

52. **Alicia:** Però ella havia jugat molt. A ella li agradaven molt les nines, molt jugar a nines... Allò dels playmobils, també...

La Míriam tampoc juga. El seu germà es passa hores a la Play, però ella no juga. Ha demanat el joc de les Monster High perquè estaven de moda les nines, però tampoc hi juga. Un dels jocs que ha escollit per a jugar als videojocs per a la sessió de joc és el dels Angry Birds. També ha fet la col·lecció d'aquests ninots de goma, però no juga al videojocs (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]):

36. **Teresa:** [...] ell juga a futbol, amb la FIFA [...]

37. **Montse:** Perquè ella no en demana mai cap, de videojoc?

38. **Teresa:** No... Ara, fa molt temps... L'últim, aquest de les Monster High, el va demanar per Nadal, però no.

39. **Montse:** I els videojocs que teniu, és perquè ells els han demanat?

40. **Teresa:** Això sí. Los que tenim són els que han triat ells. Aquest... ah... És que estaven de moda aquests de les Monster High, aquelles nines tan espantoses, que les té, pues... I volia el joc per la Wii o per la Nintendo, pues li vam comprar el de la Nintendo, però ara, pel compleany, no. Ara

em demana un rissador de cabell, i m'ha demanat unes sabates de taló.

[...]

63. **Montse:** I ella, normalment, a què juga?
64. **Teresa:** Al Facebook. Ella, lo que més, és estar al Facebook.
65. **Montse:** Però, de videojocs?
66. **Teresa:** No. Ara estan de moda estos de l'Angry Birds. Aquestos són uns ninotets de goma, vale? [...].
67. **Montse:** Però això té que veure amb els videojocs?
68. **Teresa:** Però aquestos ninots ara és aquest joc (hi han estat jugant).
69. **Montse:** Vale. És el joc.
70. **Teresa:** Claro. Juguen amb aquestos ninots, i com que ara estan de moda aquestos ninots, pues juguen amb aquestos ninots.

[...]

245. **Teresa:** [...] amb les Nancys o amb les nines, s'entretenia molt més sola. Jo, amb el Jordi me feia... Mos assentàvem els dos, muntàvem castells del Playmòbil i els desmuntàvem i jugàvem els dos molt més que no pas amb la Míriam. La Míriam s'entreté amb qualsevol cosa, amb un paper s'entreté...

La Lluna tampoc juga, i, si juga, és a algun joc *online* de moda pensat per a les nenes. Al final, però, posar i traure vestits de la Barbie Fashion Designer no resulta gaire divertit i aviat es cansa (entrevista núm. 2 [Annex IV-1]):

15. **Montse:** A què juga la nena? Tu saps a què juga?
16. **Petra:** Aviam, en principi no juga gaire.
17. **Montse:** No juga gaire.
18. **Petra:** Jo, enganxar-la sola en un joc, ben poques vegades, ben poques. I si juga sola amb algun joc, pues jocs *online* que estan de moda, per exemple, l'últim al que jugava era de posar vestits, de vestir a noies, i ella triava els vestits, canviava els colors, però se'n cansa, no n'hi ha cap que realment, pues el que està de moda en aquell moment, juguen amb les amigues i es comenten: "Oh, mira que bé he fet", però no hi ha cap joc així que...

Mentre l'Anna juga a través del Facebook, al canal Disney, a Superbia i a les Monster High i als Pokemon, els seus germans juguen al Social Wars, un joc de guerra. L'Anna agafa la DS i l'ordinador i jocs d'aquests *online*, mentre

que els nens agafen la Xbox per a jugar ells sols (entrevista núm. 4 [Annex IV-3]):

5. **Montse:** I a la nena li interessen els jocs que juguen els seus germans? Li agraden d'un altre estil?
6. **Laura:** Sí. Sí, també. També li agrada, també i, de vegades, demana de jugar amb ells, alguna vegada. Però **ella té una línia més cap als animals, la música, el ballar i, aquests altres. Joga, per exemple, als Pokemon, que són jocs, que són uns animals, que són uns sers fantàstics i tot, que tenen una mena de combat que no és un combat de cos a cos, de persona humana, vull dir. Tenen uns poders i unes habilitats i lluiten a través d'aquestes habilitats, no? Vull dir, és molt diferent d'altres jocs que juguen els nens. Amb aquells altres, ella no hi entra tant, però en aquests, sí, en aquests que no és cos a cos i tiros i armes, això ella no.**  
[...]
11. **Montse:** Quanta estoneta juga ella?
12. **Laura:** Ella? Els caps de setmana, perquè és quan hi juguem, hi passen... Ella no juga tant. L'Anna agafa l'ordinador i es connecta. M'ha demanat permís, perquè ademés te'l demanen, en aquestes pàgines de Disney, en aquestes webs de Disney, que juguen *online* i demanen el permís dels pares. Ella m'ho ha explicat i jo li he donat el permís, s'ha donat d'alta i, llavors **ella, juga amb una sèrie de jocs, però no juga molt, es connecta de tant en tant...**
13. **Anna:** A les Monster High...
14. **Laura:** A les Monster High.... També a la pàgina, a la web de les Monster High. Es connecta *online* a lo que a ella li interessa més, i a la Xbox, a les consoles, normalment hi juga per compartir-les, quan ve el seu cosí, la seva cosina, els caps de setmana, quan ve alguna amiga. O sigui, a la consola aquesta gran, ella sola, és estrany que hi jugui. **Ella més aviat agafa la DS i l'ordinador i jocs d'aquests *online*. En canvi, els nens agafen la Xbox per jugar ells sols.**  
[...]
27. **Montse:** A què juga?
28. **Laura:** Pos amb això que t'he explicat ara. Ara, en aquests moments, juguem **en aquesta pàgina del Disney**. Com es diu això que jugues? (dirigint-se a l'Anna).
29. **Anna:** Superbia.
30. **Laura:** Superbia. **Que també al canal Disney també surt, que hi ha dos... unes nenes que ballen i canten i també surten allà a la...**
31. **Anna:** Key.
32. **Laura:** Aquestes..., que jo no me sé el nom. I **també juguem amb això de les Monster High**. Ara, en aquest moment, juguem amb això. I els nens, ara, en aquest moment, estan jugant amb un joc **a través del Facebook...**

33. **Anna:** Social Wars.
34. **Laura:** Social Wars.
35. **Montse:** Els nens?
36. **Laura:** Els nens. Ella... (dirigint-se a la filla) [al Social Wars, hi jugues?](#)
37. **Anna:** [No](#).
38. **Laura:** Juga amb un altre.
39. **Montse:** Està al Facebook?
40. **Anna:** Jo, jugo al...
41. **Laura:** [Ella juga a animalets, aquest de Social Wars és construir una ciutat, més així, més de batalla, sí.](#)

Així, les nenes es decanten pels jocs publicitats als mitjans de comunicació o per als que tenen personatges coneguts com ara les Monster High. Com mostren els anteriors extractes d'entrevistes, també prefereixen fer un ús de l'ordinador més pràctic que lúdic i més cooperatiu (Castaño, 2008/2009; Escofet i Rubio, 2005). A més, s'apliquen en l'ús de programes com PowerPoint o Instagram. Els nens, en canvi, prefereixen jugar als videojocs i, com mostra l'extracte de l'entrevista núm. 1 [Annex II], hi són més hàbils (Altable, 1993; Castaño, 2008/2009):

250. **Montse:** [¿Y eres más habilidosa tú o él, jugando?](#)
251. **Itxaso:** [Él.](#)
252. **Montse:** [¿Él?](#)
253. **Itxaso:** [Sí.](#)
254. **Montse:** [¿Él te enseña? ¿Él te pasa la pantalla?](#)
255. **Itxaso:** [Sí. A un juego que es de jeroglíficos o de juegos y así, mentales, en ese le ayudo yo, pero en los demás, me ayuda él...](#)
256. **Montse:** [O sea que todo lo que es más más mental, más pensado, en esto tú llevas ventaja.](#)
257. **Itxaso:** [Sí.](#)
258. **Montse:** [Y, ¿por qué piensas que él es más habilidoso en lo otro?](#)
259. **Itxaso:** [Porque él juega más y, por ejemplo, hay un juego que jugamos los dos y él es el jugador uno, porque si no yo no sé seguir y luego a él le matan por mi culpa, y luego me echa a mí la bronca, y como juega a veces con el vecino juegan al juego y luego vamos nosotros a casa a ese y a él se le da mejor.](#)

### 7.1.5. Instruments d'exercici del poder

Pel que fa als instruments a través dels quals s'exerceix el poder en la dinàmica d'aquestes relacions dins la família, les mares prefereixen influenciar que prohibir o castigar a l'hora de fer valdre la seva autoritat i aconseguir els seus propòsits. El mitjà emprat és el de la persuasió, i l'objectiu és el de convèncer (Vallès i Martí, 2000/2014). Per a les mares participants, la paraula és una eina fonamental per a l'educació i sempre és "millor convèncer que vèncer".

Un dels pilars més importants de la família és el diàleg. La necessitat de dialogar s'utilitza com a recurs discursiu a l'hora de (1) trobar consensos, (2) dirimir tensions, (3) negociar, arribar a acords o prendre decisions. Aquest diàleg sovint esdevé monòleg quan es tracta de dictar o imposar normes. Aquesta imposició pot adoptar forma de tendresa, com en el cas de la Petra (entrevista núm. 2 [Annex IV-1]), però si l'afecte no funciona, es passa a la duresa, com en el cas de la Teresa (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]). Per a limitar el temps de joc, es poden utilitzar diferents arguments, com ara la cura de la salut (extractes de les entrevistes núm.2, núm.4 i núm.3 [Annex IV-1, IV-3 i IV-2]) o el fet d'estar castigat/da, especialment quan les notes no són bones (extractes de les entrevistes núm.3 [Annex IV-2] i núm.6 [Annex IV-5]):

143. **Petra:** *I la primera que té que haver, crec que té que haver el diàleg.* Els nens no són ni tontos ni inferiors, són personetes i tenen criteri i si els hi parles i els hi comentes: "Mira, carinyo, prou rato, perquè sé que et faran mal els ulls i et farà mal el cap" o "entre setmana no, perquè entre setmana hi ha coses que són... El cap de setmana te deixo estar una hora". I a mesura que es vagin fer gran, doncs, "va un rato més, que ja ets més gran".

*Entrevista núm. 2 [Annex IV-1]*

176. **Montse:** I, més en relació amb la nena, quan tu li dius "ja has jugat prou", quina explicació li dones?
177. **Laura:** *Vale.* Jo lo primer que fai és l'explicació de que massa estona amb atenció amb una pantalla et pot fer mal a la vista. "Sabeu que els videojocs també us avisen i us diuen que, quan fa una hora que jugueu, heu de parar perquè no és bo per, diguéssim, el tema ja de la salut i llavors pareu i feu un altre tipo de joc, una altra atenció a una altra cosa". Clar, allavòrens ells

em poder arribar a dir: “Bueno, mama, però és que, de vegades, hem fet dos hores seguides i no ha passat res, no? Perquè limites tu a l'hora?” I llavors vaig deixar de que fos l'hora. I, realment, ells, si hi han passat molta estona i fas el comentari de dir: “Porteu molta estona, no esteu cansats?” Ells te diuen: “Sí, estem cansats”, i ho deixen... Clar que, de vegades, s'ha de dir: “Deixa-ho una estona”, ho deixen perquè jo crec que, en el fons, n'estan, de cansats, però no se'n adonen.

*Entrevista núm. 4 [Annex IV-3]*

154. **Alicia:** [N]osaltres vam quedar que, si treia bones notes i l'escola estaven ben contents amb ella i tot bé i a casa bé, pues en principi li deixàvem una mica lliure, o sigui, que ella se gestionés el temps, i no, la veritat és que, per ara molt bé, per ara...

[...]

167. **Montse:** I, de forma general, penses que hi ha d'haver un límit de jugar, per exemple als videojocs, els nens? Han de tenir algun límit? D'això se'n parla molt i hi ha gent i criteris de tota mena...
168. **Alicia:** Clar... Jo crec que no, mentre que vegis que el nen, socialment, està bé, no. A l'hora que veies que els meus fills prefereixen estar sols amb una màquina, o sigui, que truquessin amics i diguessin: “No, no surto, no surto...” i és perquè s'està tota la tarda a l'ordinador, sí; si no, no.

*Entrevista núm. 3 [Annex IV-2]*

225. **Teresa:** Quan fico límits, normalment és perquè les notes no han anat gaire bé. Això, ja partim d'aquí. I, quan les notes no van gaire bé, anem a crits, perquè tampoc tot és perfecte, vale? I, com que anem a crit, i l'altra petita [la nena] escolta. L'altra deu de dir: “Escolto i després...”, perquè, normalment és amb aquest [el nen], després se fiquen los límits. Normalment és així. [...] Primer parlem, però com que ell, sobretot el Jordi, és molt tossut, me diu: «I per què no?», «Pues, perquè no hem dit que no? Hem dit una hora o mitja hora, i si no te saps controlar, pues anem a les bones o a les dolentes». I normalment anem a les dolentes. «Pues, foral!», «però, per què...?». Però és que m'ho fa amb tot, no amb els jocs, m'ho fa amb tot. Bueno, pues hem d'anar a dolentes. Pues, ho gestiono així: Com que no hi ha bones, hi ha dolentes. [...] Així ho gestiono. Si a bones no hi ha bones, pues anem a les dolentes!

*Entrevista núm. 6 [Annex IV-5]*

A través del treball de camp, he pogut observar com les mares posen els límits més clars i empren un to més rotund quan els resultats de les notes no són els esperats. Però aquest discurs està específicament dirigit als nens, perquè les nenes, en aquest sentit, no acostumen a donar problemes. A les nenes, no cal renyar-les, perquè han interioritzat les normes i les segueixen,

per exemple, a l'hora d'estudiar i fer els deures abans de posar-se a jugar: un nou indicatiu de la submissió de les nenes que mostra la consolidació de les normes de gènere al voltant de la construcció de la subjectivitat de gènere.

La Teresa m'explica que, de dilluns a divendres, els comandaments dels videojocs estan prohibits. Al final, però, aquesta norma tampoc va dirigida a la nena, perquè ella no toca la Wii des de Nadal. L'entrevista núm. 6 [Annex IV-5] es va fer el 2 de juny. Per tant, han passat sis mesos des de l'últim cop que la Míriam ha jugat a la Wii, i va jugar en el context d'aquesta recerca:

8. **Teresa:** [...] De dilluns a divendres, [...] **los mandos han d'estar guardats, no la pot tocar [la play], i si no, els hi amago.**
9. **Montse:** Gens?
10. **Teresa:** Gens. I si no, els hi amago [...]. Els hi amago de dilluns..., **de dilluns a dijous, està prohibit.**  
  
[...]
17. **Montse:** Sempre?
18. **Teresa:** Sí, tot l'any. Los han de guardar diumenge a la tarda i els ha de trobar damunt del llit, divendres, quan torna del cole. Me'ls hauria de donar a mi. Quan era més petit, me'ls havia de donar a mi el diumenge i jo, el divendres, los tornava a deixar damunt del llit o damunt de la taula o, de vegades, me trucava a la feina: «Mare, és que no me'ls has deixat», pues, els tinc aquí. Però l'altra setmana, els havia d'amagar en un altre puesto. Això sí... **La Míriam no, perquè no... Del Nadal que ni l'havia tocat [la Wii].**  
  
[...]
228. **Montse:** I amb la Míriam?
229. **Teresa:** **No, amb la Míriam no, perquè ja no hi juga. Ja ho veus... No, no...**
230. **Montse:** La Míriam, en general, de problemes?
231. **Teresa:** No. **La Míriam no en crea, de problemes.** Me sap greu de dir-ho pel Jordi, però me'n crea més ell. Ha sigut sempre així.

Al final de la mateixa entrevista, la Teresa insisteix en la importància d'estudiar i traure bones notes. Ho planteja com una transacció: les notes han de ser bones, **“a canvi, tindrà tot el que me demani”**. Aquesta manera de negociar adquireix un matís de xantatge per aconseguir que el nen estudiï, xantatge que no s'utilitza amb la Míriam. La Míriam no en té cap, de problema;



sempre compleix amb els treballs i els deures, i a l'escola tothom la vol i li va darrere:

293. **Teresa:** Jo només vull que estudiï (es refereix al fill), perquè tots els professors diuen que pot traure molt bones notes i no les trau. **Només vull que faci la feina que té que fer, que és estudiar i traure el curs. A partir d'aquí, a canvi, tindrà tot el que me demani, tot el que demani sempre i quan pugui donar-li. No ho fa? Pues tampoc tinc que respondre jo, no?**
294. **Montse:** I la Míriam?
295. **Teresa:** **No, amb la Míriam no en tinc cap, de problema. És que amb la Míriam no en tinc cap.** Si a l'escola tothom la vol i tothom li va darrere. Ara, perfecta no és, però... Aquest trimestre passat, una mica amb matemàtiques, que van fer les fraccions el segon trimestre, i no les acabava d'entendre, però no en tinc cap, de problema.
296. **Montse:** **És complidora amb els deures?**
297. **Teresa:** **Tot... Ho ha portat sempre tot, tot...**

També l'Alicia s'enfada molt si la nena ve amb una nota de classe o un suspens. Però malgrat que l'esbronca, després intenta fer-la reflexionar. En canvi, el Miquel (marit) no és de fer discursos: **"la castiga, i punto"** (entrevista núm. 7 [Annex VI-1]):

71. **Alicia:** Pues... això, **si ve amb una nota de classe o un suspens, me fico molt enfadada.**
72. **Montse:** I, llavors, pot jugar o pot fer lo que vol?
73. **Alicia:** No, **llavors aquell dia caurà bronca (riu) i... Després de la bronca, al cap d'un rato, parlem i li dic el discurs:** "Que mira... que a la vida... la vida és molt complicada... Més que res, perquè has de ser... una mica correcta, no? Si estudies, has d'aprovar perquè, mira, a mi també em toca anar a treballar i ho-ho-ho (so que acompanya amb moviment circular de la mà i que simbolitza el rotllo o el discurs que fa a la filla).
60. **Montse:** Abans has dit: "Li faig el discurs de la meva mare".
61. **Alicia:** De la meva mare...? No, pobra, la meva mare no, perquè com que jo veia lo que ella... Mare tenia que treballar per poder menjar, ja, és que clar és una... És que és molt diferent, la meva època. Clar, és que ells ho tenen tot i veuen que tot és fàcil. Bueno, no sé, jo ho veig així, no? **I llavors li dic: "Escolta, que les coses no són així, s'ha de treballar molt..." I li dic, jo li dic: "Tu què prefereixes, això o guanyar molts diners i treballar poques hores o treballar moltes hores i guanyar pocs diners?"**
62. **Montse:** **I quan fas aquests discursos, només els fas tu? O també els hi fa el Miquel?**

63. **Alicia:** No... El Miquel no... (riu). El Miquel la castiga i punto (riu). I després, jo vaig a l'habitació i, vengà, "badabà, badabà...". Però penso que, clar... No, no, no... Penso que, per negociar, això de negociar està molt bé, però has de saber anar... al seu nivell de parlar. O sigui, tu t'has de fer adolescent en aquell moment i parlar. O sigui, negociar... i dialogar un adult i un adolescent... No, no hi ha diàleg. No sé si m'entens, vull dir que has de rebaixar-te en ell, no rebaixar-te, ficar-te al seu nivell de... col·loqui, i parlar. Llavors, vale, si no... has d'imposar. Jo ho veig així, llavors és difícil baixar al seu nivell, **se baixa al seu nivell quan hi ha bon rotllo, però quan hi ha mal rotllo en el aquell moment, no, llavors, per a mi, llavors no hi ha diàleg, si passa algo, no hi ha diàleg en aquell moment, llavors... és que costa, eh, educar!** (riu).

Més endavant, parlaré de la rellevància que té "parlar" dins del rol de negociadora assignat a la dona i dels diferents matisos que pot adoptar la negociació, que va de la tendresa al càstig, passant pel xantatge. En aquest extracte es posa de manifest que l'Alicia és molt de "parlar", però si no hi ha bona entesa li resulta difícil actuar des del rol de negociadora. Si no hi ha bona entesa, sent que ha d'imposar-se, una nova mostra de com d'íntima i profunda resulta la imbricació entre l'afecte i el poder entre mare i filla. La mare, al final, es queixa de la dificultat d'educar, tasca que té assignada la dona en el context familiar.

7.1.6. Mapa relacional

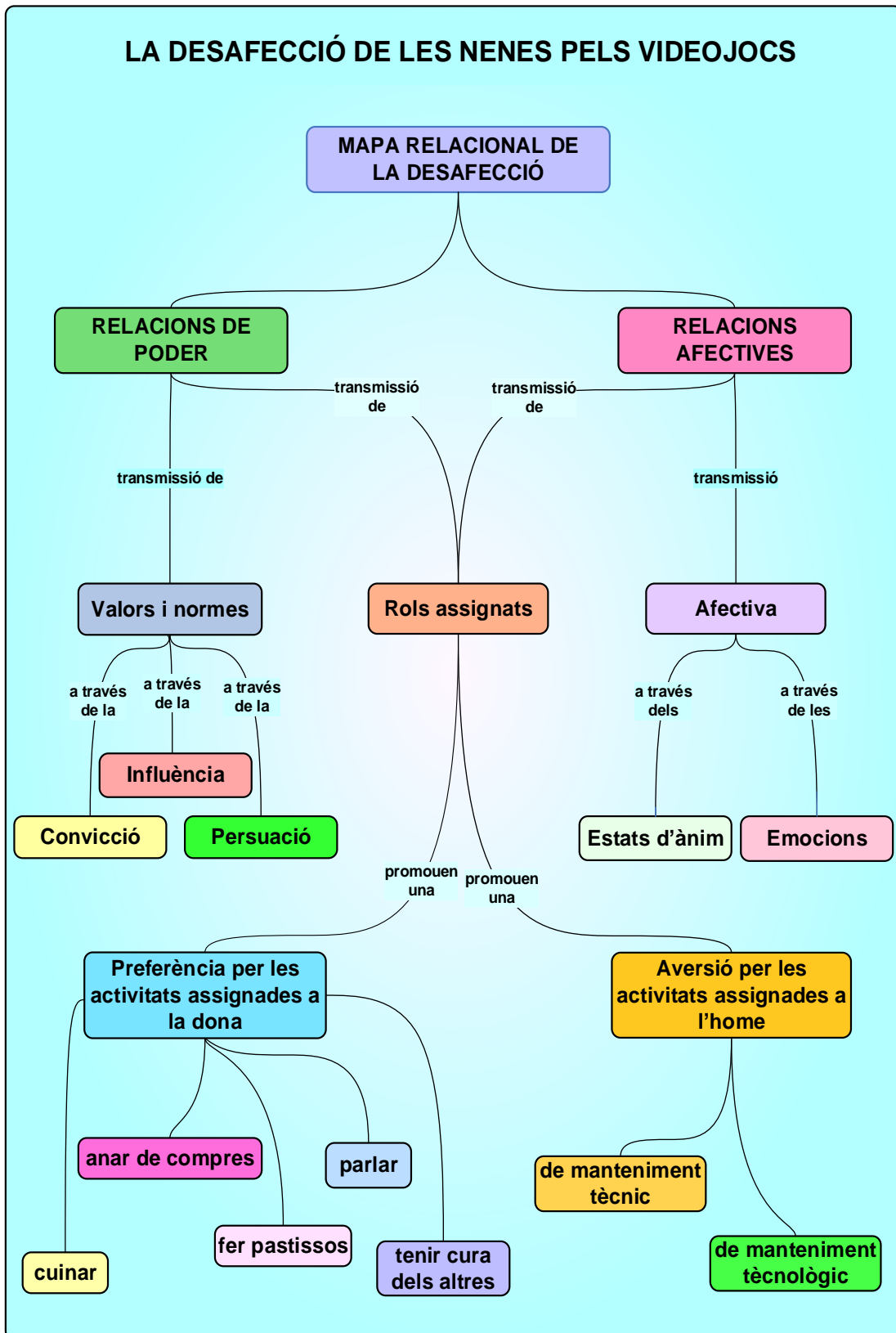


Figura 19. Mapa relacional de la desafecció de les nenes pels videojocs

## 7.2. REPRODUCCIÓ

Les pràctiques de joc s'estructuren a través dels *habitus* forjats en les dinàmiques d'afecte i de poder que s'estableixen en les relacions entre mare i filla. En aquesta secció, aquests conceptes es mostren com a eines particularment útils a l'hora d'abordar les pràctiques de (vídeo)joc en l'entorn familiar, i es posa l'accent en els efectes del funcionament de l'*habitus* en la desafecció pels videojocs com a reflex d'un conjunt d'hàbits i de valors existents en la societat. El segon mapa (Figura 20) se centra en la dimensió simbòlica de les activitats realitzades entre mare i filla.

### 7.2.1. Patrons d'activitat que responen a valors

Les mares animen les filles perquè participin en determinades activitats que mostren uns patrons que responen als valors presents en l'àmbit familiar, i les nenes s'avenen a desenvolupen tasques pròpies de l'economia domèstica assignades a la dona, com ara cuinar, fer pastissos, etc.

Aquesta assignació de les tasques de la llar, porta a les nenes a associar aquestes tasques al gènere. Pel que fa a la socialització del gènere, la influència de la mare i del pare és gran i, a través del treball de camp, he pogut observar que tot i que les mares duen a terme el seu treball professional, a casa assumeixen les tasques domèstiques com a pròpies. Alhora, defugen les tasques relacionades amb la tecnologia, fins i tot quan implica el canvi d'una simple bombeta, com mostra el següent extracte de l'entrevista núm. 5 [veure Annex IV-4]. La Inés reconeix que ni s'hi esforça, perquè s'ha d'esforçar en altres coses per les quals no pot comptar amb el seu marit.

274. **Montse:** I què fas tu, [què tens assumit?](#)

275. **Inés:** (Riu) [Coses... molt típiques. Pues lo de la cuina, la roba... Coses de la neteja, d'organitzar coses d'elles, de l'escola... Una mica repartit però... El vetllar-les, o organitzar-les, pues... més jo... Ell, pues, les segueix, com si diguéssim...](#)

276. **Montse:** Una mica m'esperava la resposta... Perquè abans m'ha comentat que tu ets la que plantes (fan hort) i ell és el que fica el rec.

277. **Inés:** (Riu) Sol ser habitual...
278. **Montse:** Hi ha mares que diuen que no canvien ni una bombeta... Fins a aquest punt, pot ser...?
279. **Inés:** Home, si hi és ell, *pues* ja li dic a ell, però si no hi fos, sé on estan les bombetes...
280. **Montse:** Així que també arribes una mica a l'extrem de la bombeta... I esperes que ell arribi?
281. **Inés:** Bueno... sí...
282. **Andreu:** Sí! Sí! (Andreu és el marit)
283. **Inés:** Sí, sí, no m'hi esforço... perquè m'he d'esforçar en altres coses que no puc comptar amb ell, i amb això sí que hi puc comptar. Llavors, una mica el perquè és així... (riu).
284. **Montse:** (El pare ha portat a les nenes un plat de fruita pelada i trencada a trossets). Però pelar la fruita, això sí?
285. **Andreu:** Sí, si alguns dies me tocar fer-les-hi el sopar, bastants dies...
286. **Inés:** Sí.
287. **Andreu:** Passa que em fa pal i si apuro que arribi ella, li passo a ella...
288. **Andreu i Inés:** (Riu).
289. **Inés:** No... però és un papà amb les piles posades... i tant!
290. **Andreu:** El que no toco és roba i planxa. Res, de l'altre, si he de fer alguna cosa, ho faig.
291. **Inés:** La toca en el sentit de... poder ficar la roba bruta a la rentadora.
292. **Andreu:** Bueno, la rentadora, com que té botons, encara la toco una mica (riu).
293. **Inés:** Si fa falta, sí.
294. **Montse:** Sobretot, si s'espalla, segur que te la mires tu.
295. **Andreu:** Sí!
296. **Inés:** (Riu).
297. **Andreu:** Si em puc estalviar un duro, me'l estalvio (riu).
298. **Inés:** El rentaplats li agrada perquè té botons.
299. **Andreu:** Sí.
300. **Inés:** De la cuina, pues què? El rentaplats és un aliat seu (riu).

### 7.2.2. Activitats compartides amb molt de gust

Jugar als videojocs no és una activitat ni volguda ni desitjada per les mares i filles participants. Prefereixen fer altres activitats o, quan les mares juguen, sovint adopten una actitud passiva o d'acompanyant o, simplement, es

neguen a jugar. Aquesta última actitud queda reflectida a l'extracte de l'entrevista núm. 2 [Annex IV-1]:

57. **Montse:** Llavors, respecte això de jugar juntes amb la nena, no és una activitat...
58. **Petra:** No. Juntes, podem mirar la tele, podem xerrar d'algo o llimpiar juntes i fer la gran bulla, podem estar a la cuina, fent el menjar un dia juntes, o podem anar a un (incomprensible), o al cine juntes, però jugar juntes, no, perquè a mi no me va. Algun dia puc veure que està jugant i assentar-me al seu costat, i diu: "Mama, vine que..." Però no m'ho diu perquè sap que no, no... Més aviat els hi diré que m'ajudin a fer algo de l'ordinador que jo no me'n surto i que necessito per a algo en concret que un joc. És que no jugo...
- [...]
72. **Montse:** I altres activitats? Ja m'has comentat que de vegades esteu a la cuina...
73. **Petra:** Ahir vam anar al cine... Quan hem de mirar roba, quan s'ha d'arreglar o quan compartim, compartim la roba...
74. **Montse:** [...]
75. **Petra:** Ahir vam anar juntes a la pelu... Coses, n'anem fent...

L'Alicia no té una visió negativa dels videojocs i ha passat molts bons moments jugant-hi en família quan la Maria i el Pere eren petits, però quan es tracta de fer coses amb la nena, els videojocs tampoc es troben entre la llista de coses que volen fer. En els següents extractes de les entrevistes núm.3 [Annex IV-2] i núm.7 [Annex VI-1], l'Alicia explica quines són les activitats que els agrada fer plegades:

95. **Montse:** Li agrada anar de compres?
96. **Alicia:** Molt... (riu).
97. **Montse:** Amb tu? Això sí...
98. **Alicia:** Això sí, això sí, llavors sí, ui, està... molt simpàtica.
99. **Montse:** És interessant... (l'Alicia riu). Ara no jugueu. Què feu més, plegades?
100. **Alicia:** Amb la Maria? Pues, molt... Mos agrada molt anar al gimnàs...
101. **Montse:** Juntes?
102. **Alicia:** Sí...

103. **Montse:** A Lleida?
104. **Alicia:** Sí... Sí, Bueno, com que estem a l'Ekke, bueno, ella fa dansa i jo... pues faig activitats, però si no... [Un rato allí, fem allí... les màquines aquelles, llavors si agrada provar les màquines o anem a l'spa juntes, tot això... Sí...](#)
105. **Montse:** En plan amigues?
106. **Alicia:** [En plan amigues](#), llavors sí... (riu).
- [...]
96. **Alicia:** [...] [amb la Maria, prefereixo... Ens agrada fer això, fem galetes, pastissos... O anem d'això de compres, o al cinema, també... Però de videojocs res, res de res, ja no res... No... és que com que ella ja tampoc juga, és que, a veure, tampoc presta fer això amb ella.](#)
102. **Alicia:** [Ara lo que més fem és cuinar... o sortir...](#)

En el següent extracte de l'entrevista núm.4 [Annex IV-3], la Laura i l'Anna expliquen què els agrada fer plegades i com la nena cerca patrons de referència emocionals de com i què sentir a través del relat que la mare li fa de quan ella era petita. A aquesta parella, el que més els agrada és jugar al "sí-no"<sup>19</sup>, un joc corporal que s'han inventat. També són, amb distància, les que s'han engrescat i jugat amb més alegria, entrega i dinamisme als videojocs. Mostren molta complicitat entre elles, comparteixen "secrets" i confidències, i també es fan moltes abraçades i petons.

A diferència de la resta de parelles, que han trobat molt pesat jugar durant una hora, les dues sessions de joc entre la Laura i l'Anna s'han allargat més enllà de l'hora perquè tenien més ganes de jugar. Malgrat aquesta bona disposició per jugar, tampoc han escollit els videojocs com a activitat preferent a l'hora de compartir espai i temps plegades:

---

<sup>19</sup> 61. **Laura:** [El joc del sí-no](#). Ella no pot dir 'sí', perquè si diu sí, jo li puc fer petarrofes besitos, pessigolles, i llavors hi ha la paraula que és el 'no', per parar. I aleshores, acabem, o sigui, es tracta de que jo li he de fer dir que sí, però 'sí' és una síl·laba, i llavors jo faig moltes preguntes perquè la resposta sigui una paraula que tingui la síl·laba 'sí', perquè en la mínima paraula que aparegui el 'sí', es considera que m'ha dit que sí i li puc fer, i llavors, *bueno*, és un joc molt ràpid de... Així que venga, que tens que pensar molt, no? I ella també se'n dóna compte, sap per on vaig i si sap què dirà la 'sí', canvia la paraula, busca un sinònim, i, bueno, és un joc (entrevista núm. 4 [Annex IV-3]).

96. **Montse:** Què t'agrada fer més, amb la mama?
97. **Laura:** Què més fem?
98. **Anna:** El sí-no.
99. **Laura:** El sí-no ja l'hem explicat.
100. **Anna:** El (incomprensible).
101. **Laura:** També. Què més?
102. **Anna:** El blanc-negre.
103. **Laura:** Bueno, és lo mateix que el sí-no.
104. **Montse:** I altres coses que no siguin de jugar? Què t'agrada fer amb la mare?
105. **Laura:** Ai, allò que vam estar fent però que, al final, després, ho vam deixar de fer, que mos **en anàvem soles, i era una tarda, una estoneta per nosaltres.**
106. **Anna:** Ah, sí, **era una tarda que anàvem a comprar.**
107. **Laura:** **Mos compràvem un gelat, mos passejàvem.**
108. **Anna:** Sí...
109. **Laura:** (En veu molt baixa) Clar... **perquè és un secret. Els altres (els dos nens) estaven a la piscina i no ho saben. És el nostre secret.**
110. **Anna:** Jo... anava a música...
111. **Laura:** Ella anava a música. **Abans d'anar a música, ens passejàvem i... un gelat. I aquesta estona d'estar les dos... una plaça... caminant..., passejant... un gelat..., prenent algo..., anant a berenar... O sigui, això també li agrada.**
112. **Montse:** També li agrada.
113. **Laura:** Sí...
114. **Montse:** Li agrada més quan aneu soles? Quan compartiu aquests espais?
115. **Laura:** Sí... Sí...
116. **Montse:** Ara **semblava que... Li agrada molt estar amb tu, que li agrada ballar, tocar-te...**
117. **Laura:** **Sí, molt... molt, molt...**
118. **Montse:** **I, de què parleu?**
119. **Anna:** (L'Anna va parlant amb les nines) Anna... **(gest de silenci), és que sinó després...**
120. **Montse:** No passa res, tranquil·la...
121. **Laura:** No? **Converses molt del dia a dia, de lo que li passa. Avui li preocupava que una amiga seua s'ha donat compte que li parla malament d'algunes nenes i després, diu, "me'n dono compte que..."**
122. **Anna:** Juga amb elles...
123. **Laura:** Juga amb elles, i és com si fossin les seves amigues... I clar, **això li preocupava, i deia: "Com pot ser, no? Perquè clar, aquesta..." i llavors ens**



hem assentat i n'hem estat parlant i, una mica, pues totes dos, i explicant-li i després, sempre, sempre, em pregunta per quan jo era petita... O sigui, allò que ella està experimentant “Quan és que tu ho vas experimentar, mama?”, “Quan t’hi vas trobar...?”, “Explica’m un cas...”, “Te’n recordes de...” “Quan a tu et va passar això...?”, “Com se deien aquestes persones?”, “Qui eren?”, i llavors..., entrem així...

A la Maria (la nena més petita de les participants) li agrada fer les activitats que li agraden a la seva mare, però no fan moltes coses elles soles, perquè les activitats les fan més aviat en família (entrevistes núm. 5 i 9) [Annexos IV-4 i VI-3]:

- 107. **Montse:** I, quines altres activitats fas [...] especialment amb la Maria?
- 108. **Inés:** Mos agrada... Bueno, que poguéssim fer així alhora i que ens agradi i que ens ho passem molt bé, és coses de manualitats i de dibuixar, així, que a ella li encanten... I a mi també... Llavors, pues, mos fem i... pues fem cosetes... I si no, pues quan juguen a plastilina, pues vengui. Després, totes estem per aquí... amb lo de la plastilina... i, si no, doncs jocs de taula..., normals i corrents.
- 109. **Montse:** I, llavors, jugueu els quatre?
- 110. **Inés:** Els quatre o les tres.
- 111. **Montse:** I, això que parlaves abans, d’anar a fer gelats... També són activitats que són compartides...
- 112. **Inés:** Exacte. Exacte. Pues ara, amb això dels gelats, i, si no, a l’hivern que fas més forn, pues lo de la cuina i fer pastissos o alguna coseta o així extra... Pues la veritat és que ens encanta, també... I, pues... cosetes d’aquestes. I si no, pues... Jocs a fora, ara que ja és el bon temps... Aquest any, encara no, però Bueno, quan fem lo de la bicicleta en marxa, pos ja ens en anem tots quatre amb la bicicleta...

[...]

- 35. **Montse:** Si tries un moment per estar amb la nena, d’estar amb ella, compartint temps i espai, què és lo que faries?
- 36. **Inés:** Pues... No prioritzem los jocs, les noves tecnologies, quan volem fer algo conjunt, però ni elles ho demanen. Vull dir, hi ha alguna vegada que potser sí, però quan ho fan és perquè elles volen fer de profes, pues llavors me volen ensenyar a jugar a algo nou, que elles han descobert... I oi... “Mira, t’encantarà...”, “Venga, va, que t’ensenyo què fem i tal...”, però no per compartir una estona de relació llarga, si no una estoneta i ja està. Però a totes tres ens agrada un joc bastant individual quan fem noves tecnologies, perquè escollim els tres tipos de joc de bastanta concentració, enves de joc més de relació o de fer conjunts, som bastant individuals, en aquest sentit i, a mi, personalment, quan estic sola i trio, m’agraden

aquests de que molt mentals, i d'agilitat mental, aquests són els que més em satisfan...

32. **Montse:** Els tetris? Els sudokus?
33. **Inés:** Sí, sí. Tot aquest tipo així. Llavors, clar, pues no organitzem una estona llarga, més aviat mos anem a fer molt, **casi sempre és molt treball plàstic**. Vull dir, **coses de manualitats, de dibuixar plegades, de pues... jo què sé... Aquarel·les, argila, lo que... lo que sigui, però més... O fer puzles juntes i vengam... Una cursa de puzles! O jo què sé...!** Aquest altre tipo de joc que, pues, fas, xerres, pares, vas, no sé... Hi ha més intercanvi, a totes tres mos agrada parlar i compartir coses mentre fem, llavors clar, amb la màquina, no t'ho permetes perquè, de vegades, quan precisament pel fet... pues això... de que ho estem fent i tal, pues clar, si comences a parlar... **M'he descentrat i "OSTRES, NO, QUE TE DESPISTEN..."** I llavors, doncs aquesta comunicació no hi és... Llavors, com que ens senta bé comunicar-nos o potser ho necessitem... o... no sé, ho preferim així... És aquest altre tipo d'activitats, inclús veure una peli o també de començar a fer, per exemple, una proposta de "vengam!, pues una tarda de cine per... ji-ji-ji, ja-ja-ja se torna en que, evidentment, pues has d'estar pendent de la pel·li, si realment la vols disfrutar, i llavors, perds relació, i tampoc és una activitat que la féssem per compartir, saps? pues..., la tria va així.

[...]

131. **Montse:** Sembla ser que jugar no jugueu massa, en canvi sí que feu altres activitats...
132. **Teresa:** De jugar, no. No juguem. Respecte les altres activitats, el que t'he comentat. Especialment fer coses de chicas i comentar el que ha passat durant el dia i els cap de setmana o veure plegades algun programa a la tele...

Al llarg del treball de camp també he pogut observar que, quan els infants són petits, els jocs i la resta d'activitats es planegen i realitzen en família. Quan les nenes es van fent grans, es deixa de jugar en família i fan més activitats amb la mare únicament. I com que a les nenes els agrada estar amb la mare i fer el que ella fa, mares i filles acaben fent aquelles activitats que tenen assignades per raó de gènere i, per tant, no juguen als videojocs. De fet, prefereixen la resta d'activitats que no pas jugar als videojocs.

Una de les raons o justificacions que donen les mares per no jugar als videojocs és que no poden parlar mentre juguen. Aquesta és una de les creences que justifiquen els esquemes d'acció i que deixen el joc digital fora de les activitats compartides, tal com analitzo en la secció tercera d'aquest capítol.

### 7.2.3. Pràctiques de joc

A mesura que les nenes es fan grans, juguen menys. Respecte la tecnologia, el que més fan és estar a Facebook i enviar-se Whatsapps. L'Alicia en dóna mostra en l'extracte de l'entrevista núm.3 [Annex IV-2]:

37. **Montse:** I, llavors, sobre... Per exemple, sobre els jocs, [a què juga la nena?](#)
38. **Alicia:** Ara?
39. **Montse:** En general.
40. **Alicia:** [Ara no juga, ella, no. O està al Facebook o queda amb alguna amiga](#) o... Bueno, li agrada una mica el cine. Sí, el cine li agrada, [però així de jugar, no juga... a res.](#)
- [...]
44. **Alicia:** Llavors, de jugar, jugar... No, [ara ja no juga mai a nines](#), jo ja fa dies que no la veig.
45. **Montse:** [Ni als videojocs?](#)
46. **Alicia:** [No...](#)
47. **Montse:** Mai?
48. **Alicia:** Aquí no. No sé, però a l'ordinador no. Ara ja fa dies que no, eh? Potser des de Nadal cap aquí, res. Abans sí que, no sé... Aquestos de l'ordinador també mos havien posat una mica d'[aquestos del City Ville i tots aquestos](#)... Sí, estàvem tots ficats en la ciutat aquella i... Però ara ja... No crec que jugui a res, no me diu que jugui a res, vamos!
49. **Montse:** I quan té temps lliure, se'l passa al Facebook, ella?
50. **Alicia:** I el temps lliure... Pues li agrada, pues això, pues, per exemple, jo què sé... [Se pentina un munt de rato, mira la tele, parla per telèfon molt... Amb les amigues, o per l'ordinador, que tenen allò per la imatge, la webcam aquella i se parlen allí, o queden, o... Està molt amb una veïna d'aquí, també, que és de la mateixa edat. Però jugar a videojocs, no juguen ja, de fet, com a molt això, entre elles un joc de taula, sí, però lo que fan és parlar molt \(riu\). O sigui \(riu\), s'assenten i parlen molt! Igual te les trobes allà a les bústies, i veng a parlar! Sí, sí, ara... \(riu\).](#)
51. **Montse:** O sigui, que...
52. **Alicia:** Però [ella havia jugat molt. A ella li agradaven molt les nines, molt jugar a nines... Allò dels playmobils, també...](#)
53. **Montse:** Però ara ja...
54. **Alicia:** No. [Ara ja no...](#)

Parlar es converteix en una activitat clau en la relació entre mare i filla. Fer coses sense parlar no té gaire sentit per a les participants, perquè el que els agrada fer és precisament tot allò que permet explicar, compartir, educar, aconsellar, desfogar-se, preguntar, respondre, recolzar, renyar, castigar, reflexionar, transmetre experiències, compartir sentiments i emocions, donar mostra de què s'ha de fer i què no s'ha de fer, transmetre expectatives, frustracions, il·lusions... i fins i tot xafardejar. Són alguns dels verbs emprats per les participants que acompanyen les activitats que fan plegades mare i filla, *com si fóssim amigues*, performant d'aquesta manera la subjectivitat (extracte de l'entrevista núm. 2 [Annex IV-1]):

82. **Montse:** De què parleu, quan esteu juntes, fent aquestes activitats?
83. **Petra:** Bueno, podem parlar de com ella se sent, com jo me sento, coses que m'han passat a mi en els projectes que estic, o reflexions que jo faig, reflexions que ella fa dels seus amics, o de circumstàncies en què s'ha trobat, o coses, emocions que hem compartit les dos i mos ha tocat contrastar en un lloc concret, compartint algo, o de la pel·lícula del cine que hi ha en aquell moment, o reflexions sobre, jo què sé... sobre coses que no m'han agradat, o que de casa..., de qualsevol cosa, com parlàriem amb una amiga, tenint clar que és ma filla i que jo sóc sa mare, això ho tinc claríssim. Però, vamos, o si li ha passat algo que li ha sabut greu a classe o li han dit algo, pues, m'ho conte, però bueno...
84. **Montse:** Però quan feu aquestes activitats, com anar a la perruqueria, ho aprofiteu?
85. **Petra:** Per xerrar... sí.

Totes les mares destaquen la necessitat i bondat de la comunicació entre mare i filla. El fet que jugar als videojocs no permet parlar s'utilitza com a recurs discursiu (1) per justificar el no jugar-hi, (2) per transmetre els *habitus* i (3) per estructurar els rols i activitats assignats a la dona.

A través de la comunicació que s'estableix entre mare i filla quan fan activitats plegades, s'incorporen els *habitus* i es transmeten els sabers que donen forma i estructuraven els rols i valors assignats a les dones, que conformen el "disc dur" de la subjectivitat de la nena per a esdevenir subjecte generitzat.

La Teresa i la Míriam fan “*cosas de chicas*” (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]). S’ho passen bé quan poden anar a la cafeteria i prendre un Cacaolat. Prendre el batut a la cafeteria no és el mateix que prendre’l a casa, perquè, a la cafeteria, la filla és i actua *com si fos* l’amiga de la mare. Aquest *com si fos* és performatiu.

En l’extracte de l’entrevista núm. 7 [Annex VI-1], l’Alicia reconeix que això de “fer coses de dones” també forma part de la relació amb la seva filla, amb qui té un vincle molt especial. També era molt especial la complicitat i el vincle que tenia l’Alicia amb la seva pròpia mare. L’Alicia explica emocionada (la seva mare ha mort) com la mare sempre estava present encara que fos per qüestionar i desaprovar les seves decisions: “Igual me deia: “*Esto? Esto?*” Però és igual, ella tenia que estar allí...”. En aquest “fer coses” s’estableix un vincle del qual l’home forma part:

150. **Montse:** Seguint una mica amb aquest tema i en aquesta complicitat que dèiem, la Teresa diu: “és que fem coses de dones”, “a mi m’agrada fer coses de dones, com ara anar a comprar i anar-nos-en a esmorzar”. I ella, que és una mare molt expressiva, diu: Això és “cosa de dones” (l’Aliciariu). És que, al matí, no trobaràs un pare i un nen fent la xerrada mentre esmorzen en una cafeteria, en una croissanteria... Diu, aquesta mare: “Això és cosa de dones”, i afegeix: “A mi m’agrada fer coses de dones amb la meva filla, i a ella també li agrada”, em deia, perquè quan li diu que va a comprar, la nena pregunta: “Què farem més?”. “Doncs, avui no farem coses “de dones”, com ara anar a xerrar un ratet, o anar de botigues”, i la nena diu: “Si només és anar a comprar lo de cada dia, doncs no, mare, no vinc...”
151. **Alicia:** Ja, ja... claro...
152. **Montse:** Perquè lo que li agrada és fer...
153. **Alicia:** Coses de dones, sí... El típic de les pel·lícules.
154. **Montse:** Allò que podria fer amb una amiga...
155. **Alicia:** Exacte.
156. **Montse:** Però, llavors, quan estem a la cafeteria, és que fins i tot, diu, ella parla com si fos una amiga.
157. **Alicia:** Claro, sí, sí, és que llavors parlen així.
158. **Montse:** Jo busco aquest espai perquè, si prenen un cafè, un Cacaolat, diu ella, a casa, no serà el mateix, perquè no és igual fer el Cacaolat a casa que anar a la cafeteria. Aquí és cosa de dones, a casa és la família, ja és el rotllo... I, aquesta concepció de “coses de dones”...

159. **Alicia:** És que penso que, en definitiva, **té raó aquesta dona**, sí... **Ho fem això. Jo també ho faig això...**
160. **Montse:** I ella també se sent a gust?
161. **Alicia:** Sí, ja et dic, llavors: “Va, anem a l’spa”, a no ser que, a l’spa, en aquell moment, hi hagi mal rotllo per algo, que pot ser també i llavors la tarda queda fatal.
162. **Montse:** Llavors ja no se surt com amiga.
163. **Alicia:** Claro, llavors acabem enemigues (riu). Però si no pues sí, sí... **És com una... som dues dones. Exacte.** Jo crec que **elles se veuen grans així.** En canvi, **si anem amb la família és com... ma filla**, no? Si anem pare i mare... Vam anar un dia a l’spa los tres i va ser horrible, i vaig dir, vaig pensar: “mai més...” (riu), perquè clar, ella, allà... Però **quan vaig amb ella a soles és diferent.**
164. **Montse:** Aquest aspecte és molt interessant...
165. **Alicia:** Sí...
166. **Montse:** Perquè es creen unes complicitats...
167. **Alicia:** És curiós, eh?
168. **Montse:** Unes complicitats diferents... Suposo que també, en aquests espais, es transmeten algunes coses que no les arribem a...
169. **Alicia:** **Perquè**, per exemple, si que va amb amigues, no? Però ara, igual, **si s’ha de comprar algo m’ho diria pel Whatsapp: “Mira això, què tal aquestes sabates?”**, i em fa una foto (riu). **I si no se les compra, al final me fa anar a mi, perquè sap que la renyo**, però a ella li agrada si se les fica i li dic: “Ai, mira què boniques” i llavors, ja està, és ideal, aquella sabata és ideal. Si jo li dic que m’agrada, és ideal. No sé, és com... Sí. **Jo també crec que hi ha aquesta complicitat.** Bueno, **jo crec que això és bonic.** Bueno, sí que es creen i... En el fons, tinguis com tinguis la relació... **Jo, amb la meva mare, també tenia aquesta complicitat. I tant...** És que jo què sé... Inclús de gran... I de coses... jo que sé, quan em vaig anar a casar, pues vengà, el vestit, no? Pues jo, ma mare, perquè... **igual me deia: “Esto? Esto?”**, però **és igual, ella tenia que estar allí...** (riu) No sé, és curiós... **Hi ha un vincle que sembla que... Ui, jo crec que això és molt vincular...**

En el següent extracte de l’entrevista núm. 9, la Inés reconeix que, malgrat que com a educadora social sap de les bondats del fet de jugar amb els infants, quan *deixa de ser* educadora i *fa de mare*, prefereix *fer* altres coses amb la seva filla [Annex VI-3]:

87. **Inés:** En el meu cas, reconec que jugo poc o que he jugat poc. A veure... com t’ho explicaria? Penso que, per una part, tenim... no sé... He tingut la sensació de que... Ets com un adult, que vius des del món de l’adult (riu) i que fas coses d’adult i que, en certa manera, t’has oblidat de fer coses de nen, i que, si no les has oblidat del tot, quan els fills pues te fan propostes

o te fan demandes... Hi ha algunes propostes com és el joc que te costa ficar-t'hi, i... com si... Bueno, jo, a vegades, **com si em fes una mica de mandra jugar, hi ha coses del món de l'adult que m'interessen més que posar-me a jugar. Tot i que... jo sé que és molt bo jugar... i que també és necessari, però... hi ha una sensació interna que a mi me costa ficar-me a jugar en certs tipus de joc quan és, jugar. Vull dir, purament jugar, vull dir... joc simbòlic o el tipus de joc pues així més infantil, fer una activitat plegades, o fer joc de fada o joc de... Això, cap problema. Però el que és el joc purament dit, a mi m'ha costat, quan a les primeres edats i tal, m'ha costat posar-me a jugar, per exemple, a nines... Tot i que jo ho vaig fer molt en el seu moment, però ara com a mare, pues no... no me motivava, no m'hi trobava còmoda, en algun moment t'esforçaves però això ha volgut dir pues que ho he fet potser menys de lo que a elles els hi hauria agradat en algun altre tipus de... Vull dir que **he buscat altres alternatives per fer-ho, però... que jo mateixa m'ho revisava, de dir: "Jó, Inés, que ets educadora, que ademés a la feina jugues... o t'esforces en certes coses i tal... I després, a nivell personal o familiar, bueno, pues t'ho permetes fer d'una altra manera". I després... i això ja parlant més des de mi, però potser parlant més així de lo que observo, a través de la feina, en altres famílies, hi ha molts pares que, inclús, senten vergonya de jugar... tenen vergonya... i t'ho diuen tal qual, de dir: "oi, pues per què no feu més coses junts?", quan fas una activitat familiar, de dir, pues que fas propostes: "pues venga, vés amb la... i fes això", "*joh, no...! ¡qué vergüenza...!*" Vull dir... **Hi ha una sensació com de dir: "ja m'he fet gran, ara ja no toca jugar..."**, i que quan els nens t'ho demanen, pues, pots sentir hasta aquesta vergonya. Llavors, **no sé... vull dir... com un distanciament... vull dir... El joc, que en teoria tota la vida pots jugar perquè hi ha molts jocs diferents (riu), no sé, és com si no formés part ja de la vida adulta, com si només fos una part de la infantesa. Després ja està, això és... una mica la meva opinió...******

Escoltant les mares és com si sempre hi haguessin coses més interessants de fer que jugar. De fet, durant les entrevistes, el tema del joc no ha sortit mai espontàniament, llevat que jo el tragués d'alguna manera a debat. A més, davant una proposta de joc de la nena, la mare té l'habilitat de fer una contraproposta per tal de fer una altra activitat que agradi tant a la nena com a ella, perquè fer coses amb les filles agrada a totes les mares, però jugar no. Així ho mostren diferents extractes: entrevistes núm. 7, 98-104 [Annex VI-1]; núm. 8, 73-78 [Annex VI-2]; núm. 9, 87 [Annex VI-3] núm. 10, 93-98 [Annex VI-4]; i núm. 11, 131-132 [Annex VI-5].

#### **7.2.4. Aplicació pràctica de l'ús de l'ordinador**

El desinterès que senten les nenes pels videojocs és proporcional a l'interès que tenen per l'aplicació pràctica de la tecnologia (Castaño,



2008/2009, p. 223), un fet més que mostra la complexitat del fenomen de la desafecció pel joc. En l'extracte següent de l'entrevista núm. 8 [Annex VI-2], la Laura explica l'interès més prosaic de les nenes per la tecnologia, perquè on “els nens volen guanyar, les nenes volen aprendre”.

Aquesta divisió dels interessos generitzats respecte la tecnologia, forma part del recurs discursiu que (1) consolida les normes de gènere i el desinterès pel joc digital de les nenes, (2) la utilització de la tecnologia com a instrument de treball i (3) la substitució del plaer de guanyar jugant pel d'aprendre, on el nen es performa com a guanyador i vencedor i la nena s'enfoca a aprendre i manegar la tecnologia.

65. **Montse:** Doncs tornant una mica amb les habilitats de les nenes, la Míriam, com altres nenes, és molt hàbil amb tot això que diem de les aplicacions, tot i que no juga: prepara powerpoints, selecciona música...
55. **Laura:** Sí... sí, jo penso que és veritat. Els nens juguen amb uns jocs que acaben dominant una destresa per aquell joc, per ser els millors en allò (fa la veu greu i molt ferma), o sigui, va molt enfocat de dir: «bueno, jo agafaré una habilitat bestial amb el mando... i amb lo que és el joc, em sé moure súper bé i aquí vaig a ser el primer... el més bo» I les nenes, el repte que té, per exemple l'Anna, és a poder utilitzar i a descobrir tot lo que hi ha allà davant seu. Aquell món que no el conec, a descobrir-lo i poder-lo utilitzar... És com un repte, de... tocar botons, de ficar-se, de... fer anar... I, als nens, això no els motiva, els motiva més... el poder arribar a ser... el que, en aquell joc, aconsegueixi la màxima puntuació, el guanyador... el...
56. **Montse:** Com una especialització?
57. **Laura:** Sí, sí... Com si... només s'enfoquessin a ser el millor en allò, a ser el guanyador, el vencedor... I la nena no és guanyadora... va a aprendre, o sigui... vol, vol poder... lo que té allà al davant, descobrir-ho, aprendre-ho, poder ella manejar i fer coses amb allò, amb un joc que he de saber dominar molt bé el d'allò, i no és ser hàbil per «guanyar, guanyar, guanyar...» (fa veu greu, de nen). No sé..., és com una meta... diferent.
58. **Montse:** Com ara el procés i el resultat, que diuen que n'hi ha que es situen al procés...
59. **Laura:** Exacte!
60. **Montse:** I, d'altres, en el resultat.
61. **Laura:** Exacte, exacte... Sí, sí, sí...

Aquest desplaçament de fites, objectius i disposicions comporta el desafecte pel joc digital, perquè ja no és adequat per a allò que es vol



aconseguir. La Míriam (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]) no juga als videojocs però té molt d'interès en els programes per millorar les seves presentacions, com ara PowerPoint. També li interessen Instagram i les opcions per fer correccions a les fotografies:

63. **Montse:** Ho fa sola?
64. **Teresa:** Sola, sola... Sola. [Ella se fa powerpoints, si tu li veiessis els powerspoints que es fa...](#) Selecciona música del conill (la Míriam té un conill nan que es diu Cuqui). Va fer una conferència a l'escola del conill, amb un powerpoint...
- [...]
78. **Teresa:** Li va fer un powerpoint amb la seva caseta i tot...
79. **Montse:** Ah... m'ho vàreu explicar això...
80. **Teresa:** Oh, però bonic, eh?
81. **Montse:** Sí, vas comentar algo que em va cridar l'atenció...
82. **Teresa:** Sí, sí... Una passada! Va fer una presentació..., però guapa, eh? Sí, sí... però tot... que es feia de més gran a més petit... de més petit... així amb...
83. **Montse:** Sí, sí...
84. **Teresa:** [Que ho domina, eh? Que ho domina tot, això. Això sí...](#)

En la secció següent abordaré el fet que el desplaçament de l'objecte de joc comporta necessàriament un procés desafectiu cap a ell. El desafecte pels videojocs es perfila com el sostrat d'un estat d'ànim generitzat des de la infància que deixa de banda l'activitat plaent i situa l'interès de la dona en el profit o el resultat de l'activitat més que no pas en la pròpia activitat.

7.2.5. Mapa d'activitats

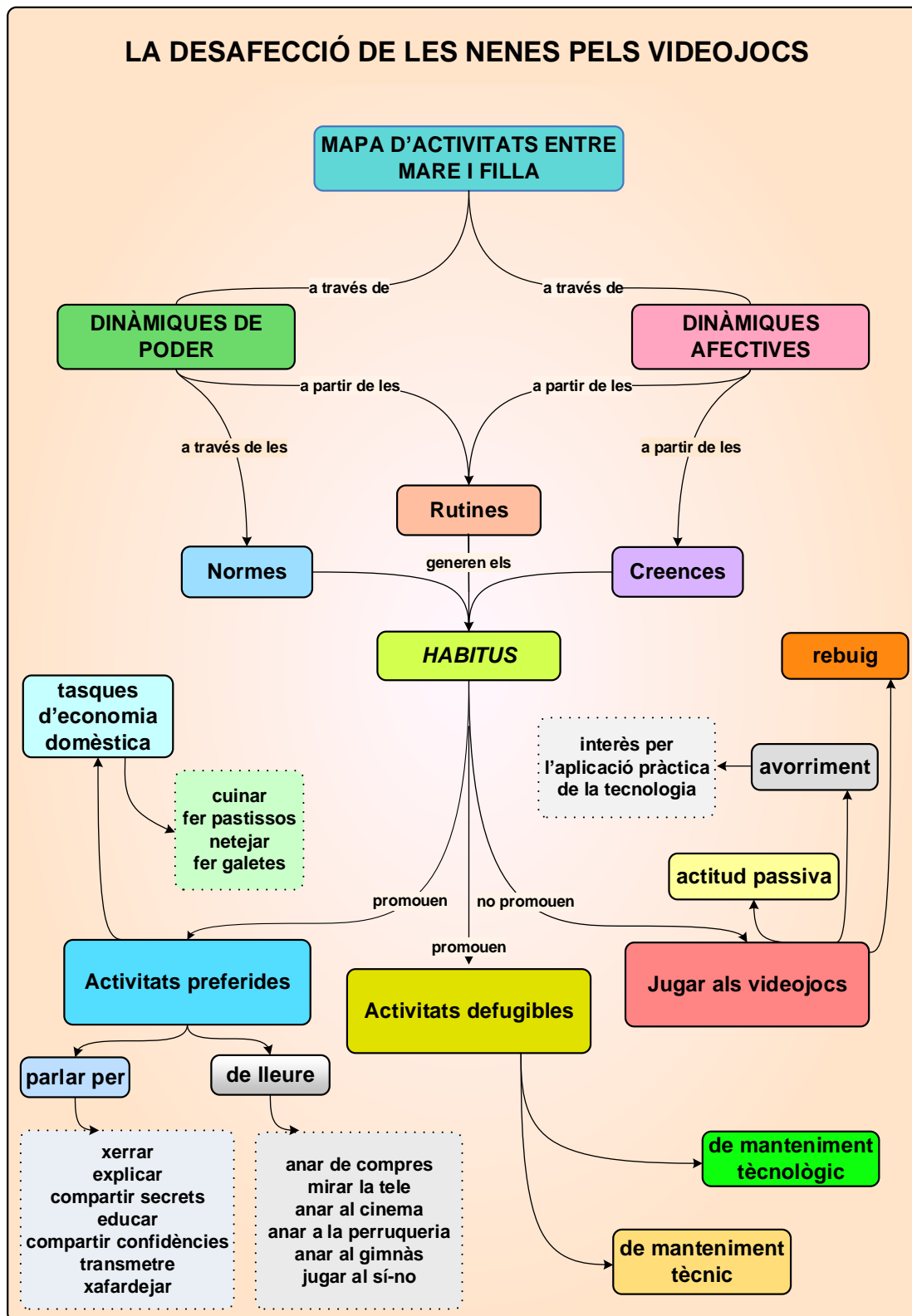


Figura 20. Mapa d'activitats entre mare i filla

### 7.3. PERFORMATIVITAT I PERFORMACIÓ

La noció de *performativitat* ha penetrat en els darrers temps amb força en el debat sobre la subjectivitat. Butler entén la performativitat com “una repetició i un ritual que aconsegueix el seu efecte mitjançant la seva naturalització en el context d’un cos, entès, fins a cert punt, com una durada temporal sostinguda culturalment” (Butler, 1990/2007, p. 15). La riquesa teòrica del treball de Butler, juntament amb la de la *performació* de Goffman, s’integra amb els procediments empírics proposats en l’anàlisi narrativa discursiva (Taylor, 2005, 2006; Taylor i Littleton, 2006) i dóna pas a l’enfocament performatiu / de performació dins la investigació qualitativa (Morison i Macleod, 2013).

#### 7.3.1. Vincle entre mare i filla

El vincle entre mare i filla és un vincle profund i complex, i té una gran càrrega emocional (Tannen, 1994/1996, 2006/2007). La franja d’edat de les nenes que participen en aquest estudi va dels 8 als 14 anys, una edat en què les nenes busquen en la mare un referent on poder-se emmirallar. Així ho mostra l’extracte de l’entrevista núm. 4 [Annex IV-3]:

118. **Montse:** I, de què parleu?
119. **Anna:** (L’Anna va parlant amb les nines) Anna... (gest de silenci), és que sinó després...
120. **Montse:** No passa res, tranquil·la...
121. **Laura:** No? **Converses molt del dia a dia, de lo que li passa.** Avui li preocupava que una amiga seua s’ha donat compte que li parla malament d’algunes nenes i després, diu, “me’n dono compte que...”
122. **Anna:** Juga amb elles...
123. **Laura:** Juga amb elles, i és com si fossin les seves amigues... I clar, això li preocupava, i deia: “Com pot ser, no? Perquè clar, aquesta...” i llavors ens hem assentat i n’hem estat parlant i, una mica, pues totes dos, i explicant-li i després, **sempre, sempre, em pregunta per quan jo era petita... O sigui, allò que ella està experimentant “Quan és que tu ho vas experimentar, mama?”, “Quan t’hi vas trobar...?”, “Explica’m un cas...”, “Te’n recordes de...” “Quan a tu et va passar això...?”, “Com se deien aquestes persones?”, “Qui eren?”, i llavors..., entrem així...**

L'Anna necessita el referent de la mare per poder relacionar-se amb les seves amigues quan se li presenten situacions noves i no té punts de referència. La relació entre mare i filla és una relació d'afecte i de poder a través de la qual es construeix la subjectivitat de la nena. Aquestes relacions es donen a través de les pràctiques quotidianes entre mare i filla. Es negocien de manera constant i continuada en la pròpia relació, en la qual la comunicació esdevé útil i necessària.

### **7.3.1.1. Rutines en la interacció**

A partir del treball de camp he pogut observar que, entre les coses que mare i filla poden fer, jugar als videojocs és l'última que farien. Quan les nenes són molt petites, les mares juguen perquè jugar forma part de les coses que han de fer, forma part de "l'acompanyament" assignat en el desenvolupament del rol de mare (entrevista núm. 2 [Annex IV-1]):

197. **Montse:** Llavors m'agradaria que, si poguessis situar-te una miqueta de que, quan jugaves amb la nena, què et passava pel cap o quines sensacions tenies jugant durant aquesta hora?
198. **Petra:** Bueno, però de totes maneres jo crec que som bastant expressives, no nos les amaguem ni... no és que... quan les sento, hi són [...]
199. **Montse:** Més que res, les teves sensacions. Quan li feies el berenar, li he preguntat com es sentia i m'ha dit que es sentia estranya, que no havíeu jugat mai així, "me sento estranya jugant", m'ha dit. Llavors, una miqueteta...
200. **Petra:** Jo, m'he sentit una mica com quan eren petits, allí, fent de... d'acompanyant i ja està. Però en videojocs, ja et dic, sempre, amb amics o amb lo que siga, faig lo mateix.
201. **Montse:** T'avorreixes?
202. **Petra:** M'avorreixo i faig d'acompanyant. Al final, acabo interactuant en lo joc perquè els ajudo. "Mira, mira, allí n'hi ha un", perquè no queda més nassos, però no...
203. **Montse:** Tampoc t'ho passes bé?
204. **Petra:** No m'agrada. M'adapto a la situació i m'adapto al present perquè és lo que hi ha, però... si jo he de triar...

Així, com que a les mares no els hi agrada jugar, sovint el joc deriva en altres activitats. Ho mostra l'extracte de l'entrevista núm. 8 [Annex VI-2]:

78. **Laura:** Perquè a mi em costa moltíssim, eh? Vindre a casa, aquí als migdies i sentar-me al sofà i no fer res... Però HO FAI... ÉS QUE M'OBLIGO... M'obligo perquè... i llavorsens... no ho sé... Jo penso que, al menos, el cas de la meva... **Quan ella té ganes de jugar... és al sí-no** i me fa: "Vine, mama, vine, que t'hai d'explicar una cosa. Vine, vine...", i jo quan me fa "vine, vine", ja ho sé. "Senta't, assenta't, senta't aquí al meu costat, senta't, **mira, és que lo que t'hai de dir... ostres... és que no sé...**" I es queda així (es queda immòbil). "Sí...", i a llavors ja està, comencem a jugar i llavors... **és el ratet aquell «ta-ta i ja està...»**. Llavors, ja hem jugat... A la millor, res, de vegades dura dos minuts, de vegades cinc, de vegades allà acabes xerrant i estirant-te, depèn del temps que tinguem... i ja està..., no sé...

Tampoc l'Alicia jugava amb la seva mare. En l'extracte de l'entrevista núm. 7 [Annex VI-1], l'Alicia, amb to trist, recorda que la seva mare tampoc no jugava amb ella; un etern present que es va repetint de manera tossuda en forma d'*habitus*:

155. **Montse:** Sobre el **que us agrada fer plegades...**
156. **Alicia:** **Anar de compres** (riu).
157. **Montse:** Això és un clàssic, ja que a totes us agrada molt anar de compres, però jugar no és una activitat normal entre les mares i filles que heu participat en aquest estudi. Però quan ho feu, excepte la Petra i la seva filla a les que no els hi agrada gens ni mica, us ho heu passeu bé. Sembla que el jugar, però, no forma part de l'univers quotidià d'activitats per fer plegades. És allò que **quan les mares diem "què fem?", tenim una tarda per fer coses i, de la llista que fariem entre les coses que farem i no farem, entre les coses que no farem sembla que surt el no jugar als videojocs...**
158. **Alicia:** Sí, sí... **Nosaltres igual (riu) ho ficariem al final de tot. Sortiríem a passejar les gossetes o jo què sé, a fer fúting, o al gimnàs, a l'spa també li agrada molt, que la convidi a l'spa... o això... anar de compres, això sí... o veure una pel·lícula, no sé... Però jugar a videojocs, no.** L'època aquella del Mario Cars sí que ens vam enganxar, però la Maria també havia de tenir nou o deu anys..., però **ara no, ara, què va!** Però és que **ara de jugar amb mi... ja no vol (riu) a res... Jolín...**
159. **Montse:** **Més aviat el que feu les mares és parlar i fer coses...**
160. **Alicia:** **Sí.**
161. **Montse:** Una mare diu que s'ho passa molt bé fent qualsevol cosa amb ella, o jo m'ho passo molt bé anant a comprar, l'altra deia que anant a fer un cafè... Aquesta mare deia: "M'encanta anar a fer un cafè...".
162. **Alicia:** Clar... **A la Maria només cal que li diguis: "Demà anem a Barcelona, de compres tot el dia..."** (riu).
163. **Montse:** O anar a comprar, passejar, fer vacances o fer pastissos...

164. **Alicia:** Pastissos també.
165. **Montse:** Són coses que m'heu dit, que han sortit a les converses, i totes les mares, les cinc mares, feu coses en moments determinats, perquè totes teniu molta activitat. Però hi ha coses que, quan les feu, un dia anar a l'spa, l'altre anar a comprar...
166. **Alicia:** Sí...
167. **Montse:** O anar a fer un cafè o un beure, o com una de les parelles de mare-filla, que em deien en veu baixeta un secret de que anaven plegades a passejar i que es compraven un gelat mentre els dos germans estaven a natació, i ho feien amb un fort component de complicitat entre ambdues, era com un joc entre elles...
168. **Alicia:** Oh, que bo!
169. **Montse:** I entre les dues hi havia una mirada d'això, de complicitat, de fer una cosa transgressora i, tot i que la nena és joveneta, és perfilava una clara complicitat que també altres mares m'han comentat que busquen aquesta complicitat en determinats moments...
170. **Alicia:** Mmm... (assenteix amb el cap).
171. **Montse:** Que hi ha com una complicitat. O quan hi ha algun tipus de mal rotllo, es genera com una certa complicitat de que això no va amb nosaltres... I són com unes complicitats no verbals...
172. **Alicia:** Sí...
173. **Montse:** Que generen com unes dinàmiques...
174. **Alicia:** És curiós (riu).
175. **Montse:** I et preguntes d'on surten... que és un punt que de vegades et fa estar més o menys bé amb la mare, perquè de vegades et fa estar molt bé això d'agafar el cotxe i anar a Barcelona...
176. **Alicia:** Claro....
177. **Montse:** Possiblement, amb el Miquel (el pare) no ho faria, anar tot el dia en aquests grans...
178. **Alicia:** Què va! què va! (riu)
179. **Montse:** Aquests grans centres...
180. **Alicia:** Oi... sí... (riu). Venga! I ara em provo això, i ara em provo allò, i ara anem a dinar en aquest restaurant... (riu).
181. **Montse:** I tot això... (l'Alicia riu), però no jugueu. Feu moltes coses...
182. **Alicia:** Jugar? Ara no, no.
183. **Montse:** Però jugar, no.
184. **Alicia:** No, ara no, ara no.
185. **Montse:** I, això què et suggereix?
186. **Alicia:** Tampoc jugava amb ma mare... (té un to trist a la veu). Suposo que jugues quan són petits, és que són ells potser... La Maria no voldria jugar a mi... No ho sé, si una tarda estem molt així, los quatre, igual ens posem al monopoli, però de dir "pues va, juguem"... Jo recordo, de petita: "va, mama,

juga amb mi...”. Clar, ara no m’ho diria mai, crec jo. És que ara no juga ella, és lo que dèiem: Facebook, tele, les sèries, les polseres vermelles, ara me pentino així, ara me pentino aixà (riu) i ara amb les ungles de color verd, i vengà! Clar... No ho sé... Ja no... És que clar... És una dona, ja.

Les mares en tant que dones “estan situades a la cruïlla entre producció i reproducció, entre l’activitat econòmica i la cura i atenció dels éssers humans i per tant entre el creixement econòmic i el desenvolupament humà” (Sen, 1995, p. 60). Al llarg de les entrevistes, he constatat que les mares sempre estan molt ocupades i disposen de poc temps lliure perquè tenen una “doble càrrega” de treball, dins i fora de la llar (Alfonso i Aguado, 2012; Legarreta, 2013). Aquesta manca de temps és una de les justificacions de la poca disponibilitat de les mares per no jugar.

### **7.3.1.2. El futur projectat en les nenes**

Els rols d’educar i tenir cura dels membres de la família s’assignen a la dona en el si de la institució familiar del patriarcat i es reflecteixen en les projeccions de futur de la mare per a la filla i en els propis desitjos de les nenes. Aquesta realitat s’ha fet present al llarg de tot el treball de camp.

En l’extracte de l’entrevista núm. 2 [Annex IV-1], podem observar la imatge estereotipada que té la mare de la nena i com utilitza els clixés de “dolça” i “amorosa” que fan part del prototip ideal de dona (Alfonso i Aguado, 2012). La Petra s’imagina la nena cuidant gent gran i nens perquè “és molt, molt dolça en això: gent gran i nens, és... és molt amorosa. Jo la veig en feines així: d’ajudar i de donar, perquè li surt molt de dins”:

- 177. **Montse:** I a què t’agradaria que es dedicés ella?
- 178. **Petra:** Bfff!
- 179. **Montse:** Ja sabem que un diu: “doncs el que els hi agradi a ells”, però tu on la veuries?
- 180. **Petra:** Amb nens...
- 181. **Montse:** Amb nens? Algo de professora o alguna cosa així?
- 182. **Petra:** Sí...

183. **Montse:** D'educació?
184. **Petra:** Té molta mà pels nens. És molt dolça, inclús de petita, ajudava als seus companys en lo que no entenien. Sempre ha tingut molta mà pels nens i, tots, bueno, ma cosina que té una xiqueta, i quan la veuen en ella, és... vamos, Lluna, i va a veure'ls. És molt, molt dolça en això: gent gran i nens, és, és molt amorosa. Jo la veig en feines així: d'ajudar i de donar, perquè li surt molt de dins.
185. **Montse:** O sigui que fer-se tècnica de videojocs o alguna cosa així?
186. **Petra:** A ella li agrada lo que té dic, el contacte humà... li encanta. Al poble, jo no participo en res, ella participa en tot, o sigui, és molt social, és una xiqueta que li encanta. Jo me la veig més fent així que no pas estant tancada en una oficina, però vamos, no sé sap mai. Però jo la veig més fent activitats de... de compartir, d'ajudar, de... més això. És una persona que mira lo que... lo que pateix l'altre i com pot ajuda'l de veritat... Jo crec que si fa feines així, labors de... d'educar o de... Ademés, que és molt crítica amb el sistema i és molt crítica amb l'educació i és molt crítica en com s'han de fer les coses. I crec que seria bona si es pogués dedicar a això. Ademés, té molt clar de que, si fa educació, ha de fer psicopedagogia, que no es tracta simplement d'agafar un llibre i voler entra'ls-hi i considero que podria ser molt bona si realment...
187. **Montse:** Ella ho diu que si vol dedicar-s'hi?
188. **Petra:** Ella fa temps que ho diu (2), passa que este any és una mica tonto, això dels catorze anys és una mica... però bueno.
189. **Montse:** Ella també, quan s'imagina a ella, es veu en aquesta tasca?
190. **Petra:** Ella sempre ha dit que ha d'ensenyar o perruqueria, deia... Bueno, lo típic, però això d'ensenyar i... En los nens sempre ha tingut molta facilitat i jo penso que, si li deixessin desenvolupar, que no tingués que anar en una carrera, és que li sortiria de natural, quan se'n donaria compte, estaria... perquè té la facilitat.

Una de les maneres de transmetre els valors tradicionals i els estereotips de gènere en la família és a través de les expectatives que tenen les mares i els pares respecte les filles i els fills (Alfonso i Aguado, 2012). En aquest sentit, les mares d'aquest estudi fan servir recurs discursiu "la nena té facilitat per cuidar o ensenyar" per a construir el relat (Taylor i Littleton, 2006) de les expectatives de futur de les filles i s'imaginen les nenes dedicant-se a educar infants o tenir cura dels altres.

A la Teresa li sembla que la nena serà mestra o germaneta de la caritat perquè "li agraden tant les persones desamparades...". En el seu relat, però, no hi entra la possibilitat que la Míriam es pugui dedicar a dissenyar videojocs (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]):



313. **Montse:** I a què t'agradaria que es dediqués la Míriam?
314. **Teresa:** Jo? No sé...
315. **Montse:** Allò que de vegades pensem...
316. **Teresa:** No tinc... Home, ella, de petita sempre havia dit veterinària, però no crec que ho fagi. Mestra, em sembla que serà... Bueno, me sembla perquè com que li agraden tant les persones desemparades... O germaneta de la caritat... (riu).
- [...]
317. **Montse:** I tu te la imagines [...] dissenyant videojocs?
318. **Teresa:** No! (respon categòricament). No, no, no... Jo no me la imagino de cap manera...
- [...]
334. **Teresa:** Jo, em sembla que la millor professió serà mestra... Sí, sí, mestra o algo així... o infermera... No! Infermera no, perquè volia ser veterinària i, al programa aquell, va veure el naixement d'una vaca i ja va dir que no. No sé si va ser una vaca o un cavall, i li va fer fàstic... I per la medicina ja no tirarem... Igual d'animals que de persones, així que crec que serà mestra (amb to solemne). Sí, home, pel caràcter que té ella, així dolceta, que li agraden els nens, les persones...

La Maria, la filla de la Inés vol ser veterinària. Li agrada jugar a pentinar cavalls. Està present durant l'entrevista i respon a la pregunta que li feia a la seva mare (entrevista núm. 5 [Annex IV-4]):

301. **Montse:** [...] quan penses en que ella serà gran algun dia, què t'agradaria que fos, ella? a què es dediqués?
302. **Inés:** A algo que li agradi molt.
303. **Maria:** A mi?
304. **Inés:** Sí.
305. **Maria:** Veterinària...
306. **Inés:** De moment, això. Com que els animals li agraden tant, ella està buscant coses que tinguin relació amb els animals, i poder viure, además, en natura... A l'aire lliure... A ella li agradaria més que un pis, estar en una casa, amb un terreny... Fa un any que hi comença a pensar i diu això, i llavors, si s'enfoca cap aquí, pues estupendo, que pugui fer algo que li sigui gratificant i ja està. Altres vegades ha comentat que, amb unes companyes que també els hi agraden els animals, se muntaran una botiga d'estes d'animals i, llavors, una farà la part de perruqueria, ella, la veterinària, una altra (incomprensible).

[...]

## 7. Resultats

321. **Montse:** Així vols ser veterinària, de moment? (la Maria assenteix amb el cap). Sí? De gossos, de gats, de tortugues, de què?
322. **Maria:** De tot.

En l'entrevista de la segona etapa (núm. 9, 126 [Annex VI-3]), la Inés reitera el desig de la nena per ser veterinària i afegeix el que imagina ella, de muntar una clínica o una perruqueria d'animals o de ser terapeuta assistida amb cavalls:

- 126 **Inés:** Jo me la imagino, lo que ella diu... Però mai hem volgut fantasiejar gaire de dir: "oi, i la Maria...". A vegades que ho hem fet així, rient, ho hem fet lo que li hem vist en ella, en aquest (incomprensible) tan clar d'aquest furor que té pels animals, d'aquest... Ademés hi té com a que connecta molt amb el món dels animals, llavors dius, pues bueno... Ella ha dit lo de veterinària, després lo de muntar una clínica i una seria la peluquera d'animals i l'altra... D'aquestes cosetes... amb amigues... Però si no, dius: "Bueno, és possible que ella...".... Ah, sí, després també és tenir una granja per cuidar animals i cavalls i fer una hípica o lo que fos. I dius, pues vale, pues potser serà que té el seu món, no? Tant si és una veterinària com si és una terapeuta (riu) de cavalls. Lo que sigui, que és molt possible que ella segueixi en aquesta línia del món animal i que si naltres podem pues també ho aniríem propiciant, sí... Si això ha de ser positiu per a ella, no ho sé... Ho fem més des de lo que observem en ella que potser lo que, aleatòriament, haguéssim pogut pensar altres...

També l'Anna està present durant l'entrevista i respon directament al preguntar a la seva mare sobre el futur de la nena. A l'Anna li agraden els gossets, però la mare la imagina cantant, sent una gran cantant i tocant el piano. A la Laura li hagués agradat tocar el piano i ser una diva del cant. L'Anna, però, vol ser veterinària i li recrimina a la mare que imagini un futur que no és el que a ella li agrada (entrevista núm. 4 [Annex IV-3]):

251. **Montse:** I quan penses en el futur, a què t'agradaria que es dediqués la teva filla quan fos gran? On la veuries?
252. **Laura:** Que si ara me sent, dirà...
253. **Anna:** M'agraden els gossets...
254. **Laura:** Ella... ella... Si deixo volar la imaginació o me la imagino fent algo, jo sé que, ella, me la imagino fent lo que jo m'hagués agradat fer... i en sóc molt conscient... però això...

255. **Anna:** [Que no saps el que m'agrada...?](#)
256. **Laura:** [Sí.](#) (aquest Sí sona irritat), però estem parlant de la imaginació (el to és contingut), d'imaginar...
257. **Anna:** Ah, m'agradaria que em compressin (incomprensible).
258. **Laura:** Que ademés, que ademés, mama t'ho ha dit moltes vegades...
259. **Montse:** (La nena se'n va...) Què ha dit? Què li agradaria...?
260. **Laura:** QUÈ HAS DIT? No sé, no sé què ha dit...
261. **Montse:** Tampoc l'he entès...
262. **Laura:** Jo me la imagino cantant (veu fluixeta perquè no ho pugui escoltar l'Anna) i sent una gran música, una música i... cantant... i tocant el piano... (posa gran èmfasi i contenció a les paraules) i tot això...
263. **Montse:** Estudia música?
264. **Laura:** Estudia piano i canta, però perquè ella vol, eh? Perquè si no... Bueno, ara diu que "això del piano...". Però va vulguer fer-ho ella, [però... ella té clar](#), bueno, diu, [molt clar, que li agraden els animals i que vol fer de veterinària](#), però diu que tindrà tres feines a la setmana, o dos feines... Ella vol fer de veterinària i també vol fer treballar en un restaurant, i vol viure en una *roulotte* amb una amiga seua...
265. **Anna:** Lo del restaurant, ho he deixat (ha entrat, altre cop, a la sala).
266. **Laura:** Ah, ja no ho vols fer?
267. **Anna:** No, perquè sé (incomprensible).
268. **Laura:** [Feina única: Veterinària!](#)

En l'extracte de l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4], la Petra diu que veu en la Lluna quelcom de natural per ensenyar. Sempre ha tingut molta facilitat per als nens, ja que ["a ella li surt molt de dintre"](#) i ["l'omple"](#). La Petra construeix el relat (Taylor i Littleton, 2006) sobre el futur de la seva filla a través del repertori discursiu "la nena té facilitat per cuidar o ensenyar" (Morison i Macleod, 2013). En aquest sentit, aquest repertori s'utilitza com a recurs discursiu per a (1) aconseguir la consolidació de les normes de gènere, (2) naturalitzar la diferència entre nena i nen i (3) per assignar rols i tasques de gènere:

107. **Montse:** Havíem parlat en l'anterior entrevista que com t'imaginaves el futur de la teva filla, i tu m'explicaves que la veies en contacte amb la gent, o ensenyant, que era molt bona ensenyant... De fet, el conjunt de les mares us imagineu el futur de les vostres filles dedicant-se a tenir cura dels animals o de les persones, educadores o artistes, però no les imaginàveu dissenyant videojocs o dedicant-se a la tecnologia. [Què et fa imaginar un futur professional dedicat a ensenyar?](#)

108. **Petra:** Perquè la veig en el seu comportament, perquè és una xiqueta que... Per exemple, ara tenim un nebot, i li van dir per cuidar, i ara té un any i algo, i li van dir pel cuida'l des de petit i ella és que... És que l'omple... Vull dir, lo veus com lo cuida, i li surt de dintre, és algo... Lo xiquet pues també estarà amb lo nen, però no li surt així. No, i no és perquè sigui xiquet o no, perquè hi ha nenes que les veus que, quan estan cuidant el crio, més aviat sembla que els hi faci nosa i que és l'obligació que tenen que tindre... Ella no, a ella li surt molt de dintre... posar-se a jugar amb ell... És molt crítica amb l'educació... o sigui... que té molt clares coses... No sé, jo veig que realment li surt de dintre el fet de posar-se a jugar amb els nens de... quan hi ha una activitat i, per exemple, li diuen: "Què vindràs a participar?" Quan se'n dona compte ja és ella la que està entre los xiquets i la que està portant aquella activitat perquè li surt, vull dir... No sé... Jo no sóc canallera, per exemple... M'agradaria jugar amb nens però jo no aniré a buscar nens, si hi són, m'encanta estar amb ells, però lo rato que hi estic i prou, en canvi ella...
109. **Montse:** I quan els teus fills eren petits...?
110. **Petra:** Mentre van ser petits, vaig ser molt... cuidadora amb ells, perquè... Bueno, em va sortir la... leona, no?

Quan els rols, les actituds i les preferències estan interioritzades surten amb una naturalitat que les fa aparèixer com si fossin espontànies i naturals. També la desafecció sembla sortir molt de dins perquè, en haver-se interioritzat, actua a mode d'*habitus* estructurat. Durant la 1a. sessió del treball de camp [Annex VII], a la nena se li feia estrany jugar amb la seva mare. Mai han jugat gaire, i menys als videojocs, i ho trobava estrany. Quan va acabar la sessió, la Petra exclama: "Ai que bé! Apaga'!! QUINA TORTURA!!!". Per a la Lluna no ha estat una tortura, però l'experiència li ha resultat aclaparadora. Sens dubte, aquest no és millor escenari per voler jugar als videojocs...

L'Alicia és infermera i entén "que si hi ha tantes dones infermeres o cuidadores socials i assistents socials i veterinàries... [és] perquè això és el que han fet tota la vida..." (entrevista núm. 7, 232 [Annex VI-1], i quan imagina el futur de la Maria, se la imagina dedicant-se al que la nena i també ella volen: ser veterinària (entrevista núm. 3 [Annex IV-2]):

291. **Montse:** I si tu t'imagines el futur, d'aquelles vegades que penses que ara que es fan grans, els veus grans... I, si tu t'imagines la teva filla, a què t'agradaria que es dediqués?
292. **Alicia:** Jo... Lo que ella diu, veterinària.

293. **Montse:** Vol...
294. **Alicia:** Ui... des de que té 3 anys, ho té claríssim, però claríssim...  
[...]
298. **Alicia:** Sí, sí, però vamos, que ho té claríssim que ella, veterinària. Ara, no ho sé si hi arribarà, jo li dic que ha d'estudiar per això i que ha de treure bona nota. Això sí, això sí que sóc una mica... Allí sí que tinc... allí sí que fico límits.  
[...]
- 305 **Montse:** I si t'imagines el futur de la teva filla, en quin lloc te la imagines?
- 306 **Alicia:** Ah de treballar, jo sí, en una clínica veterinària de gossets i gatets. De vaques, no...
- 307 **Montse:** O sigui, que en un món lligat amb la tecnologia, no.
- 308 **Alicia:** No, a ella no. No. Bueno, jo no, crec que no, no sé. Jo la vec més o la part aquesta que diu ella de veterinària o lo que jo vec que se li dóna molt, molt bé.  
[...]
- 318 **Alicia:** Jo no la vec amb tecnologies, no m'ho crec. No. La vec més cap a això, o veterinària, o biologia, tot aquest món de l'ànima... el ser viu... tot això, sí.  
[...]
343. **Montse:** I on te la imagines a la teva filla, vivint a on? En quin espai?
344. **Alicia:** Claro, on me la imagino, claro... No és lo que a mi m'agradaria, és com jo...
345. **Montse:** Bueno...
346. **Alicia:** (Riu). Bueno, a mi m'agradaria que fes biologia i oceanografia i que anés por ahí, perquè ha fet submarinisme, ha fet el curs, bueno li va fer el Miquel...
347. **Montse:** Ah, també es dedica a això?
348. **Alicia:** Sí, també, també som submarinistes [...]
349. **Montse:** Diu que és molt bonic, no?
350. **Alicia:** Molt... I, llavors, pues això, imagino això: de submarinista oceanògrafa. Jo, per exemple, però...
351. **Montse:** I vivint a on?
352. **Alicia:** No sé, perquè a l'Argentina... Amb les balenes, allí... Estudiant les balenes. En els meus somnis, l'imagino en una clínica veterinària. Ella sempre diu que tindrà una casa perquè vol tenir molts gossos a casa seva. Molts (riu). Sí!
353. **Montse:** De qui ve l'afició dels gossos?

354. **Alicia:** No ho sé. Sempre li han agradat molt.
355. **Montse:** Sempre n'heu tingut aquí?
356. **Alicia:** Sí, **sempre hem tingut, sempre...** Ja va néixer i ja teníem els dos bòxers alemanys aquí. Sí. Però que, además, **té traça amb els gossos, no sé com ho fa, li tenen molt respecte i fan lo que ella vol, sempre. Jo me quedo parada** (riu). **Eh que sí, la Maria en sap?** (es dirigeix al gos).

Altre cop, cuidar o educar pren forma –es performa– en la nena. I altre cop es fonen projecció i desig a través del recurs discursiu “la nena té facilitat per cuidar o ensenyar” (Morison i Macleod, 2013). El desig de la mare es projecta i performa el desig de la filla per a desenvolupar el rol assignat a la dona de tenir cura, en aquest cas, dels animals, deixant també de banda la tecnologia.

### **7.3.1.3. Actituds i maneres de jugar**

Sobre la diferència d'actituds i les formes de jugar de les nenes davant dels videojocs, les mares les atribueixen a diferents qüestions: de caràcter, genètiques, de personalitat, de maduresa, hormonals i fins i tot neurològiques. Sigui com sigui, sembla que hi ha un cert consens entre les mares participants en el fet que hi ha quelcom essencial en les nenes que fa que siguin diferents a l'hora de relacionar-se amb els videojocs.

En aquest apartat podem veure com “les nenes són diferents” s'utilitza com a recurs discursiu per tal de (1) defugir el problema de gènere i (2) situar la desafecció pels videojocs en una situació de normalitat, perquè si les nenes són diferents és “normal” que tinguin actituds diferents cap als videojocs.

Si hi ha quelcom que fa *essencialment* diferents les nenes dels nens, serà lògic que els gustos i les actituds també siguin diferents. Aquest recurs discursiu, preconitzat pel feminisme de la diferència en la dècada dels '70, consolida i perpetua les normes de gènere i naturalitza la diferència i, per tant, també la desafecció de les nenes pels videojocs.

En algun moment, totes les mares donen alguna explicació per justificar que les nenes no juguin als videojocs<sup>20</sup>. Per contra, el següent extracte de l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4] mostra com una de les mares utilitza el discurs de la diferència (1) per qüestionar l'atribució i plantejar l'adoctrinament del patriarcat:

1. **Montse:** Havíem parlat respecte les actituds davant del joc, i tu i altres mares éreu de l'opinió de que l'actitud davant del joc era deguda més al caràcter que al fet de ser nena, però "casualment" les nenes acaben compartint sempre les mateixes actituds, com si totes tinguessin caràcters semblants. Què en penses, d'això?
2. **Petra:** D'això he tingut una mica de reflexió en els últims temps i... Me qüestionaria una mica més lo del caràcter i ho imputaria una mica més a tota l'educació que portem arrossegant que no pas al caràcter en sí d'una xiqueta o un xiquet.
3. **Montse:** Sí, però explica-m'ho una mica.
4. **Petra:** Vale. En principi portem un adoctrinament de fa ja molts segles que ha situat a la dona en un lloc concret i inconscientment perpetuem aquesta educació, per tant, això ja fa que hi hagi unes característiques concretes home/dona que no sé si són tan així per la diferència de sexes o és per què realment, sense donar-nos compte, perpetuem una manera de fer. No sé, si hagués una llibertat més lliure des d'un principi i estos conceptes no fossin tan marcats com són actualment, i reconec que jo també ho faig, hi hauria tanta diferència en lo que és un caràcter masculí o lo que és un caràcter femení? És algo que em qüestiono.

A les mares els resulta senzill detectar les diferències en la forma de jugar als videojocs, entre la filla i el fill. Veuen diferències en els moviments i en les "poses" que adopten per presentar-se al món. La performació, com diria Goffman, està prenyada del contingut simbòlic que fa ser la nena "com més

---

<sup>20</sup> Els següents extractes atribueixen les diferències a *la manera de ser* (entrevista núm. 4, 233-234 [Annex IV-3]), *raons genètiques* (entrevistes núm. 2, 243-244 [Annex IV-1] i núm. 7, 1-28 [Annex VI-1]), *diferències en la maduresa i/o hormonals* (entrevistes núm. 6, 240-243 [Annex IV-5] i núm. 7, 32-42 [Annex VI-1]), *la personalitat* (entrevista núm. 2, 123 [Annex IV-1]), *causes neurològiques* (entrevista núm. 9, 71-74 [Annex VI-3]).

*senyoreta*". D'aquesta manera, la construcció social del cos té un correlat en la percepció social del propi cos.

En el següent extracte de l'entrevista núm. 3 [Annex IV-2], podem observar la imatge estereotipada que té la mare de la nena, on els aspectes físics se sumen a altres aspectes de tipus estètic, com ara el pentinat, la roba, els codis gestuals, les postures mímiques, etc. La mare utilitza algun dels clixés que formen part del prototip ideal de dona (Alfonso i Aguado, 2012), que fan de la nena una persona "més tranquil·leta, més al seu puesto... i que no la molestin. S'assenta i es fica tranquil·la, no com l'altre que comença a donar aquí volteretes i de tot... per jugar (riu) i passa d'un sillón a l'altre". És en aquest sentit que "les propietats corporals, en tant que productes socials, són apreses a través de categories de percepció i sistemes socials de classificació" (Bourdieu, 1977b/1986):

231. **Montse:** I quan juguen, tu veus diferents coses, com a mare?
232. **Alicia:** És diferent.
233. **Montse:** Com?
234. **Alicia:** Les poses i tots els moviments.
235. **Montse:** En particular, en què? Concreta-ho...
236. **Alicia:** Pues que el Pere és, per exemple, com més de noiot. De moure's, de molestar-te potser, de ficar-se davant, i ella és com a més fina. Per exemple, no?, al del tenis, si juguen al tenis, sempre acaben barallant-se, perquè el Pere o l'aixafava o la tirava o jo què sé o li donava amb el mando (riu) i ella no, ella és més... com més senyoreta.
237. **Montse:** Què vol dir ser més senyoreta?
238. **Alicia:** Pues això, més tranquil·leta, més al seu puesto, i que no la molestin, i... Bueno, no sé si t'ho explico bé, no sé...
239. **Montse:** És clar que m'ho expliques bé, però com més detalls vaig tenint...
240. **Alicia:** Ella no vol que la molestin al seu espai, no vol que la molestin, llavors, si la comencen a tocar o veu que li envaeixen el seu espai, ja està, per exemple, no?, pues s'assenta i es fica tranquil·la, no com l'altre que comença a donar aquí volteretes i de tot per jugar (riu) i passa d'un sillón a l'altre... (riu).

Respecte a la manera de jugar, he pogut observar que la relació que s'estableix en el joc ve mitjançada per la plataforma que s'escull per jugar. La



tecnologia no és neutra i segueix la lògica per a la qual ha estat ideada i/o dissenyada. Jugar en un únic ordinador fa que una de les jugadores s'inhibeixi de jugar i, simplement, miri com l'altra juga o l'acompanyi, com fa la Petra, que adopta una actitud passiva d'acompanyament que té assignat com a mare i que es reflecteix en la Figura 21 i en l'entrevista núm. 2 [Annex IV-1]:

- 208. **Petra:** Jo m'he sentit una mica com quan eren petits, allí, fent de... d'acompanyant i ja està. Però en videojocs, ja et dic, sempre, en amics o en lo que siga, faig lo mateix.
- 209. **Montse:** T'avorreixes?
- 210. **Petra:** M'avorreixo i faig d'acompanyant. Al final, acabo interactuant en lo joc perquè els ajudo: "Mira, mira, allí n'hi ha un", perquè no queda més nassos, però no...
- 205. **Montse:** Tampoc t'ho passes bé?
- 206. **Petra:** No m'agrada. M'adapto a la situació i m'adapto al present perquè és lo que hi ha però... si jo he de triar...



**Figura 21.** Relació corpòria afectiva jugant a l'ordinador (parella núm. 2)

## 7. Resultats

La Inés i la Maria juguen, una al costat de l'altra, però amb dos iPads on segons l'Andreu (marit de la Inés i pare de la Maria), els “jocs no són interactuats però sí compartits, o sigui que no comparteixen el mateix joc, però juguen al mateix” [Annex VII, 4a. sessió]. Aquesta manera de jugar també genera llunyania entre mare i filla i tot i que van preguntant-se sobre el joc, vigilant-se i comparant la partida d'una i altra, no s'estableix una interacció entre mare i filla ni es comparteixen les emocions que sorgeixen en jugar. Cadascuna està en el seu propi joc (Figura 22). Resultat: la nena es cansa i la mare s'avorreix.



**Figura 22.** *Relació corpòria afectiva jugant amb l'iPad (parella núm. 5)*

Una altra manera de jugar que s'ha posat de manifest a través del treball de camp és que, quan cadascuna de les participants té un comandament diferent, el joc esdevé més actiu i interactiu. L'Alícia i la Maria han escollit la Play per jugar i ho fan còmodament, assegudes al sofà, l'una al costat de l'altra.

Tenen la vista i l'atenció fixada en el televisor i van donant les ordres de joc a través dels comandaments. Juguen però mantenen distància entre elles (Figura 23). Aquesta necessitat d'espai és vital per a mantenir un nivell d'ordre, i l'ordre és vital per a mantenir l'estructura familiar (extracte de l'entrevista núm. 3 [Annex IV-2]), com ja hem vist en l'apartat dedicat al poder intern de l'ordre:

240. **Alicia:** *Ella no vol que la molestin al seu espai, no vol que la molestin, llavors, si la comencen a tocar o veu que li envaeixen el seu espai, ja està, per exemple, no? Pues s'assenta i es fica tranquil·la, no com l'altre que comença a donar aquí volteretes i de tot... per jugar (riu) i passa d'un sillón a l'altre... (riu).*



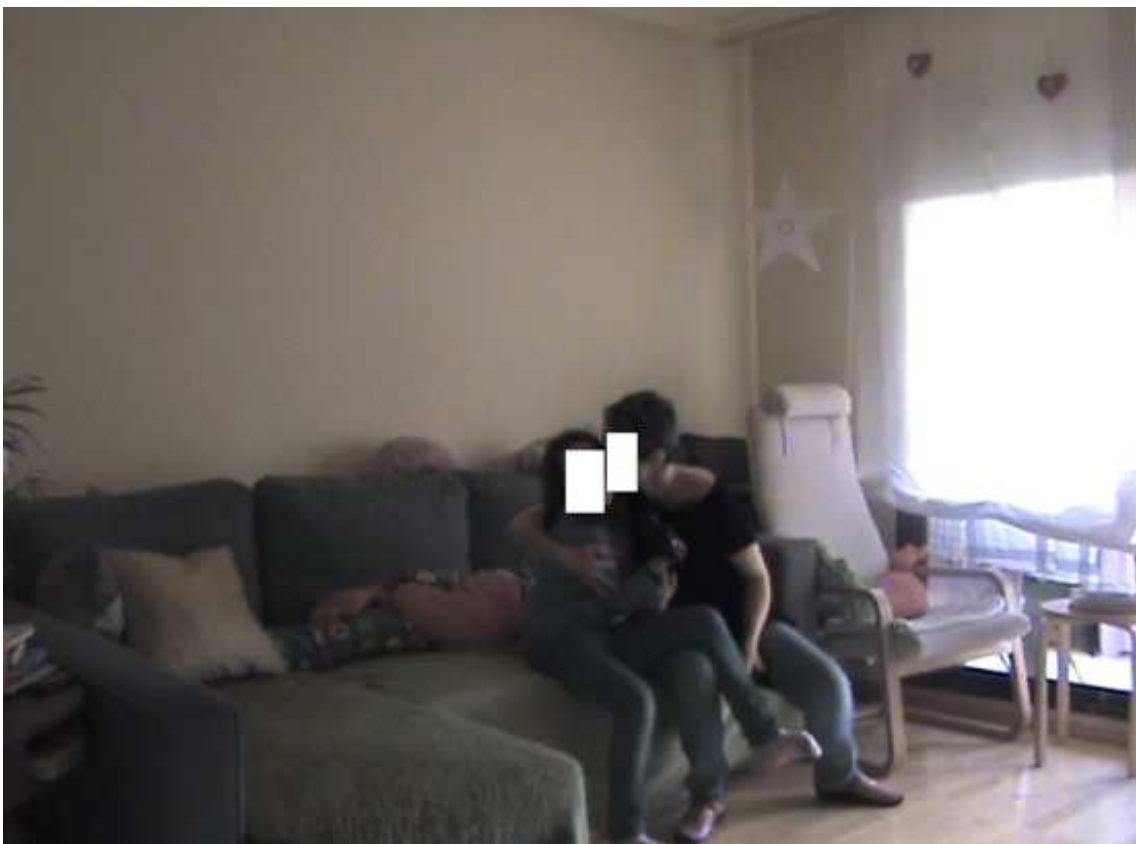
**Figura 23.** *Relació corpòria afectiva jugant a la PlayStation (parella núm. 3)*

Jugar amb la Wii és diferent. La Wii permet la relació i el contacte entre les participants, i la implicació del cos fa el joc més gratificant i estimulants. D'una banda, perquè jugar resulta més divertit i, d'una altra, perquè es crea una especial sinèrgia entre mare i filla que promou el contacte i la transmissió

## 7. Resultats

d'afectes. D'entre les cinc parelles que han participat en el treball de camp, dues han optat per la Wii a l'hora de jugar: la parella núm. 4 (Laura i Anna) i la núm. 6 (Teresa i Míriam).

En les següents captures de la 3a. sessió (Figura 24) i la 6a. sessió del treball de camp (Figura 25), podem observar les diferents relacions corporoafectives que estableixen mare i filla en jugar amb la Wii. Les jugadores s'ho van passar d'allò més bé!



**Figura 24.** *Relació corpòria afectiva jugant a la Wii (parella núm. 4)*

En finalitzar sessió, la Laura i l'Anna volien seguir jugant, de fet han estat jugant una bona estona més (extracte de la 3a. sessió del diari de camp [Annex VII]):

Ho han trobat curt i volien seguir. La Laura comenta que ha estat un *chollo* això de poder jugar entre setmana, perquè no poden jugar-hi si no

és en casos molt especials.

A elles se'ls ha fet curta la sessió, i a mi també. Hi ha hagut moments realment màgics durant el joc.



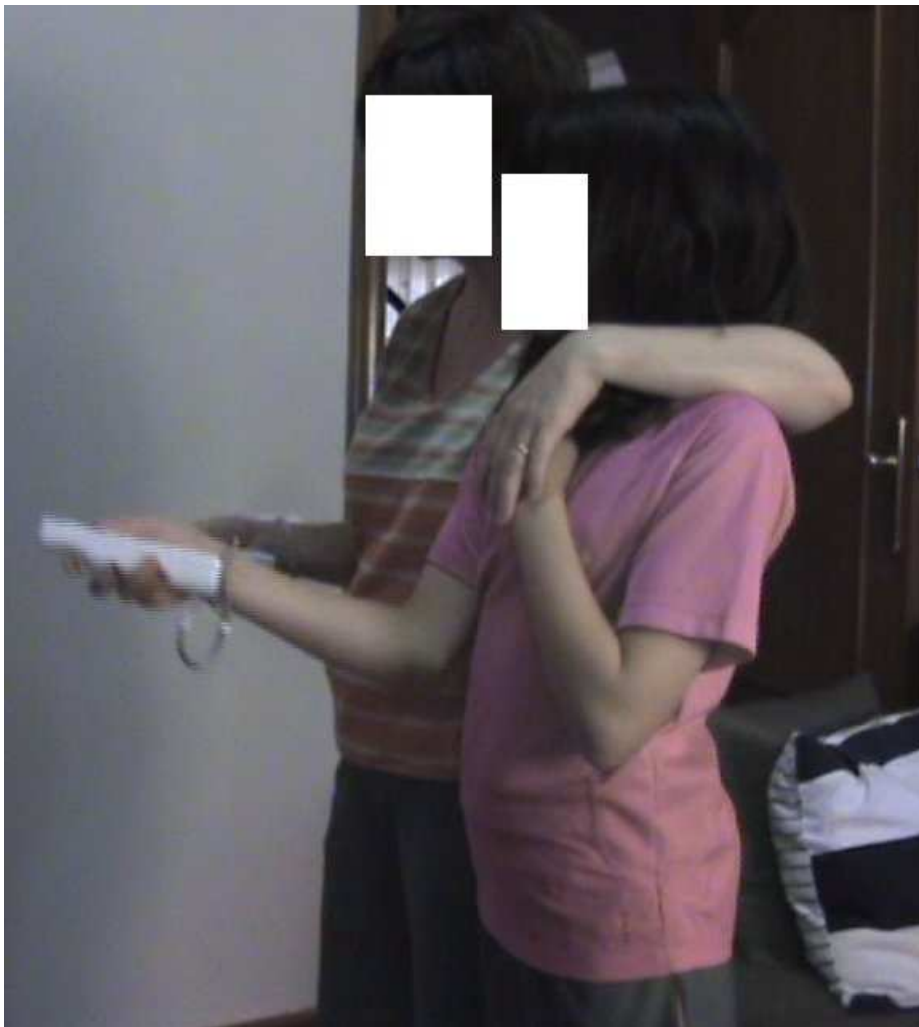
**Figura 25.** *Relació corpòria afectiva jugant a la Wii (parella núm. 4)*

També la Teresa i la Míriam han escollit jugar amb la Wii. Mentre jugaven, anaven parlant. La mare és la que més parlava i la nena estava més pel joc i contestava amb monosíl·labs. La Teresa es lamentava que ja no juguen com abans, recordava algun dia que van passar-ho bé jugant plegats i fins i tot ha canviat de registre per preguntar a la Míriam per les matemàtiques (5a. sessió del diari de camp [Annex VII]):

## 7. Resultats

Entre entrar i traure jocs i mirar si funcionen o no, la mare aprofita per preguntar a la Míriam si ha estudiat matemàtiques, la nena diu que sí i la mare pregunta què li falta per estudiar. Surten fotos d'elles i del pare i el germà jugant en un altre moment. Ho recorden i riuen. La mare comenta que ara no juguen tant. La nena li diu que és veritat, que ara ja no juguen.

La Teresa i la Míriam alternen, sense problemes, el joc amb converses que van sortint al voltant dels videojocs però també sobre el dia a dia. La Míriam li pregunta sobre el conill (la mascota de la nena) i li diu que vol anar a una festa, i la mare li explica la conversa que ha tingut amb una altra mare. Al final, juguen amb un contacte ben afectuós (Figura 26).



**Figura 26.** *Relació corpòria afectiva jugant amb la Wii (parella núm. 6)*

Tot plegat em porta a preguntar-me sobre si determinades plataformes de joc poden facilitar més o menys les ganes de jugar i, per tant, si poden ajudar a frenar la deriva de la desafecció de les nenes pels videojocs i a promoure, tal com apunten Bautista i Martínez (2009), l'interès necessari per a construir, a partir del disseny dels videojocs, altres formes de joc que apuntin a una "feminització de la tecnologia". Tal com apunta Cecilia Castaño (2008/2009):

Si els nens adoren els ordinadors i els videojocs (i és evident que els prefereixen a la televisió), això no està inscrit en la seva naturalesa, sinó que se'ls ha anat inculcant des de petits. En canvi, a les nenes se'ls inculca la responsabilitat i la cura dels altres. Es tracta d'una visió més soferta que utilitza les eines (en aquest cas l'ordinador o Internet) per a resoldre problemes més que per jugar. Tot això passa en la família i l'escola a edats primerenques (p. 223).

### 7.3.2. El temps, gestor d'afectes i desafectes

En el següent apartat es mostra com el fet de no tenir temps s'utilitza com un recurs discursiu per a (1) consolidar les normes de gènere al voltant de les activitats assignades a la dona i (2) justificar el no jugar als videojocs. En el següent extracte de l'entrevista núm. 8 [Annex VI-2], la Laura ho deixa clar:

10. **Laura:** Tots, tots, la nena, els nens. "Mama, mira què he aconseguit..." o "Mama... eh..., veus això com es fa?". *M'ho ensenyen, m'ho comenten... Me fan participar, però jugar no, perquè és que no tinc temps...*

[...]

73. **Montse:** Respecte les activitats que us agrada fer plegades [...] el jugar no forma part de l'univers quotidià d'activitats que feu plegades. Diries que això és o no és així?
74. **Laura:** Sí... és així... Reconec que l'únic moment que juguem és al sí-no, i... és lo únic... El sí-no és joc, i hi ha dies que no hi és, però hi és sovint, quan... Vull dir, *abans, quan eren més petits o jo estava més hores a casa, hi jugava més. Ara, no sé, és que jo estava més a casa, és que a jo també m'ha canviat tot molt... És que estic moltes hores a fora... I quan jo estic a casa, ells no hi són...* (to trist). I, ja ho veus, ara, jo, a les cinc, marxo.



La Betty és del tot conscient que a través dels videojocs s'adquireixen habilitats tecnològiques, però malgrat això no té ni el més mínim interès per a jugar-hi. Argumenta no tenir ni "temps" ni "paciència" per als videojocs perquè sempre té coses per "ordenar". Malgrat tot, la Betty sempre troba el temps per asseure's tranquil·lament al sofà i veure amb la Itxaso les sèries que agraden a les dos, com mostra el següent extracte de l'entrevista núm. 1 [Annex II]:

333. **Montse:** ¿Y tú, no juegas nunca aparte de lo que te está enseñando ella?
334. **Betty:** No... Es que no tengo muchos ratos...
335. **Montse:** Y, cuando estás en casa, ¿prefieres estar con tu madre? ¿o estar, yo qué sé, jugando con...?
336. **Itxaso:** Jugando.
337. **Betty:** Sí, cuando yo llego al cuarto tengo que ordenar... Menos cuando vemos CSI. Cuando vemos CSI, nos sentamos las dos... ahí... y ya nada... ¿verdad?
338. **Itxaso:** Y Bones.
339. **Betty:** Las dos series que vemos.

És un fet que les mares tenen poc temps perquè tenen una "doble càrrega" (Alfonso i Aguado, 2012; Legarreta, 2013), la de la feina fora de casa i les tasques domèstiques. Malgrat aquesta manca de temps, totes les mares que han participat en aquest estudi el troben quan es tracta de compartir determinats espais i activitats amb les seves filles, sempre que no sigui jugar als videojocs. Entre les activitats de què gaudeixen plegades i per a la qual sempre troben temps, hi ha la de parlar. La Inés s'ho passa d'allò més bé conversant amb la nena (entrevista núm. 5 [Annex IV-4]):

143. **Montse:** I com t'ho passes quan estàs amb ella?
144. **Inés:** Bé, molt bé.
145. **Montse:** T'agrada parlar?
146. **Inés:** És molt eixerida, és que ella és molt conversadora. No extravertida, però això... Molt comunicativa... Llavors, pues ella va fent i té ratets que, pos... calla, i pos... està més centradeta amb lo que fa, i tal, però si no, pues ella ha de fer dos... burururup, i fer lo que sigui i, llavors, pues, és divertit.



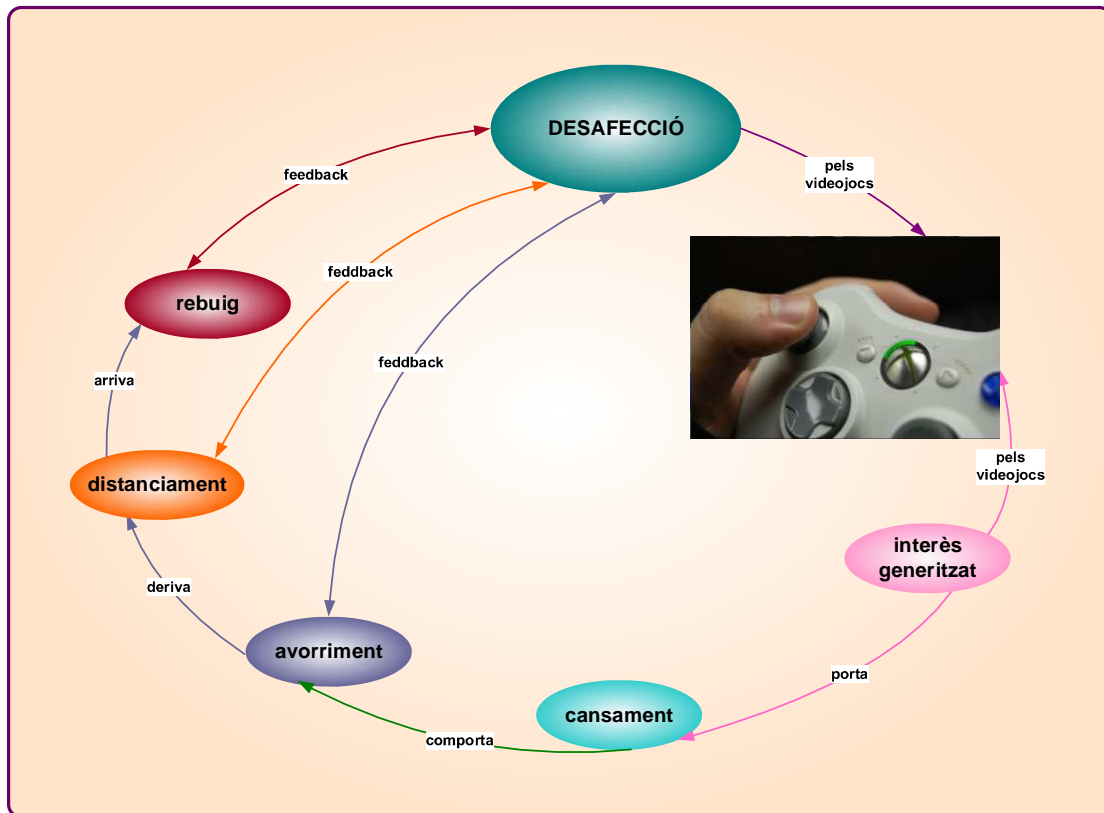
### **7.3.3. De l'afecte al desafecte. Fases i dimensions**

En el capítol destinat als videojocs, m'he fet ressò del treball de Gil i Vall-llovera (2009) quan remarquen la importància dels videojocs com a element constitutiu per a la socialització en el món de les tecnologies. En aquest context, la desafecció de les nenes per als videojocs es construeix en el procés d'assignació de gènere com a part integrant de la construcció de la subjectivitat dins del grup de referència.

Les regles que regeixen el patriarcat afloren en qualsevol relació i es reproduïen en les pràctiques de joc, per exemple, en la decisió de qui juga i qui no juga. El gènere, doncs, és el principal camp (encara que no l'únic) a través del qual s'articula el poder, i esdevé així un element constitutiu de les relacions socials basades en les diferències. Per tant, el gènere travessa tot el teixit social, abraçant també el teixit simbòlic i el material (Scott, 1986), de manera que la desafecció de les nenes pels videojocs és el resultat de la reproducció d'aquestes normes patriarcal.

#### **7.3.3.1. Fases de la desafecció**

La desafecció no sorgeix del no res. Es va forjant i interioritzant en el procés de subjectivitat de gènere i, segons les participants del treball, en el recorregut que va de l'interès al desafecte, es passa per diferents fases o etapes (Figura 27). La desafecció, però, no és un procés unidireccional, sinó que, com tot procés, té una doble direcció. Això significa que es pot revertir, tot i que la seva tendència és a mantenir-se estable en el temps, una característica compartida per la resta dels *habitus*.



**Figura 27.** De l'afecte al desafecte. Variació de formes

### 7.3.3.1.1. Interès generitzat

Partint d'aquestes consideracions, vull remarcar el fet que les nenes que pertanyen a una societat tecnològica com la nostra juguen als videojocs quan són petites. Però no a tots; tenen preferències. Hi ha videojocs que han estat dissenyats per a agradar i/o educar les nenes (Aranda i Sánchez-Navarro, 2009/2010; Gil i Vall-llovera, 2009; Torné i Gil-Juárez, 2009a). Aquests jocs són *generitzats*. Alguns dels més populars entre les participants en aquest estudi són el Tetris, l'Animal Crossing, les Monster High, l'Angry Birds, el Pappas Pizza, etc.

En l'extracte següent de l'entrevista núm. 4 [Annex IV-3], la Laura ens explica que a l'Anna, la seva filla de 9 anys, li agraden uns jocs diferents dels que agraden als seus germans de 10 i 13 anys:

5. **Montse:** I, a la nena, li interessen els jocs que juguen els seus germans? Li agraden d'un altre estil?
6. **Laura:** Sí. Sí, també... També li agrada, també. I, de vegades, demana de jugar amb ells, alguna vegada, però **ella té una línia... més cap als animals, la música, el ballar i aquests altres. Juga, per exemple, als Pokemon, que són jocs, que són uns animals, que són uns sers fantàstics i tot, que tenen una mena de combat que no és un combat de cos a cos, de persona humana, vull dir, tenen uns poders i unes habilitats i lluiten a través d'aquestes habilitats, no? Vull dir, és molt diferent d'altres jocs que juguen els nens. Amb aquells altres, ella no hi entra tant, però en aquests sí, en aquests que no és cos a cos i tiros i armes... Això, ella, no.**

[...]

15. **Montse:** Quanta estoneta juga ella?
16. **Laura:** Ella? Els caps de setmana, perquè és quan hi juguem, hi passen... mmm... Ella no juga tant. L'Anna agafa l'ordinador i es connecta. M'ha demanat permís, perquè ademés te'l demanen, en aquestes pàgines de Disney, en aquestes webs de Disney, que juguen *online* i demanen el permís dels pares. Ella m'ho ha explicat i jo li he donat el permís, s'ha donat d'alta i llavors, **ella, juga amb una sèrie de jocs, però no juga molt... Es connecta... de tant en tant...**
17. **Anna:** A les Monster High...
18. **Laura:** A les Monster High. També a la pàgina, a la web de les Monster High. Es connecta *online* a lo que a ella li interessa més... I a la Xbox, a les consoles, normalment hi juga per compartir-les, quan ve el seu cosí, la seva cosina, els caps de setmana, quan ve alguna amiga. O sigui, la consola aquesta gran, ella sola, és estrany que hi jugui. **Ella, més aviat, agafa la DS i l'ordinador i jocs d'aquests *online*. En canvi, els nens, agafen la Xbox per jugar ells sols.**

#### 7.3.3.1.2. Cansament

Les nenes es cansen aviat de jugar als videojocs. Les pràctiques de joc duraven una hora, i totes les parelles excepte la parella núm. 4 (Laura i Anna) s'han queixat de la durada. Estaven cansades o avorrides. La Maria estava cansada de jugar, i ho expressava a través de la seva postura corporal (Figura 28). En l'entrevista núm. 3 [Annex-2], la seva mare em va explicar que la Maria havia jugat molt de petita, però que de cop va perdre l'interès:

55. **Montse:** El que dèiem abans de que hi ha moltíssimes investigacions que les nenes es cansen aviat. Ella **semblava que, al passar un ratet aquí, estava cansada de jugar**, ho semblava...
56. **Alicia:** Sí, perquè no li interessava.

## 7. Resultats

57. **Montse:** “Quants minuts falten?”. **En canvi, els nens, el que comentàvem que poden estar tota la tarda, si convé...**
58. **Alicia:** Sí, **el Pere, sí, tranquil·lament, tota la tarda.**
59. **Montse:** I ella mai hi ha estat tanta estona?
60. **Alicia:** Home sí, va haver una època que va fer... Estava bastant, eh? Quan vam comprar la Wii. Però això, què farà? tres anys o així? Estava molt, i amb la Nintendo també **va estar una època una mica enganxada.**
61. **Montse:** Què vols dir amb “una mica enganxada”?
62. **Alicia:** Pues que **jugava molt, molt, moltes hores també, però no sé, igual va passar un any o així i després ja va perdre l'interès.**
63. **Montse:** I tu pots saber per què?
64. **Alicia:** No, no ho sé. **Crec que tenen altres interessos al cap, suposo, o deuen tenir un altra constitució o pensen altres coses... [...] o los noiets... bueno, no sé, així la vec, llavors ja no la vec amb el rotllo dels videojocs, no (riu).**



**Figura 28.** *Cansament (parella núm.3)*

### 7.3.3.1.3. Avorriment

L'avorriment és un fenomen poc estudiat per la psicologia. No és idèntic al desplaer i, per tant, no es pot considerar indicatiu d'aversió o desgrat. És un estat d'ànim conseqüència de la repetició i la manca d'interès en activitats de

caràcter repetitiu (Wilson, Gilbert, Reinhard, Westgate i Brown, 2014). A partir del treball de camp, s'observa que l'avorriment és l'estat o fase anterior a l'aversió, el desgrat o el rebuig. La Maria va passar d'estar cansada de jugar a experimentar l'avorriment (Figura 29).



**Figura 29.** *Avorriment (parella núm.3)*

La Petra estava cansada i molt avorrida jugant amb la seva filla (Figura 30). Donava mostres verbals d'aquest avorriment (“**quin avorriment...**”), però també ho mostrava **esbufegant i, fent gestos de no amb el cap, entornant els ulls i sospirant profundament...** (sessió 1a. del diari de camp [Annex VII]). En l'extracte de l'entrevista núm. 2 [Annex IV-1], la Petra explica com pot estar d'avorrida una mare jugant als videojocs, una actitud que no ha ajudat gaire al fet que la nena s'ho passés bé. De fet, no van voler realitzar la segona sessió de joc, ja que no volien tornar a passar per aquesta l'experiència:

61. **Montse:** En algun moment **semblava que estiguessis com avorrida**, no?
62. **Petra:** **A mi, me matxaca molt l'ordinador.**
63. **Montse:** L'ordinador en sí?
64. **Petra:** **Estar a l'ordinador, a mi, me cansa moltíssim**, i més si estic fent algo que realment sí m'agrada, pues no me'n dono compte, me'n dono compte de que estic cansada quan acabo, que dic: “Hosti, que a tope que estic...”. Però jo sé que dos hores per mi ja és molt... I en algo que, damunt, m'avorreixo, que he d'estar pendent... **A mi m'agota molt.** A mi, l'ordinador

## 7. Resultats

és una eina vàlida i, ja et dic, considero que hi té que ser, però és que casi prefereixo fer-ho a mà.

65. **Montse:** Sí?
66. **Petra:** A mà. Vai començar a fer pacients amb l'ordinador i no vaig ser capaç perquè és que escric moltes més coses i tinc molt més poder d'observació escrivint-ho a mà, perquè mentre que ho estic escrivint que amb l'ordinador, perquè realment l'ordenador me costa.
67. **Montse:** I, a altra mena de jocs no hi jugues amb la nena?
68. **Petra:** Alguna vegada hem jugat al monopoli, alguna vegada hem jugat al parxís, però no ho fem massa...



**Figura 30.** Avorriment, cansament (parella núm.2)

A continuació, adjunto dos petits extractes de dues de les nenes que estaven avorrides al jugar, la Míriam i la Maria. A l'entrevista núm. 6 [Annex IV-5], la mare de la Míriam em va explicar que la nena li deia a cau d'orella que volia acabar de jugar perquè estava molt avorrida, malgrat l'entusiasme que hi va posar la mare. Al finalitzar l'entrevista núm. 5 [Annex IV-4], la Maria també va deixar constància que s'avorreix moltíssim jugant amb la seva mare (Figura 31):

87. **Montse:** [...] Hi ha alguna investigació que diuen que les nenes es cansen abans de jugar que els nens...
88. **Teresa:** Sí. *Ara estava avorrida ella.*
89. **Montse:** Ah... estava avorrida, ella?
90. **Teresa:** Sí.
91. **Montse:** *El que et deia fluixet era que estava avorrida?*
92. **Teresa:** *Sí, que estava cansada de jugar...*
93. **Montse:** Estava cansada?
94. **Teresa:** Sí...
- [...]
344. **Montse:** Queda pendent tornar a venir a enregistrar-te...
345. **Inés:** A jugar de veritat...
346. **Maria:** *És que m'aburro jugant...*
353. **Inés:** Saps què farem? Que *mirarem d'estos jocs que el papa ha baixat que es poden jugar varios a l'hora...*
354. **Maria:** *NO... AI...!*
355. **Inés:** *I farem una partida junts, farem partides junts, eh?*
356. **Maria:** *AI... QUE AVORRIT...!!!*



**Figura 31.** *Avorriment. Distància física del joc (parella núm.5)*



#### 7.3.3.1.4. Distanciament

La Laura i l'Anna han estat la parella més juganera i s'ho han passat bé jugant, però la nena no volia jugar als videojocs, sinó al joc del "sí-no". El sí-no és el joc preferit de l'Anna [veure l'explicació a la nota al peu de pàgina, p. 205], per poder abraçar i jugar corporalment amb la seva mare. També s'abraçaven quan jugaven a la Wii. Malgrat això i que l'Anna només té 9 anys, tampoc té ganes de jugar. En aquest petit extracte (entrevista núm. 8 [Annex VI-2]) podem veure una mostra del distanciament dels videojocs:

77. **Montse:** [...] Totes feu coses plegades (com anar a comprar, passejar, de vacances, fer pastissos), i us agrada fer-ho, però no jugueu. Com si el joc quedi en un altre pla. Al sentir això, què et suggereix?
78. **Laura:** Pues jo penso... A veure... que té a veure amb l'edat de les nenes, les nenes es fan més grans... O sigui, clar, tu dius nou anys, encara és petita, però ja no té ganes de jugar, tampoc, o sigui... El joc, també ella el va abandonant... Ja no... ja no juga com jugava quan era petita.

#### 7.3.3.1.5. Rebuig

A la Petra, com ja he comentat, no li agrada gens ni mica jugar als videojocs. La seva filla, la Lluna, és la nena més gran de les que han participat en l'estudi. Té 14 anys, i possiblement és la nena en qui el desafecte està més arrelat. No han volgut realitzar la segona sessió de joc. Així m'ho comunica la Petra via correu electrònic [Annex VII, sessió 10a.]:

Mai juguem a jocs, ni jo ni ella i fer-ho sense que sigui una realitat ho troba ridícul. Em diu que pq tenim que estar un hora perdent el temps quan, si estem juntes, hi ha mil coses millors a fer. [...]

Hem decidit deixar el projecte, mai juguem juntes a l'ordinador, quan estem juntes preferim anar a donar una volta, xerrar o fer massatges, jajaja.

En aquest cas, es pot parlar de construcció completament activa de la desafecció, on la desafecció deixa de construir-se de forma processual per a construir-se de forma completament activa. Dit d'una altra manera: el moment actiu de construir la desafecció es performa també com a rebuig. En l'extracte



de l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4], es posa de manifest la posició negativa de la Petra cap als videojocs, que s'hi mostra obertament en contra:

94. **Petra:** És que... ni en filla, ni en fill, ni en..., en lo meu cas concret és que l'ordinador ja te dic que els videojocs els trobo UNA XORRADA. No els hi vec cap tipo... No n'hi ha hagut mai cap que m'hagi enganxat... No entra dins de la meva quotidianitat perquè és que... no... No trobo temps per fer el que NO M'AGRADA.

#### 7.3.3.1.6. Desafecció

Amb la desafecció es completa el distanciament. En aquesta fase, tot i que ja no interessin els videojocs, no s'està bel·ligerant, com en la fase anterior. La Teresa és una mare que regula el joc que fa el nen. Aquest, només pot jugar els caps de setmana, durant la setmana ha d'estudiar. La mare posa les normes i les fa complir, però amb la Míriam no cal. Les normes només són per al seu germà:

170. **Teresa:** [amb la nena no fa falta posar normes] No, no, perquè no hi juga...

[...]

227. **Teresa:** Pues ho gestiono així: com que no hi ha bones, hi ha dolentes... Pues, después, esta tarde, s'ha acabat la Play, li vai dir: «Ni te vull ni que hi juguis. Has anat tot el matí al Sicoris, pues a la tarda, fes el favor d'estudiar». Son pare li va dir: «M'has d'ajudar una mica a mi», pues «l'ajudes, i a estudiar» i después [...] ja no hi va haver Play. Així ho gestiono. Si a bones no hi ha bones, pues anem a les dolentes.

[...]

230. **Montse:** I amb la Míriam?

231. **Teresa:** No, amb la Míriam no, perquè ja no hi juga. Ja ho veus... no... no...

232. **Montse:** La Míriam, en genera, de problemes?

233. **Teresa:** No. La Míriam no en crea, de problemes.

Aquest petit extracte de l'entrevista núm. 6 [Annex IV-5] mostra que les normes (explícites) només fan falta si hi ha un procés de resistència. Quan s'ha interioritzat la norma, ja no cal imposar-la, es compleix sense qüestionar-la. El

nen es resisteix a no jugar, mentre que en la nena ja no hi ha resistència, sinó que hi ha indiferència, hi ha desafecció.

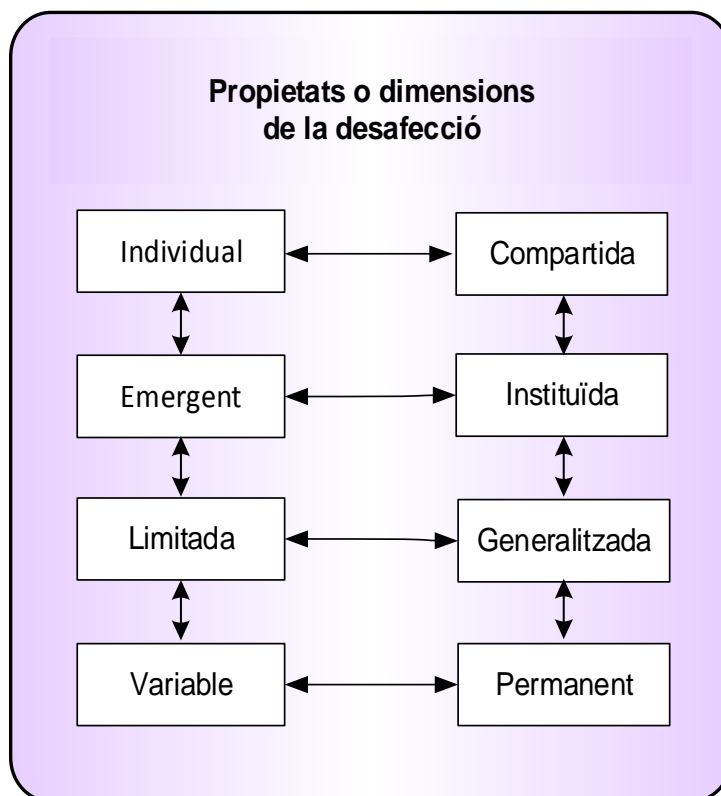
### **7.3.3.2. Propietats i dimensions de la desafecció**

La desafecció és un estat afectiu i, per tant, no és estàtic ni inamovible. Es concreta en un conjunt de propietats o dimensions que configuren un marc on se situen les variacions específiques. Aquestes variacions tenen lloc en una matriu relacional i circulen a través d'una xarxa interaccional on es perfila el fenomen desafectiu.

En aquest sentit, es poden extreure propietats i dimensions de la desafecció: si és individual o compartida, si és emergent o està instituïda, si afecta a tots els videojocs o es limita a alguns videojocs en particular i, per últim, si és variable o permanent.

Aquestes propietats i/o dimensions del fenomen de la desafecció configuren sèries contínues a través de les quals la desafecció es retroalimenta (*feedback*), tant de forma positiva com negativa, és a dir, que es pot revertir. En aquest sentit, a més de ser un recurs per produir descripcions exactes de les pràctiques de joc, aquestes dimensions defugen una concepció homogènia, universal i específica de la desafecció i resulten útils en la mesura que proporcionen un marc per a poder visualitzar l'abast que poden tenir les variacions d'aquest fenomen.

Una conseqüència del desenvolupament d'aquest esquema bàsic i de l'estructura en la qual s'ha construït la desafecció és que, tot i que es poden identificar temes cabdals sobre les formes a través de les quals es construeix, altres formes queden d'alguna manera desateses (notes de camp [Annex VIII]). Per a descriure els components de la desafecció cal establir un seguit d'enllaços explícits entre ells a través descripcions denses i categories més subtils que doten de rellevància les propietats o dimensions de la desafecció (Figura 32).



**Figura 32.** Relació entre les propietats o dimensions de la desafecció

#### 7.3.3.2.1. Dimensió individual/compartida

La dimensió individual fa referència a la vessant més personal de la desafecció. És individual quan s'experimenta la desafecció com a pròpia. En canvi, quan la desafecció es dona de forma simultània entre persones, parlem d'una *dimensió compartida*.

Un pas important cap a la desafecció és *l'avorriment*. La Maria no està acostumada a jugar amb la seva mare i no vol jugar amb ella, però cada dia comparteix una estona de joc digital amb la seva germana petita. Juguen amb diferents iPads. A través del treball de camp, he pogut observar que, quan la nena juga sola –*dimensió individual*– o amb la seva mare, es cansa, s'avorreix i no vol jugar (diari de camp, sessions 4a. i 8a.) [Annex VII], però quan pot compartir l'espai de joc amb la seva germana, té ganes de jugar (Figures 33 i 34).

## 7. Resultats



**Figura 33.** *Joc digital entre iguals. Treball de camp: 4a. sessió*



**Figura 34.** *Compartint l'espai de joc Treball de camp: 4a. sessió*

A l'extracte de l'entrevista núm. 3 apareix, juntament amb la *dimensió individual*, la *dimensió compartida* [Annex IV-2]:

210. **Alicia:** *És que ella ja... no juga. És que ni ella ni l'ambient que l'envolta. Tampoc juguen*, perquè abans eren tots els amics, i llavors, pues bueno,

“aquet té aquet”, “mira que l’Anna s’ha comprat aquet joc, jo també el vull...”. Però ara ja no, i, ara, amb la Nintendo, tampoc juguen. Bueno, Pere sí, ella no.

#### 7.3.3.2.2. Dimensió emergent/instituïda

Parlem d’una *dimensió emergent* quan la desafecció pels videojocs és incipient, és a dir, quan comença a sorgir o a manifestar-se. Es relaciona amb la desafecció individual i la limitada. Per contra, parlem d’una *dimensió instituïda* de la desafecció quan aquesta s’ha establert. Es relaciona amb la dimensió compartida i la generalitzada.

#### 7.3.3.2.3. Dimensió limitada/generalitzada

La *dimensió limitada* fa referència a una desafecció que només es manifesta en determinades situacions o respecte a alguns videojocs. Es relaciona amb la desafecció emergent i la variable. D’altra banda, parlem de *dimensió generalitzada* de la desafecció quan aquesta és plena, en tot moment i per a qualsevol (vídeo)joc. Es relaciona amb la dimensió instituïda i la permanent.

#### 7.3.3.2.4. Dimensió variable/permanent

Per últim, parlem de *dimensió variable* de la desafecció quan aquesta és intermitent, és a dir, quan no és estable sinó discontinua. Es relaciona i es retroalimenta amb la dimensió limitada. Per contra, la *dimensió permanent* és contínua en el temps i es relaciona amb la dimensió generalitzada.

La Itxaso no té accés lliure als videojocs, per a jugar ha d’anar a l’habitació del seu germà petit (entrevista núm. 1, 139) [Annex II]. Aquesta fet provoca fricció, enuig i rebel·lia en la nena, però també cansament i, com a conseqüència, quan no hi ha bona entesa entre els germans, la Itxaso “passa” de jugar. Estem davant una *dimensió variable* de la desafecció. En aquest cas, a la dificultat d’accés als videojocs s’uneix una altra circumstància, i és que les seves amigues no volen ni sentir parlar dels videojocs.

## 7. Resultats

224. **Montse:** Bueno, así, cuéntanos un poquito cómo empezaste a entusiasmarte con los videojuegos... O tampoco hay un nivel muy alto de entusiasmo contigo?
225. **Itxaso:** No, a veces me engancha algún juego, pero al poco de rato... o sea, al de poco tiempo ya me aburre y cambio de juego. Y, según qué juego sea, no suelo jugar mucho...
226. **Montse:** ¿Y qué prefieres hacer más si te dicen, pues, no sé, o juegas o hacemos esto, ¿qué cosas prefieres más, antes que jugar a los videojuegos?
227. **Itxaso:** Salir con mis amigas, o ir a jugar a hacer algún deporte, o así. Pero con mis amigas eso no se puede...

En aquest cas, la *dimensió individual* ha donat pas a la *dimensió emergent*, que cada cop va prenent forma i pot passar a la *dimensió compartida* i a la *instituída*, de manera que la desafecció pels videojocs es torna més profunda. Amb la Itxaso he anat mantenint contacte via correu electrònic. Actualment no juga als videojocs. Ja no li interessien.

Quan parlem de la desafecció pels videojocs, estem parlant d'alguna o d'algunes d'aquestes dimensions, i poder situar-les ens ha d'ajudar a comprendre el grau de la desafecció i, si s'escau, plantejar estratègies per a revertir-lo. Quan vaig fer l'entrevista a la Itxaso, ja no li agradava massa jugar als videojocs i l'avorrien i, tal com passa amb altres nenes, l'avorriment va transformant el gust pel joc tecnològic en l'ús per les eines tecnològiques (Castaño, 2008/2009; Escofet i Rubio, 2005). La Itxaso actualment no juga als videojocs i està estudiant Enginyeria industrial a la Universitat de Deusto.

Aquesta transformació de *gust* a *ús* tecnològic també es posa de manifest en la Míriam i l'Anna. En les entrevistes núm. 6, 76-94; núm. 11, 78-88 [Annex VI-5]; i núm. 8, 53-58 [Annex VI-2], la Teresa i la Rosa també donen compte de com s'ha despertat en les seves filles l'interès per l'aplicació pràctica de la tecnologia a mesura que s'han anat desinteressant pels videojocs.

### 7.3.4. Creences i expectatives

Les creences proveeixen de justificacions cognitives els esquemes d'acció i els valors i els doten d'energia emocional o motivació per a executar-los o

portar-los a l'acció. Les creences són conscients i poden ser identificades sense gaire dificultat al llarg de les entrevistes. En canvi, les expectatives són més difícils d'identificar perquè inclouen aspectes conscients i no conscients. En aquest sentit, en les expectatives s'articulen, a més de les creences, el conjunt de percepcions o interpretacions de les cognicions i valors, i dels sentiments i afectes (Schein, 1985/2010), i donen "lloc a una prematura adquisició dels papers estereotipats de gènere que condicionaran la personalitat infantil, desenvolupant capacitats, destreses, habilitats... diferents per possibilitar l'adequació del fill o filla al que la societat espera segons el seu sexe" (Alfonso i Aguado, 2012, p.5).

La desafecció s'estructura a partir de tres grans repertoris de creences/expectatives:

- (1) El gènere és real.
- (2) El joc és improductiu.
- (3) Els videojocs impedeixen la comunicació.

#### **7.3.4.1. El gènere és real**

El gènere es presenta com una cosa natural, essencial, universal, ahistòrica i real, unida a la pròpia naturalesa humana (Sanz, 2010, p. 164). En l'entrevista núm. 1 [Annex II], i a mode d'exemple, la Itxaso es comporta com si fos la mare del seu germà, i en assumir aquest rol va performant el rol de mare que té assignat com a dona. Prefereix estar per l'altre i assistir als partits del seu germà que anar a nedar – una activitat que insisteix en practicar–, perquè ha après a donar més importància a la família que als seus projectes personals (Alfonso i Aguado, 2012, p.5):

412. **Betty:** Se ha quedado colgada con los deportes...
413. **Montse:** Bueno, ya encontrará algo.
414. **Itxaso:** Sí.
415. **Montse:** Como natación...

416. **Itxaso:** Sí, a ver si me apunta *amak*...
417. **Betty:** Ya te he dicho que te tienes que apuntar tú...
418. **Itxaso:** Ay, ¿pero por qué?.
419. **Betty:** Porque yo no sé los horarios y tú puedes hacerlo más fácil.
420. **Itxaso:** Martes y jueves y los fines de semana...
421. **Betty:** ¿Fines de semana? Fines de semana, no...
422. **Itxaso:** Ah... Yo quiero ir a ver a Unai...
423. **Montse:** ¿Están unidos?
424. **Betty:** Como el perro y el gato. Igual, igual de unidos... Están todo el día como el perro y el gato, pero luego están todo el día unidos, se defienden... se defienden mucho, sobre todo ésta al otro... es su segunda madre...
425. **Itxaso:** Sí... Él dice que no, que no soy su madre...
426. **Betty:** No, pues por eso te lo dice, porque haces el papel de madre, por eso te dice que no eres su madre.

També s'ha fet present en el treball de camp que les mares donen per fet que hi ha quelcom essencial en les nenes que les fa diferents. A l'empara del recurs discursiu "les nenes són diferents", la desafecció pels videojocs esdevé "normal" i esperable. Les mares no es preocupen pel fet que les nenes no juguin als videojocs: si les nenes són *essencialment* diferents dels nens, és lògic pensar que els gustos i les actituds també seran diferents. D'aquesta manera, es naturalitza la diferència i, conseqüentment, la desafecció de les nenes pels videojocs. Un cop s'ha instaurat la diferència, l'expectativa és que l'actitud de les nenes cap als videojocs ha de ser diferent de la dels nens. Així és com es condiciona la manera de ser i estar en el món, i també el desenvolupament de capacitats, destreses i habilitats (Alfonso i Aguado, 2012). Ara, la desafecció queda plenament justificada.

#### **7.3.4.2. El joc és improductiu**

Les mares entenen que el joc és necessari perquè aporta moltes coses als infants, especialment si el joc és simbòlic. La cosa canvia quan es tracta dels videojocs. He observat que aquesta creença està present en les mares que participen en la recerca. Entenc que la concepció del joc com quelcom no productiu és un mite o una creença que s'articula de manera negativa en el



procés de subjectivitat del gènere femení i promou la desafecció de les nenes pels videojocs. Aquesta infravaloració del joc en comparació a la resta d'activitats conforma les experiències i les accions de mare i filla relacionades amb els videojocs.

En el següent extracte de l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4], la Petra utilitza "la improductivitat del joc" com a recurs discursiu per a (1) justificar el fet de no jugar als videojocs, (2) transmetre els *habitus* i (3) estructurar els rols i activitats assignats a la dona:

97. **Montse:** Sembla que entre les coses que feu plegades, el joc quedi en un altre pla.
98. **Petra:** (Assenteix amb el cap). Ho trobo súper lògic... perquè quan esteu cuinant, esteu compartint, esteu embrutant-vos, esteu rient, i quan esteu jugant a un joc, tornem a estar en lo mateix... Lo que centra tot allò és el joc, no hi ha un compartir, hi ha un jugar que sí que comparteixes, però des d'una altra visió.

Però no tot a la vida ha de ser productiu. Els espais improductius són del tot necessaris per al plaer i la reflexió. En aquest sentit, cal reivindicar la inutilitat (Gil i Feliu, 2009) com una forma de resistència a les normes i els valors. En definitiva, quan només se cerca la productivitat en l'acció, es deixa de banda el plaer i/o la crítica a allò establert. La qüestió és jugar o no jugar. La cerca de la productivitat implica que l'acció en si i el procés per a assolir una fita deixi d'importar, ja que, en el fons, l'objectiu se centra en la cerca del resultat, de la productivitat de l'acció.

Aquest aspecte és clau en relació a la performativitat d'una manera d'estar en el món descompassada, on no importa el procés sinó el producte i, per tant, aquest estar en l'aquí i l'ara gaudint del dia a dia, queda al marge del procés de subjectivitat femenina. D'aquesta manera, el plaer i el desig es performen de manera paradoxal: en la seva absència. Aquest sentit d'absència va conformant uns estats d'ànim de baixa tonalitat emocional (Goffman, 1961/1992) o malenconiós (Butler, 1997a/2001).

### 7.3.4.3. Els videojocs impedeixen la comunicació

Mares i filles parlen molt. Tenen la necessitat d'explicar-se les novetats del dia, de compartir experiències, sensacions, emocions, percepcions i sentiments, com mostra el següent extracte de l'entrevista núm. 6 [Annex IV-5]. Aquesta necessitat es retroalimenta de manera positiva, ja que l'existència d'una bona comunicació, d'un bon *feeling* entre mare i filla, és un valor social molt apreciat.

132. **Teresa:** No, no juguem. Jo i ella, amb això, no. Ara, normalment, no juguem a casi res, les dos. Jugar... Parlem!. Sí, pues de parlar sí, però jugar no, perquè quan jo vinc a la nit... A vere, al matí se'n van a les 8 i mitja, durant l'any no juguem casi res. Se'n van a les 8 i mitja i a la nit arriben... Jo arribo a les 9, pos lo que fem, pues sopem, si van a passejar el gos, alguna vegada els acompanyo, al Francesc i a ella i... parlar... Pues, «què heu fet?», això... Parlem del col·le, preparem els deures... «què m'ajudaràs a estudiar?». Pues va, mos assentem les dos a estudiar un rato... o a llegir, però, jugar, jugar... molt poques vegades...

[...]

140. **Teresa:** Sí, parlar sí. «Mare, m'ha passat això» «Mare...!» Q.. a l'altre dia, per culpa d'un es nen, havia suspès un treball que havien de fer entre tres, i que ella se va esforçar i que tenia tot el *word* preparat... Que n'havia fet dos, de les comarques i... Per una pregunta que no entenia i que les altres dos nenes no van presentar el *word*, pues les han suspès i ella estava disgustada.

En l'apartat de les pràctiques de joc, he analitzat la parla com una activitat clau en la relació entre mare i filla. Fer coses sense parlar no té gaire sentit per a les participants, el que agrada fer és precisament tot allò que permet parlar. Una de les creences és que els videojocs impedeixen o coarten la comunicació, com mostra el següent extracte de l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4]:

52. **Petra:** Bueno, jo considero que sí, perquè el fet de jugar al videojoc, te bases i parles sols del videojoc, no hi ha un diàleg de "què has fet aquesta tarda" o de "com et sents", o no hi ha aquell espai perquè realment puguis compartir coses més íntimes, per lo menos és la meva percepció. En canvi, quan vas a passejar, quan vas a pintar una aquarel·la, quan vas a compartir lo que a tu t'agrada amb l'altra persona, se crea este espai on l'altra persona se sent, no ja la teva filla, o jugant un joc, sinó un igual a tu i, es crea l'espai perquè es pugui expressar i et pugui contar si està enfadada,

si... El videojoc, no dóna, per a mi, este marge...

53. **Montse:** Creus que impedeix el diàleg?
54. **Petra:** No és que impedeixi el diàleg, dirigeix el diàleg. Perquè del que parles és del videojoc i estàs jugant... “Ei... que no..., que tenies que anar per aquí... per allà... hòstic...!” Que sí que la pots conèixer des d’una altra visió, que també et permet aquesta... però ja no hi ha esta intimitat que permeten altres coses. No estarem jugant al videojoc i estarà dient: “Jo... les notes m’han anat fatal...”- potser hi ha un videojoc que ho permet... (riu irònicament) però (riu), normalment, són prou interactius com perquè no ho busquis mai...
55. **Montse:** O sigui, que no faciliten la comunicació.
56. **Petra:** Jo crec que no, una comunicació íntima, no, permet la comunicació, però serà una comunicació des de com nos comportem davant d’aquell videojoc, però no de que et puga explicar, pues jo què sé... No pots aprofundir en un tema, pots estar jugant i et pot dir: “Hosti, mama, tinc una comunió o tinc un cumpleanys aquest cap de setmana, uf, no tinc roba...” o “no sé què posar-me, ho mirarem juntes?”. Però, quan realment hi haurà el diàleg és quan, juntes, estiguéssiu mirant què s’ha de posar, no mentre estiguéssiu jugant al videojoc.

Aquesta creença s’articula amb el discurs de la improductivitat del joc. En el següent extracte de l’entrevista núm. 10 [Annex VI-4], la mare troba lògic que el joc estigui en un pla inferior en comparació a les altres activitats que poden realitzar plegades mare i filla. Des d’aquest supòsit, el joc és una activitat no situada en el mateix rang de la resta d’activitats i, a més, resulta infravalorada. Podem parlar, en aquest sentit, d’una estigmatització dels videojocs (Feliu, 2006; Goffman, 1963/2008):

98. **Petra:** Ho trobo súper lògic, perquè quan esteu cuinant, esteu compartint, esteu embrutant-vos, esteu rient, i quan esteu jugant a un joc, tornem a estar en lo mateix... Lo que centra tot allò és el joc, no hi ha un compartir, hi ha un jugar que sí que comparteixes, però des d’una altra visió. Jugues al parxís i estàs jugant al parxís, pot sortir “m’has menjat la fitxa”, “jò, has fet trampa”... En canvi quan estàs fent lo pastís, sigui noia o sigui noi, perquè amb els dos he fet pizza, he fet pastís, he fet natilles, no sols ho estàs fent, després això implica que... “Pareu la taula”, que aquell dia serà un menjar diferent perquè ho heu fet entre tots, que estarà boníssim, que... Hi ha una implicació molt més amplia que el fet de simplement estar fent algo, no? I hi ha un compartir diferent.

7.3.5. Mapa performativitat-performació

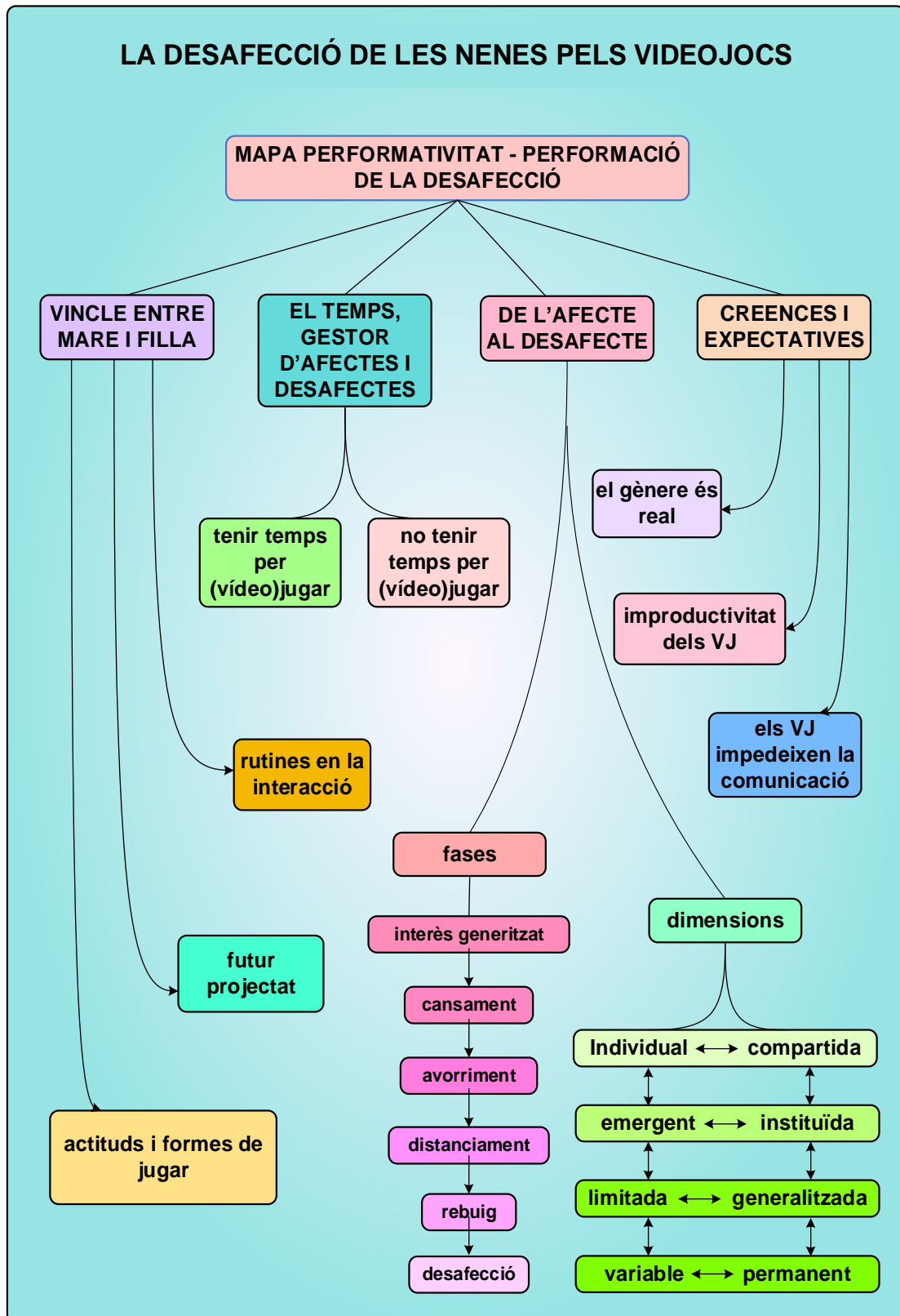


Figura 35. Mapa performativitat-performació de la desafecció

## 7.4. RECAPITULACIÓ

Els resultats mostren la importància del paper de la mare en el procés de construcció de la subjectivitat de gènere en les nenes. En aquest procés, les relacions d'afecte i de poder que s'estableixen entre mare i filla són la peça clau per a poder analitzar la construcció del fenomen de la desafecció pels videojocs.

La subjectivitat es va performant a través de contínues actuacions que posen en valor els rols assignats a la dona. L'educació i tenir cura dels altres estan presents en l'imaginari de les participants com a part del seu procés vital. Les mares s'imaginen les filles desenvolupant aquests rols i/o activitats i les filles s'imaginen desenvolupant-los. Unes activitats que responen, en bona part, a les expectatives generades per la mare a través de la transmissió de rols entre mare i filla i que es reproduïxen a través dels *habitus* i d'un conjunt de recursos discursius que donen sentit i justificació a la diferència entre els interessos que mostren les nenes i els nens.

Totes les nenes han mostrat interès en el desenvolupament d'aquelles tasques definides a partir de les obligacions i expectatives assignades pel rol de gènere i deixen de banda l'interès per la tecnologia en general i pels videojocs en particular. Tenir cura dels altres –infermeres, veterinàries, cuidar nens, cuinar, fer pastissos, etcètera– i també educar i ensenyar són les activitats que més interessin a les nenes i les mares d'aquest estudi. Imaginar-se la nena fent tasques “d'ajudar i de donar, perquè li surt molt de dins” (entrevista núm. 2 [Annex IV-1]), empeny la nena a subjectivar-se com a dona. La subjectivitat reproduïx a partir dels *habitus* els rols, els valors i les expectatives assignades.

En aquesta cultura de gènere, i en relació amb la dona, la manca de cultura plaent es manifesta en forma de desafecció pels videojocs, però també deixa la seva empremta en altres trets significatius de la subjectivitat femenina, com ara en els estats d'ànim que comporten una manera d'estar al món desganada i malenconiosa.

Un aspecte a destacar per entendre per què jugar els videojocs no forma part de les activitats que es donen en el dia a dia entre mares i filles, és la manca de temps de les mares i la creença que els videojocs impedeixen la comunicació entre mare i filla, una necessitat vital per a les mares i filles participants.

Tot i l'aparent disposició que mostren les mares perquè les nenes facin o siguin allò que les faci felices, les creences a partir de les quals eduquen les filles condicionen aquesta manifestació. Per la seva part, les nenes adequen els seus desitjos a les expectatives estereotipades creades en el seu entorn (Alfonso i Aguado, 2012). A partir de l'anàlisi de les creences, s'ha posat de manifest l'existència d'unes tendències i expectatives inequívokes i coincidents entre mares i filles que reproduïxen l'assignació de tasques de gènere de mare a filla.

Des de l'assumpció que el gènere és real, es performen les preferències i la manera d'estar en el món. Les nenes s'adequen a les formes i manifestacions que mostra la mare i fan "coses" com si fossin amigues, fan coses "de chicas" (entrevista núm. 11, 42 [Annex VI-5]): anar de compres, cuinar, fer pastissos i galetes, anar a la perruqueria o al gimnàs, etc. Com a mostra de la manca de cultura plaent, mares i filles prefereixen fer activitats que resulten productives i deixen de banda els espais improductius, que són del tot necessaris per al plaer i la reflexió.

Si el gènere és real, si hi ha quelcom que fa *essencialment* les nenes diferents dels nens, serà lògic i "normal" que els gustos i les actituds siguin també diferents. Aquesta és la principal raó que naturalitza la desafecció de les nenes pels videojocs com un fet normal i natural.

Per acabar, també s'ha posat de manifest que el terreny de la tecnologia és un terreny forà per a la dona. No s'hi sent còmoda i no sent la necessitat d'apropiar-se d'aquest espai. Segons els mandats de gènere, aquest és un àmbit propi de l'home, i la dona prefereix quedar-se en els marges, mostra de la seva adhesió a l'ordre de les coses (Pinto, 2002). En aquest sentit, la manca

de coneixements tècnics i tecnològics de la dona s'ha fet evident al llarg del treball de camp.

La mare té necessitat de parlar amb la filla, però de què parlarà la mare amb la nena quan juga als videojocs si no té cap saber per transmetre relacionat amb la tecnologia i els videojocs? Les nenes són més sàvies que les mares en aquest àmbit i, per no sentir-se “com una nena de tres anys” (extracte de la 1a. sessió del treball de camp [Annex VII]), les mares prefereixen autoexcloure's de l'àmbit de la tecnologia, on el joc digital és l'element socialitzador per excel·lència.

D'aquesta manera, la mare també exclou la nena. La filla no es podrà socialitzar en el món de les tecnologies a través de les pràctiques compartides amb la mare, i la mare no podrà transmetre cap saber tecnològic perquè no en té cap o en té menys que la pròpia filla. Aquest procés s'autoalimenta com un peix que es mossega la cua, de manera que engrandeix la fractura digital per raó de gènere. Reprendré aquest darrer punt en la discussió i les conclusions finals d'aquest estudi.





## **DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**



## 8. DISCUSSIO I CONCLUSIONS

El joc és imprescindible per a l'aprenentatge i per al desenvolupament vital de l'infant. Les nenes i els nens necessiten jugar per la mateixa raó que necessiten moure's, menjar, riure i plorar, abraçar, respirar i dormir. No jugar, per tant, no és un fet banal sense importància. Quan les nenes no juguen amb les joguines pròpies de la societat de la qual formen part, estan quedant excloses d'una societat que s'està dissenyant i manegant sense tenir-les en compte, ja que el joc és on assagem i ens fem amb tot l'entramat social on vivim. Les mares que han participat en aquest estudi no van aprendre a gaudir del joc amb les seves mares en el context industrial de la seva socialització i, en el context tecnològic actual, elles tampoc ensenyen a les seves filles a gaudir del joc digital. Així i des de la infància a l'adolescència, s'instaura de manera progressiva i continuada la indiferència i el desinterès pels videojocs en les nenes.

En aquestes conclusions no puc deixar de remarcar la importància de l'afectivitat i la interacció entre mare i filla en el procés de construcció de la desafecció de les nenes pel joc digital. Les mares i les filles fan moltes coses plegades i les fan amb molt de gust, però entre aquestes coses no hi és jugar als videojocs.

M'agradaria que aquesta imatge quedés impresa en les persones que puguin llegir aquesta tesi com a testimoni de com, sota l'aparença de naturalitat, la subjecció de la dona conté aspectes que fan que reposi sobre ella el pes de l'estructura patriarcal. D'aquesta manera i paradoxalment, la dona assumeix el rol assignat de transmissió de normes i valors que fa que continuï sotmesa als dictàmens de l'ordre patriarcal.

### 8.1. REVISIÓ DE LA PREGUNTA DE RECERCA I DISCUSSIÓ

A partir de l'interès per estudiar com en un context històric i cultural tecnològic i a partir de la relació corpòria-afectiva entre mare i filla, s'instaura en les nenes la desafecció pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina, l'estudi s'ha centrat en: (1) les relacions que mantenen mares i filles; (2) el paper que les pràctiques i interaccions ocupen en la producció i reproducció d'una determinada manera de viure quotidiana; (3) la relació corpòria-afectiva que es dóna entre mare i filla; (4) les disciplines, imposicions de normes i transmissió de valors i rols que es deriven d'aquestes relacions; i (5) les idees o les creences relacionades amb la desafecció pels videojocs que emergeixen en aquestes pràctiques.

Per tal de donar resposta a aquestes qüestions ha estat necessària l'aplicació d'una metodologia de recerca qualitativa que ha de permetre situar-nos en les diferents dimensions de la realitat humana a estudiar. La metodologia de recerca qualitativa es caracteritza per ser oberta, flexible, amb sensibilitat estratègica i criteris de referencialitat o no prescriptivitat, que considera el disseny com un referent orientador i no com una pauta de compliment obligatori, (Sandoval, 1996).

A l'inici de la investigació i davant d'un terreny desconegut, calia orientar-me. Una eina que m'ha servit és la representació d'un mapa, amb la finalitat de perfilar la realitat objecte d'estudi. El mapa conté l'estructura del treball de recerca (Figura 1, p. 25), i en ell es poden identificar els trets més rellevants de l'objecte d'anàlisi en els quals es fa efectiva la interacció.

El treball s'ha iniciat amb un estat de la qüestió en torn a la idea de la desafecció pels videojocs com a part del procés de subjectivitat femenina, l'àmbit material d'estudi on plantejo desenvolupar el treball de camp. Tan bon punt he entrat en contacte amb les àrees d'estudi, m'he adonat de la necessitat de fer més complexa la concepció de la desafecció de les nenes pels videojocs. Allò que anava veient s'ha anat articulant amb les respostes que donen alguns autors/es a les qüestions plantejades (principalment Bourdieu, Butler, Foucault i

Goffman). He passat, així, d'un interès abstracte pel fenomen de la desafecció a la necessitat d'abordar aspectes més concrets, des de la quotidianitat de les relacions entre mare i filla, a fer una anàlisi processual de les dades.

He anat desenvolupant l'estudi de manera estructurada [veure Figura 1, p. 25], des dels aspectes més abstractes del fenomen de la desafecció als més concrets de les pràctiques de joc. He iniciat l'anàlisi a partir del material generat en la fase primera o preparatòria, prèvia a la realització del treball de camp. He realitzat el treball de camp durant la segona fase de l'estudi, estructurada en dues etapes successives [veure Quadre 4, p. 145]. En la primera etapa, he fet l'observació de camp i l'anàlisi de contingut de les entrevistes realitzades. En la segona etapa, a més del treball de camp, he realitzat l'anàlisi narratiu-discursiu del *corpus* generat en el conjunt de les dues fases de l'estudi.

L'anàlisi dels resultats obtinguts ha donat lloc a canvis successius i constants en l'estructuració de la tesi doctoral, que són una mostra més d'adaptació al procés de recerca. Aquesta necessitat de flexibilitat és fruit de la complexitat del fenomen a estudiar, que ha requerit una aproximació multidimensional, teòrica i metodològica també complexa.

Considerant que la construcció de la desafecció de les nenes pel joc digital no es pot deslligar del procés de socialització de gènere dins de l'organització patriarcal de la família, la línia de recerca adquireix forma a partir de la simbiosi entre els fenòmens afectius i de poder, en confluència amb les diferents esferes de la vida social.

## **8.2. CARTOGRAFIA DE LA DESAFECCIÓ**

Estudiar la desafecció com a procés implica estudiar en quina mesura i a través de quins significats i discursos es posa de manifest. El fenomen desafectiu de les nenes pels videojocs conforma el nucli empíric d'aquest treball, mentre que la immersió en els estudis que giren al voltant d'aquest àmbit, des de diferents disciplines acadèmiques, correspon a l'enfocament més teòric de la recerca.

En observar el caràcter particular de la desafecció en cada cas, he de concloure que aquesta s'articula amb la resta de fenòmens que conformen l'*habitus* de la subjectivitat femenina. Aquesta desafecció travessa els diferents àmbits de la relació familiar, mitjançant les relacions afectives i de poder, la reproducció i la performativitat-performació.

La dominació masculina no és un joc abstracte i allunyat d'estructures objectives, sinó que es fa efectiva aquí i ara, sobre aquesta "escena", com diria Goffman (1959/2006), en forma de gestos, d'expressions i de maneres de parlar, en els silencis, en els gustos i els rebutjos i també en la desafecció pel joc digital en el cas de les noies i dones. És la manifestació de l'adhesió profunda a l'ordre de les coses (Pinto, 2002, p. 203).

Els resultats obtinguts en el procés de recerca es representen en tres *geometries* o mapes analítics (Figura 19, p. 201; Figura 20, p. 215; i Figura 35, p. 258). S'estructuren a partir de la representació cartogràfica del fenomen de la desafecció i s'orienten a explicar com es construeix aquest fenomen. Defineixen un conjunt de límits, seqüències i cadències que perfilen una estructura més o menys estable, que se sosté a través de la interacció en les pràctiques quotidianes. D'igual manera, els resultats informen de les possibles estratègies a seguir per canviar el sentit de la deriva desafectiva. En definitiva, es tracta d'un treball de "cartografia social" (Schwartz i Jacobs, 1979/1984).

Però "el mapa no és el territori" (Korzybski, 1933/1994). Cap mapa ni geometria pot abastar l'amplitud del fenomen social de la desafecció, però ens mostra alguns dels aspectes més significatius que la conformen. A partir de la consideració de tres territoris –afectiu, d'activitats i emocional–, la desafecció s'insereix en el territori corporal, en el cos, entès com una dimensió constitutiva de tota pràctica social (Goffman, 1963/2008; Turner, 1989).

### **8.2.1. Territori afectiu**

Aquest territori engloba les relacions afectives i de poder entre mare i filla, que giren al voltant de la construcció de la desafecció. En les relacions

familiars, el poder i l'afecte van de la mà. La mare exerceix el poder a través de l'afecte i en aquesta relació es va forjant la subjectivitat de gènere, juntament amb la de la desafecció pels videojocs. A la pràctica, la desafecció pren forma i es va estructurant en el temps, en un *continuum* que va de l'afecte al desafecte i que té, en l'avorriment, l'eix central.

### **8.2.1.1 Relacions afectives i de poder**

El primer agent educatiu amb el qual es troba la nena, i que serà fonamental per a la construcció de la seva identitat com a persona, és la seva mare (Berge, 1981; Haro, 2005). Correspon a una dona socialitzar la nena en el context del patriarcat. Entre mare i filla s'estableix una relació de poder enteranyinada d'afecte i/o d'afecte enteranyinat de poder, on la filla aprèn de la mare a adaptar-se al seu lloc de subordinació.

Educar en l'ordre és una de les tasques més importants que la mare té en l'entorn familiar. La imposició de l'ordre afecta tots els àmbits de la vida quotidiana i de la pròpia existència perquè, a través de l'ordre, reorganitzem l'entorn per conformar-lo a una idea (Douglas, 1966/1991). Així, interioritzar l'ordre com a forma d'estar en el món és una manera molt poderosa i performativa de control social. Per tal de transmetre aquest valor, la mare utilitza els afectes i les emocions per convèncer dels beneficis de l'ordre i desplega el rol de negociadora, però quan l'afecte no funciona, la mare passa a imposar la norma, aplicant algun tipus de restricció, correcció o càstig.

A les nenes que han participat en aquest estudi i als seus germans se'ls educa en l'ordre: fer-se el llit, parar i desparar la taula, buidar el rentaplats, ordenar les estanteries, etcètera. Totes aquestes activitats són activitats quotidianes, però el nivell de demanda i d'exigència és superior en les nenes. I com que l'ordre sempre implica restricció (Douglas, 1966/1991), a les nenes se les educa a través d'una limitació afegida –la repressió– que amb el temps es fa pròpia, se subjectivitza.

La necessitat d'ordre esdevé quelcom bàsic i indispensable per a la dona. Aquesta necessitat expressa, a escala micro, com s'estructuren els mitjans de

control social a través de les normes, valors i creences, però també a través de la interiorització d'elaborats mecanismes d'auto restricció i repressió dirigits particularment a la dona (Butler, 1997a/2001; Castilla, 1974; Foucault, 1970/1973; Lamas, 1996), que actuen com a mandat de gènere, del qual la necessitat de l'ordre forma part.

### **8.2.1.2. Com s'exerceix el poder a través de l'afectivitat**

El vincle entre mare i filla és un dels més profunds i complexos i presenta una gran càrrega emocional (Tannen, 1994/1996, 2006/2007). La franja d'edat de les nenes que participen en aquest estudi va dels 8 als 14 anys, una edat en què les nenes busquen en la mare un referent on poder-se emmirallar. Entre elles s'estableixen relacions d'afecte i de poder a través de les quals es construeix la subjectivitat de la nena.

Al llarg del treball de camp ha quedat palès que la comunicació és, a més de performativa, molt important per a les participants. En el procés de subjectivitat, la nena cerca patrons de referència emocionals, de com i què sentir a partir del relat que fa la mare de la realitat, com en el següent extracte de l'entrevista núm. 4 [Annex IV-3]:

123. **Laura:** [...] i clar, això li preocupava, i deia: "Com pot ser, no? Perquè clar, aquesta, i...". Llavors ens hem assentat i n'hem estat parlant i, una mica, pos totes dos, i explicant-li... I després, sempre, sempre, em pregunta quan jo era petita, o sigui, **allò que ella està experimentant:** "Com és que tu ho vas experimentar, mama?", "Quan t'hi vas trobar...?", "Explica'm un cas, te'n recordes de quan a tu et va passar això?", "Com se deien aquestes persones, qui eren?"

A l'hora de produir el discurs, les mares recorren a un conjunt de recursos discursius (Morison i Macleod, 2013; Taylor i Littleton, 2006; Wetherell, 1998). Entre aquests, el de "la necessitat de l'ordre" s'utilitza per aconseguir la consolidació de les normes de gènere i el distanciament de la nena dels videojocs. Les mares participants utilitzen aquesta poderosa estratègia retòrica tant en les explicacions i les justificacions com en la forma de presentar-representar-se en i a través de l'espai de la seva llar. Aquesta performació



deixa constància que l'ordre i la netedat són una mostra retòrica performativa dels valors i normes que regeixen en el nucli familiar.

Respecte els instruments a través dels quals s'exerceix el poder, les mares prefereixen influenciar i persuadir que prohibir o castigar a l'hora de fer valdre la seva autoritat i aconseguir els seus propòsits, seguint el rol assignat de negociadores. En aquest sentit, una altra necessitat, la de dialogar, esdevé un dels recursos discursius més importants dins la família a l'hora de trobar consensos, dirimir tensions, negociar, arribar a acords o prendre decisions. El diàleg, però, sovint esdevé monòleg quan es tracta de dictar o imposar normes (entrevista núm. 6 [Annex IV-5]), que poden embolcallar-se de duresa però també de tendresa:

- 225 **Teresa:** Primer parlem, però. Me diu: "I per què no?", "Pues, perquè no hem dit que no? Hem dit una hora o mitja hora i si no te saps controlar, pues [anem a les bones o a les dolentes](#)" i, normalment, anem a les dolentes, [...] hem d'anar a dolentes... Pues, [ho gestiono així: Com que no hi ha bones, hi ha dolentes \[...\]. Així ho gestiono. Si a bones no hi ha bones, pues anem a les dolentes.](#)

Aquests recursos s'utilitzen per limitar el temps de joc a partir d'arguments de prevenció, de tenir cura de la salut, o de restricció, de càstig bàsicament pel resultat negatiu de les notes. Aquest és un tema que preocupa especialment les mares, com a garants de l'educació dels infants. Un aspecte a destacar és el fet que les mares són més contundents amb els nens que amb les nenes a l'hora d'aplicar algun correctiu. La raó és ben senzilla: les nenes són més dòcils i segueixen més fàcilment les normes i prioritzen l'estudi i fer els deures de l'escola per damunt del joc, una altra senyal de la submissió de les nenes que mostra la consolidació de les normes de gènere al voltant de la construcció de la subjectivitat de gènere.

### **8.2.1.3. De l'afecte al desafecte**

Quan les nenes són petites juguen a videojocs, però no a tots. Tenen preferències, tenen un *interès generitzat*. Hi ha videojocs que han estat pensats

–jocs generitzats– per a agradar i/o educar les nenes. Els més populars entre les nenes participants quan juguen soles són l'Animal Crossing, les Monster High, l'Angry Birds, els Sims, el Tetris i variacions d'aquest, cuinar pizzes, etc., com apunten algunes investigacions (Angelo, 2004; Krotoski, 2004; Ray, 2004).

Però les nenes es *cansen* aviat de jugar i s'*avorreixen*. La Itxaso (la nena de la parella núm.1) juga amb el seu germà, però com que aquest li ha de passar algunes pantalles, també se'n cansa. A ella li agradaria jugar amb les seves amigues però aquestes no volen saber-ne res dels videojocs. L'Anna (parella núm. 4) és la nena més "juganera" però tampoc ho té fàcil per jugar:

2. **Laura:** [...] és que com que, a casa és l'única nena, que els seus germans són nens i que els nens si que juguen entre ells, ella acaba casi bé sempre jugant sola o esperant els cosinets. Perquè els nens... **ella ja no entra dins de lo que és el joc**, llavors sí que és veritat que **quan ella juga sola, la vec d'una manera i quan juga amb els cosinets**, que té una cosineta, són més homogènies i sembla que sí, que **hi ha com una manera de jugar més... Igual que els nens juguen** i se'ls hi veu com una manera de jugar, les nenes també. Ho noto quan juga amb la cosina; quan juga sola, no. No ho sé, com que també hi ha diferència d'edats...En ella, **la noto que sí que és el seu caràcter i que també, com que és la gran, és la que domina el tema, la que li agrada portar...**

La desafecció, però, no sorgeix del no res. Es va forjant i interioritzant en el procés de subjectivitat de gènere i es pot construir de manera processual o activament. Quan es performa la desafecció de forma processual, es passa per diferents formes o estats d'ànim, que van de l'interès inicial pels videojocs (generitzat) al rebuig (aversió o desgrat), passant pel cansament i l'avorriment. Quan es performa activament en el moment de construir la desafecció, es performa també el rebuig pels videojocs. Un cop s'instaura, un cop s'arrela en el cos, la desafecció sotmet, performa la subjectivitat. La desafecció ja no és una cosa que es té, sinó que s'és. La desafecció s'incorpora com una *forma de ser* que es manté estable en el temps, una característica compartida per la resta dels *habitus* (Bourdieu, 1980/1991).

Cal destacar el paper l'avorriment com a categoria central (Figura 27, p. 240) a través de la qual es va forjant la desafecció. L'avorriment és el principal

argument per no jugar. La Maria té 8 anys i s'avorreix quan juga amb la seva mare (Figura 31, p. 245), no vol seguir jugant: “*És que m’aburro jugant*” (entrevista núm. 5, 346, [Annex IV-4]). L'avorriment és un fenomen poc estudiat per la psicologia, que no és idèntic al desplaer i, per tant, no es pot considerar indicatiu d'aversió o desgrat. És un estat d'ànim conseqüència de la repetició i la manca d'interès en activitats o situacions de caràcter repetitiu.

Una dada a remarcar és que el desinterès que senten les nenes pels videojocs és proporcional a l'interès que tenen per l'aplicació pràctica de la tecnologia. La divisió dels interessos generitzats respecte la tecnologia substitueix en les nenes el plaer de guanyar jugant pel d'aprendre. Aquesta divisió perfila un escenari on el nen es performa com a guanyador i vencedor, mentre que la nena s'enfoca a aprendre i manegar la tecnologia, com ja diuen De Castell i Bryson, 1998; Eisenberg, 1998; i Escofet i Rubio, 2005.

### **8.2.2. Territori d'activitats**

Aquest territori engloba les activitats que realitzen mares i filles i que estructurin la desafecció pels videojocs des de la consideració que el gènere no és el resultat d'uns fets sinó dels actes del subjecte que el construeixen com a tal (Butler, 1988/2004, 1990/2007). El gènere és performatiu, és el resultat de la repetició (ritualitzada) d'actes (performatius) que actualitzen la norma que els precedeix i, alhora, oculten el seu caràcter de norma inscrivint-se en els cossos com a “naturals” (Butler, 1990/2007).

#### **8.2.2.1. Jugar als videojocs**

Les pràctiques de (vídeo)joc en l'entorn familiar s'estructuren a través dels *habitus* i les relacions de poder, i reflecteixen els patrons d'activitat que responen als valors i al conjunt d'hàbits i opinions predominants en la societat. Les mares, seguint els mandats de gènere, es preocupen d'educar i tenir cura dels membres de la família. Aquests rols es reflecteixen en les projeccions que fan del futur de les filles i en els propis desitjos de les nenes. En aquest estudi,

totes les nenes han mostrat molt d'interès de ser mestres o cuidar animals o nens petits, deixant de banda la tecnologia.

Un dels objectius de l'estudi és delimitar els conceptes i les evidències que permeten pensar i parlar de la desafecció de les nenes pels videojocs com quelcom obvi i natural. En aquesta normativitat genèrica s'estableix l'ordre patriarcal, els costums, creences, valors i mandats. Des d'aquesta normativitat també s'educa a les nenes per tal que adequïn a la norma els comportaments, actituds, preferències, sentiments, desitjos, inquietuds, emocions, estratègies, etcètera. Així, quan s'ha interioritzat la norma, la desafecció es mostra com si fos espontània i natural, i jugar als videojocs pot convertir-se en “una tortura” (1a sessió del treball de camp [Annex VII]).

Jugar als videojocs no és una activitat ni volguda ni desitjada per les mares i filles participants. Les mares prefereixen fer altres activitats o, quan juguen, sovint adopten una actitud passiva o d'acompanyant, o simplement es neguen a jugar. A la Inés no li agrada jugar (entrevista núm. 9 [Annex VI-3]):

102. **Inés:** És com si t'oblidessis de ser més petit i fes molt temps que ja ets gran i... (riu) ja està, no? I, llavors, sí, vale, penses en fer coses, però coses una mica des d'això, des de lo que a tu t'apeteix, des de les teves expectatives i tal, que costa una mica congeniar amb les seves. Que és això que li (riu) pots vendre bé el producte i de dir: “ei, pues, mira, també està bé”, però que pot ser algo que, per la seva edat, pues no tindria per què haver-ho de fer encara...

Escoltant les mares és com si sempre hi hagués coses més interessants per fer que jugar. És més, davant d'una proposta de joc de la nena, la mare té l'habilitat de fer una contraproposta per tal de fer una altra activitat que agradi a les dues, perquè fer coses amb les filles agrada a totes les mares, però jugar, no.

#### **8.2.2.2. Transmissió de normes, valors i rols a través d'accions repetides**

A partir de l'assumpció del rol de transmissió dels valors i normes i seguint el mandat de gènere de tenir cura dels altres, la mare té un paper fonamental

en la formació dels *habitus* i en l'adquisició del gènere com a construcció cultural. Les nenes juguen a fer allò que veuen fer als adults, especialment allò que veuen fer a les seves mares i així aprenen els rols que més tard hauran d'interpretar elles mateixes. Aquests *habitus* es transmeten a través d'una socialització diferenciada dels rols vistos i apresos en la família, entre d'altres.

Al llarg del treball de camp s'ha posat de manifest que les mares animen les filles que participin en determinades activitats que responen als valors presents en l'àmbit familiar. Les nenes s'enganxen a desenvolupar activitats pròpies de l'economia domèstica assignades a la dona, com ara cuinar, fer pastissos, netejar, etc., que les porten a associar aquestes tasques al gènere. La influència de la mare i del pare és gran respecte la socialització del gènere. A través del treball de camp he pogut observar com les mares desenvolupen el seu treball professional, però quan són a casa assumeixen les tasques domèstiques com a pròpies i defugen les tasques relacionades amb la tecnologia o de manteniment tècnic i tecnològic, que estan sota el control de l'home.

En el següent extracte de l'entrevista núm. 5, [Annex IV-4]), la mare explica quines tasques té assumides com a pròpies i com, en canvi, no s'esforça a canviar ni una bombeta, perquè forma part de les tasques de manteniment assignades a l'home. S'ha d'esforçar en altres coses:

- 274. **Inés:** Coses molt típiques: pues lo de la cuina, la roba, coses de la neteja, d'organitzar coses d'elles, de l'escola. Una mica repartit però el vetllar-les o organitzar-les, pues... més jo.
- 283. **Inés:** [Respecte canviar una bombeta] No, no m'hi esforço, perquè m'he d'esforçar en altres coses que no puc comptar amb ell, i amb això sí que hi puc comptar. Llavors, una mica el perquè és així.

### **8.2.2.3. Respecte la tecnologia i el joc tecnològic**

L'estructura de poder intern familiar del patriarcat també es reflecteix en l'àmbit tecnològic i afecta la relació de les mares amb la tecnologia. Conseqüentment, afecta la relació de joc tecnològic entre mares i filles. Durant

el treball de camp i a través de les entrevistes, s'ha posat de manifest que les mares no només cedeixen el control tecnològic als seus companys o marits sinó que no tenen cap intenció de canviar aquesta realitat.

Les mares són conscients tant de la diferència entre els rols assumits respecte la tecnologia, com del fet que assumeixen com a propis altres aspectes més prosaics de la vida quotidiana, com cuinar, planxar, etc. L'aversion de les mares per les activitats de manteniment tècnic i tecnològic es conjuga amb tota mena de complicitats entre les parelles per assumir les tasques assignades a la dona i a l'home. D'aquesta manera, les mares incorporen la tecnologia en forma de rutines (fer funcionar els aparells domèstics o l'ordinador) sense comprendre el seu funcionament, i cedeixen el control de la tecnologia i joc digital concretament als membres masculins de la família (Farray, Aguiar, Bonny i Calvo, 2002).

La divisió dels interessos generitzats respecte la tecnologia forma part del recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013) que (1) consolida les normes de gènere i el desinterès pel joc digital de les nenes, (2) la utilització de la tecnologia com a instrument de treball i (3) la substitució del plaer de guanyar jugant pel d'aprendre, on el nen es performa com a guanyador i vencedor i la nena s'enfoca a aprendre i manegar la tecnologia.

A partir del treball de camp no és concloent que l'accés a l'ordinador sigui causant de la desafecció. Les nenes participants i els seus germans semblen tenir un accés igualitari a l'ordinador en el context familiar i la freqüència d'ús també sembla similar. El que no és similar és el que fan quan són a l'ordinador.

Fruit de la incorporació de la desafecció, les nenes es distancien de forma gradual i progressiva del joc digital i s'interessen per altres coses. Una de les coses que incorporen és l'interès per les aplicacions pràctiques de la tecnologia. Les nenes s'avorreixen quan juguen als videojocs, però s'ho passen bé a Facebook xerrant o fent servir algun programa per millorar les fotos. Així, van adquirint noves habilitats que confirmen el que han revelat altres

investigacions: les nenes prefereixen fer un ús més funcional de l'ordinador (Escofet, Herrero i Rubio, 2002; Escofet i Rubio, 2005; Gil i Vall-Ilovera, 2009).

### **8.2.3. Territori d'emocions**

Aquest territori de la desafecció recupera els rituals, el cos i les emocions perquè “la societat és, abans de res i per damunt de tot, una activitat corporal” (Collins, 2005/2009, p. 56). Tota acció social sempre és performació (Goffman, 1982). Sempre hi ha, però, aspectes que només s'entreveuen i que estructurin la conformació corpòria-afectiva de la subjectivitat (Bourdieu, 1980/1991). És a dir, que entre el llenguatge i el cos hi ha un vincle íntim i problemàtic que reclama seguir sent pensat per indagar en el procés discursiu-performatiu de materialització del cos, perquè “els discursos habiten en els cossos” (Butler, 1993b/2002).

#### **8.2.3.1. Relació corpòria-afectiva entre mare i filla**

Marcel Mauss (1934/1979) va descriure el cos com un constructe cultural relatiu a cada context social específic. Planteja les tècniques corporals com a formes de classificació que ordenen els cossos i, per tant, la vida social. L'aprenentatge de les tècniques corporals de gènere possibilita que els subjectes naturalitzin la cultura i la reproduïxin a través de pràctiques en els cossos generitzats. D'aquesta manera, la construcció social de la masculinitat i la feminitat ha suposat no només formes corporals diferents i oposades, sinó manifestacions gestuals i el control de les emocions, així com un conjunt d'hàbits, gustos i actituds diferenciades entre si (Badinter, 1986).

En aquest apartat dedicat al territori d'emocions, quan parlem de control d'emocions, no només he considerat les emocions més intenses com ara la por, el terror, la ira i l'alegria, sinó també aquelles que Goffman anomena de tonalitat baixa o malenconioses, perdurables en el temps, difoses en l'espai social, subjacents a la vida social i que la impregnen com a sentiment de fons, com un estat d'ànim perenne que “torna la interacció social passiva, desmaiada i superficial” (Collins, 2005/2009, p. 146). Aquest punt resulta rellevant en

l'estudi de la desafecció com a mostra de com a través del control social de les emocions, les nenes incorporen i aprenen a estar en el món de forma malenconiosa o en tonalitat baixa en relació a tots aquells aspectes que, a partir de les normes socials, han interioritzat com a no propis –impropis– o no pertinents al gènere que representen.

Aquestes regles afloren en qualsevol relació i es reproduïxen en les pràctiques de joc, decidint qui juga i qui no juga, aquesta és la qüestió. I com deia Ovidi Montllor a *Gola seca* (1969): “O juguem tots [i totes] o estripem la baralla”.

En aquesta tesi he situat el focus en com la desafecció, en tant que actitud i falta de disposició i motivació de les nenes vers el joc digital, s'incorpora a la societat tecnològica actual com una emoció de baixa tonalitat que forma part de la subjectivitat femenina. Cal tenir presents les emocions perquè no només formen part i constitueixen la vida social (Gergen, 1994/1996, p. 273), sinó que també constitueixen el cos mateix.

Les tècniques corporals operen d'acord amb, entre d'altres, la manera de gaudir, i conseqüentment es relacionen amb el desig i el plaer (Butler, 1997c). Un aprenentatge restrictiu del plaer passa per una educació tendent a buscar la seguretat (Alfonso i Aguado, 2012) i la interiorització d'una autorestricció respecte a pràctiques de joc perilloses i/o estimulants, com practicar activitats físiques de risc o complir una missió del *Perfect Dark Zero*. Aquest aprenentatge es materialitza i s'exterioritza en una forma de fer i d'estar desafectada vers un tipus de jocs que es perceben repetitius, limitats i poc imaginatius, com jugar al *Tetris*, al *Candy Crush* o a vestir nines de *Barbie Fashion Designer*.

S'ha fet referència a la necessitat d'ampliar la concepció de la desafecció de les nenes pels videojocs a d'altres espais que traspassen l'àmbit del joc, com mostra la quotidianitat viscuda en les diferents llars durant el treball de camp. La desafecció va més enllà de les pràctiques de joc digital i no es pot dissociar de la resta d'aspectes que formen part de la vida de les participants.



El reconeixement d'aquesta realitat diversa i complexa de la desafecció contribueix a trencar la dicotomia i separació del fenomen desafectiu, que vol aïllar i deslligar el desinterès que senten les nenes pels videojocs d'altres desinteressos que s'incorporen dins dels processos de subjectivitat de gènere.

### **8.2.3.2. Idees i creences que emergeixen en les pràctiques**

He situat el focus en els tòpics i les creences quotidianes que naturalitzen la desafecció de les nenes pel joc digital. Aquestes creences no es poden deslligar de les expectatives i emocions subjacents a les activitats de lleure, en tant que emergeixen a partir de les pràctiques de (vídeo)joc. El treball de camp ha donat suficients elements per poder considerar, d'una banda, l'existència de l'articulació entre creences i hàbits educatius i, de l'altra, que les creences naturalitzen la desafecció i l'estructuren en relacionar-se entre elles.

Les mares "no tenen temps per a jugar". Aquesta manca de temps és un recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013) que consolida les normes de gènere al voltant de les activitats assignades a la dona i justifica que entre les activitats que comparteixen mare i filla, no es trobi temps per (vídeo)jugar.

No hi ha temps ni interès per jugar, perquè tot i que les dones pateixen una doble càrrega (Alfonso i Aguado, 2012; Legarreta, 2013) en assumir bona part de les tasques domèstiques i tenen menys temps lliure que els seus marits o companys, sempre troben alguna estoneta per fer allò que sí els agrada fer, com ara veure alguna sèrie amb les nenes, anar de compres o al gimnàs, fer pastissos, etcètera. Però per sobre de tot, sempre tenen temps per parlar amb les seves filles.

Les creences tenen la virtut de proveir de justificacions cognitives els esquemes d'acció. Són conscients i poden ser identificades sense gaire dificultat. Més difícils d'identificar són les expectatives que es tenen sobre les nenes, en bona part perquè no són conscients i obeeixen als mandats de gènere. Les expectatives inclouen, a més de les creences, un conjunt de percepcions o interpretacions de les cognicions i els valors i dels sentiments o afectes (Schein, 1985/2010). Les creences i expectatives que refermen la

desafecció s'estructuren a partir de tres grans repertoris: (1) El gènere és real, (2) El joc és improductiu i (3) Els videojocs impedeixen la comunicació.

#### *8.2.3.2.1. El gènere és real*

El gènere es presenta com una cosa natural, essencial, universal, anhistòrica i real, unida a la pròpia naturalesa humana (Sanz, 2010). Un cop s'ha instaurat la diferència, l'expectativa és que l'actitud de les nenes respecte els videojocs ha de ser diferent de la dels nens. D'aquesta manera, la desafecció queda plenament justificada.

Les mares atribueixen la diferència d'actituds i de maneres de jugar de les nenes a diferents qüestions: de caràcter, genètiques, de personalitat, de maduresa, hormonals i, fins i tot, neurològiques, com s'ha posat de manifest en els resultats d'aquest estudi. Per sota o per sobre d'aquest ampli ventall de repertori casuístic d'atribucions, s'entreveu la creença que normalitza la desafecció de les nenes pels videojocs com un fet natural.

Sigui com sigui, hi ha un cert consens entre les mares participants en què hi ha quelcom essencial que fa que les nenes siguin diferents a l'hora de relacionar-se amb els videojocs pel fet de ser nenes. Aquest recurs discursiu que "les nenes són diferents" (Morison i Macleod, 2013) defuig el problema del gènere i situa la desafecció pels videojocs en una situació de normalitat. Perquè si les nenes són diferents, és normal que tinguin actituds diferents davant dels videojocs. Si hi ha quelcom que fa essencialment diferents les nenes dels nens, serà lògic i normal pensar que els gustos i les actituds han de ser diferents.

D'aquesta manera es naturalitza la diferència i, conseqüentment, també es naturalitza la desafecció de les nenes pels videojocs. Un cop s'ha instaurat la diferència, l'expectativa és que l'actitud de les nenes respecte els videojocs ha de ser diferent de la dels nens. D'igual manera, es naturalitza la forma de ser i estar en el món, així com el desenvolupament de capacitats, destreses i habilitats (Alfonso i Aguado, 2012), i la desafecció queda plenament justificada.

Per detectar les diferències en la forma de jugar de la filla i del fill, les mares es fixen en el cos. Els moviments i les postures que adopta la nena, la manera com es presenta al món. La performació, com diria Goffman, està prenyada del contingut simbòlic i fa ser a la nena “més senyoreta”. D'aquesta manera, la construcció social del cos té un correlat en la percepció social del propi cos. És a dir, als aspectes purament físics s'hi sumen d'altres de tipus estètic, com ara el pentinat, la roba, els codis gestuals, les postures, les mímiques, etc., que el subjecte incorpora.

I tot això es fa mitjançant un conjunt de repertoris que donen sentit a la pròpia realitat. Tal com exposen Gil-Juárez, Vitores i Feliu (2015), “els repertoris que mostren la configuració del sentit comú respecte al gènere i la tecnologia [són]: 1) el gènere és un fet, 2) dona es naix, 3) les aficions són personals”. Aquests repertoris deriven directament de la creença que el gènere és real.

Però, si tal com afirma Judith Butler (1990/2007) no hi ha res d'essencial en el gènere sinó que el gènere es construeix a través d'actes performatius, tampoc hi ha res essencial en la desafecció de les nenes pels videojocs, perquè la desafecció es construeix a través d'actes performatius.

#### *8.2.3.2.2. El joc és improductiu*

Les mares entenen que el joc és necessari perquè aporta moltes coses als infants, especialment pel què fa al joc simbòlic. La cosa canvia quan es tracta dels videojocs. Aquesta consideració del joc com a no productiu és un mite o una creença que s'articula, de manera negativa, en el procés de subjectivitat del gènere femení i promou la desafecció de les nenes pels videojocs. Aquesta infravaloració del joc respecte la resta d'activitats conforma les experiències i accions envers els videojocs entre mare i filla. Cal tenir present que els espais improductius són necessaris per al plaer i la reflexió. En aquest sentit, cal reivindicar la inutilitat (Gil i Feliu, 2009) com una forma de resistència al poder del patriarcat que subjectivitza (subjecta) la dona a través

de la cerca de la productivitat en l'acció, tot deixant de banda el plaer i/o la crítica a allò establert. I és que la qüestió està en jugar o no jugar.

Aquest aspecte també és clau en la performativitat de gènere. Dins del procés de subjectivitat femenina, el gaudi en les experiències quotidianes no és una finalitat en si mateix, sinó que la finalitat és aconseguir la fita marcada, aconseguir el fruit de l'acció. Quan la nena se separa d'allò que s'espera d'ella, se separa de la norma, i la mare s'enfada molt. A través de l'afecte i el poder que té com a mare, corregirà la nena perquè s'adeqüi a la norma i sigui correcta i productiva, per exemple, recollint bones notes a l'escola. Així, a l'extracte de l'entrevista núm. 7 [Annex VI-1], quan la Maria ve amb una nota de classe o un suspens, la mare reacciona:

72. **Alícia:** Aquell dia caurà bronca, i després de la bronca, al cap d'un rato, parlem i li dic el discurs: Que mira, que a la vida... la vida és molt complicada, més que res perquè has de ser una mica correcta, no? Si estudies, has d'aprovar perquè mira, a mi també em toca anar a treballar i "ho-ho-ho" (so que acompanya amb moviment circular de la mà, com el rotllo o discurs que fa a la filla).

Aquesta correcció que s'exigeix en la conducta en cap cas afavoreix el gaudi en l'aprenentatge, i en particular de l'aprenentatge dels rols de gènere. D'aquesta manera es performa el plaer i el desig en l'absència d'ells. Aquest sentit d'absència va conformant estats d'ànim de baixa tonalitat emocional (Goffman, 1961/1992) o malenconiós (Butler, 1997a/2001).

#### 8.2.3.2.3. Els videojocs impedeixen la comunicació

Mares i filles parlen molt. Tenen la necessitat d'explicar-se les novetats i de compartir experiències, sensacions, emocions, percepcions i sentiments. Fer coses sense parlar no té sentit ni agrada fer-les. Una de les creences que justifiquen el no jugar és que els videojocs impedeixen o coarten la comunicació perquè "dirigeix el diàleg, perquè del que parles és del videojoc" (l'entrevista núm. 10 [Annex VI-4]) i no es pot dur a terme aquesta comunicació performativa entre mare i filla. Aquesta creença, "jugar als videojocs no permet

parlar”, s'utilitza com a recurs discursiu (Morison i Macleod, 2013), (1) per justificar el fet de no jugar, (2) per transmetre els *habitus* i (3) per estructurar els rols i activitats assignats a la dona:

57. Petra: El fet de jugar al videojoc, te bases i parles sols del videojoc, no hi ha un diàleg de “què fas fet aquesta tarda” o de “com et sents”, o no hi ha aquell espai perquè realment puguis compartir coses més íntimes. Per lo menos és la meva percepció. En canvi, quan vas a passejar, quan vas a pintar una aquarel·la, quan vas a compartir lo que a tu t'agrada en l'altra persona, se crea este espai on l'altra persona se sent no ja la teva filla o jugant un joc, sinó un igual a tu i, es crea l'espai perquè es pugui expressar i et pugui contar si està enfadada o si... El videojoc, no dóna, per a mi, este marge...

Però el que passa és que a les mares no els importa perdre temps en activitats que faciliten el fet de poder parlar amb les filles perquè, d'aquesta manera, aprofiten per educar-les. A través de la paraula es referma la transmissió de les normes, valors i *habitus* que performen la nena en subjecte generitzat, a través de fer “coses de dones” o fer “com si fossin” amigues. Aquest “*fer com si fos*” és performatiu. En aquest *fer* s'estableix un vincle del qual l'home no en forma part.

Ara bé, aquesta transmissió, aquesta forma de parlar performativa, íntima entre mare i filla, no es pot donar mentre videojuguen perquè les mares no poden transmetre res, perquè no tenen saber acumulat ni normes ni valors que els siguin propis en aquest terreny. Les mares no se senten còmodes jugant i arriben a atabalar les filles; donen per fet que la tecnologia és un territori estrany i que tant els marits com els fills en saben més que elles (entrevista núm. 3, 270-276 [Annex IV-2] perquè:

**Alícia:** [...] perquè jo no en tinc ni idea! Clar, en saben molt més [...]. Per exemple, l'altre dia vaig entrar i se'm havia borrat tot lo meu, que me vaig ficar que no vegis (riu). M'havien desaparegut tots els arxius i jo SOCORRO. Tot. Sols tenia la *papelera de reciclaje* [...]. Al final, el Miquel [marit] ho va..., diu “no sé, no sé què haurà passat” i ho va rescatar, i la Maria va intentar i no podia i “deixa, deixa, no toquis més fins que vingui el pare a la nit perquè si no...” (1), llavors això ho va reparar ell...

La mare es posa a jugar a un videojoc però “no està segura de sortir-se’n i fa que no amb el cap”, la nena se’n burla “va mare! ni que fossis una nena de tres anys!” (extracte de la 1a. sessió del treball de camp [Annex VII]) i fins i tot sent vergonya de jugar perquè “ara ja no toca jugar” (entrevista núm. 9 [Annex VI-3]):

87. **Inés:** [...] hi ha una sensació com de dir “ja m’he fet gran, ara ja no toca jugar”, i que quan els nens t’ho demanen, pues, pots sentir hasta aquesta vergonya. Llavors, no sé, vull dir, com un distanciament... Vull dir, el joc que, en teoria, tota la vida pots jugar perquè hi ha molts jocs diferents (riu), no sé, és com si no formés part ja de la vida adulta, com si només fos una part de la infantesa.

I com que les mares no s’apropien d’aquest espai, prefereixen suggerir altres activitats que agradin a les nenes tant o més que videojugar. A l’inici d’una sessió de joc, “quan els dic que el joc durarà una horeta, la mare ha bufat i m’ha preguntat si poden jugar a algun joc que no sigui videojoc” (extracte de la 2a. sessió del treball de camp [Annex VII]).

Per últim, aquesta creença s’articula amb el discurs de la improductivitat del joc i fa que se situï el joc en un pla (inferior) respecte les altres activitats que poden realitzar plegades mare i filla. Des d’aquest supòsit, el joc és una activitat no situada en el mateix rang que la resta d’activitats i, a més, resulta infravalorada. Podem parlar, en aquest sentit, d’una veritable estigmatització dels videojocs (Feliu, 2006; Goffman, 1963/2008).

### 8.3. CAP A UNA GEOMETRIA DISCURSIVA

Plantejar les pràctiques de joc des d’una dimensió discursiva comporta assumir la rellevància dels usos del llenguatge com a pràctica significant i generadora d’efectes de sentit. Aquesta pràctica significant, és a dir el llenguatge, és el lloc on es reifiquen i essencialitzen els significats culturals i normatius que giren al voltant de la subjectivitat femenina, els cossos i les pràctiques de joc. I és que “prendre la narrativa com a forma de coneixement ens permet endinsar-nos en un relat que capta la riquesa i els detalls dels

significats, les motivacions, els sentiments i desitjos de les persones.” (Molet, 2014, p. 244).

En prendre la narrativa de les participants en l'estudi com a forma de coneixement, va creixent la certesa que la desafecció pels videojocs que senten les nenes no es dona en el buit i que no pot deslligar-se del procés de subjectivitat femenina. He de concloure que la desafecció pels videojocs és un signe del procés performatiu i de performació (Morison i Macleod, 2013; Taylor i Littleton, 2006; Wetherell, 1998), un indicatiu que la identitat del femení ha pres forma, incorporant-se com a pròpia. La desafecció vers els videojocs va forjant-se i variant en les formes, que van de l'afecte al desafecte, des de la infància a l'adolescència, on la nena va distanciant-se i desafectant-se del (vídeo)joc.

La desafecció comporta una exclusió voluntària (Gil-Juárez, Feliu i Vitores, 2010, p. 213) perquè la persona no vol o no està interessada a participar del joc digital. Però l'exclusió també pot ser deliberada. Així, quan la dona és exclosa per interactuar amb la tecnologia pel fet que es tracta d'un territori de domini masculí i se la discrimina pel fet de ser dona, estem davant del rebuig social passiu (Karsz, 2004). Tenint en compte que aquesta discriminació ens situa en un cas de rebuig social passiu –no pot ser actiu perquè les normes del políticament correcte no ho permeten–, “no és arriscat afirmar que la principal exclusió a la qual ens haurem d'enfrontar en aquest segle és la fractura digital” (Gil-Juárez, Feliu, i Vitores, 2010, p. 211)

Per concloure, resta a dir que en l'escenari de socialització familiar els infants no només aprenen a interioritzar un conjunt de valors que orienten l'acció present i futura, sinó que aprenen a riure i a plorar, a moure's i emocionar-se d'una manera determinada, a abraçar i a inhibir-se, a actuar, a acceptar i rebutjar, a jugar i també a gaudir o no gaudir de la vida. Davant d'això, la dona no pot quedar exclosa de la interacció plena amb la tecnologia. I les nenes que pertanyen a una societat tecnològica com la nostra han de jugar als videojocs. No és optatiu que juguin o no juguin. Jugar o no jugar, aquesta és la qüestió.

#### 8.4. LÍNIES D'EMERGÈNCIA PER A FUTURES INVESTIGACIONS

Per entendre el procés de desafecció com a part de la formació de la subjectivitat, cal tenir presents els mecanismes a través dels quals el subjecte-nena es forma en la submissió. A partir de la noció de poder de Foucault, el subjecte sorgeix com un efecte ambivalent del poder: el subordina i també el produeix. Esdevenir subjecte implica haver estat sotmès, és a dir, *haver estat produït discursivament*, en aquest cas a través de regles, hàbits i disciplines familiars que conformen la norma. Després de la discussió i les conclusions, queden algunes zones de clarobscur respecte al procés d'incorporació de la norma que seria interessant estudiar:

- (1) Butler distingeix, a partir de Freud, dos tipus de prohibicions: la repressió i l'exclusió. La desafecció de les nenes pels videojocs no és fruit d'un procés repressiu, com s'ha vist al llarg d'aquest estudi, sinó que el desafecte, la manca del desig de jugar es va instaurant de manera gradual, sense fer gaire soroll i en alguns casos activament. A diferència de la repressió, en què el desig pot haver existit de manera separada a la prohibició, l'exclusió de jugar pressuposa que el desig s'exclou o s'elimina i constitueix el subjecte mitjançant un tipus de pèrdua anticipada: una malenconia constitutiva, de la qual parla Butler (1997a/2001).

La interiorització de la pèrdua forma part del mecanisme de rebuig. La malenconia apareix com el rebuig de la pena i com la incorporació d'una pèrdua. Segons Butler, és possible llegir en la malenconia el funcionament del gènere ja que, en aquesta, el món apareix com contingentment organitzat mitjançant certs tipus d'exclusió. El pas a seguir en futures recerques seria explorar la relació i articulació entre la desafecció de les nenes pels videojocs i la malenconia. I com opera l'exclusió quan el desig per jugar és eliminat i com es viu aquest sentit de pèrdua en el cos. D'igual manera, aprofundir en el paper de l'avorriment i la necessitat de l'ordre en la construcció de la subjectivitat també esdevé una línia possible a seguir.



- (2) Malgrat que ha quedat clar que no és el mateix jugar a la Play que a la Wii, i que la Wii facilita el contacte i una relació de proximitat entre mare i filla, també ha quedat clar que el desinterès per jugar als videojocs entre mares i filles travessa els diferents suports i formats de joc. Un línia interessant de recerca en aquest sentit seria entrar en un terreny diferent, on estudiar el disseny de la tecnologia com a facilitador o no de la desafecció. Com que ni la tecnologia ni el disseny són neutres, la pregunta seria si el disseny dels videojocs facilita l'accés de la dona a la tecnologia o l'exclou. I també em pregunto quina lògica hi ha darrera del disseny i a quins interessos i mandats respon el format dels suports dels videojocs.
- (3) Una última i interessant línia de recerca seria la d'aprofundir en la incomoditat que mostren les mares en (vídeo)jugar. Estudar aquesta incomoditat que sorgeix sovint com a sentiment d'inseguretat o de vergonya (o altres emocions o sentiments que puguin aparèixer) en relació al procés d'exclusió de la dona de la tecnologia. Perquè entrar en un territori estrany (el tecnològic), del qual es desconeixen les normes i els valors que hi regeixen, pot resultar incòmode i inquietant, especialment quan s'ha rebut una educació tendent a buscar la seguretat i mantenir l'ordre davant de situacions desconegudes.

## **8.5. REFLEXIONS FINALS**

Amb les respostes a la pregunta de recerca i les línies d'emergència per a futures investigacions vull tancar aquesta tesi doctoral fent unes reflexions finals sobre el treball realitzat.

En primer lloc, crec que aquesta recerca suposa una contribució més als plantejaments que reclamen un canvi respecte a com ens aproximem a l'estudi de les joguines multimèdia. En l'estat de la qüestió del primer capítol ja s'han comentat treballs que tracten aquesta necessitat, i aquest treball afegeix més exemples d'aquesta tasca que s'ha de fer des de la psicologia i les ciències socials.

En aquest sentit, cal trencar definitivament amb les interpretacions que promouen explicacions essencialistes del perquè de la desafecció pels videojocs. En la vida de les nenes la desafecció resulta ser un mecanisme de reproducció de les desigualtats per raons de gènere i, en el camp de la psicologia i l'educació, hi ha hagut una certa acceptació d'aquests *a priori* que ha fet que la ciència, legitimadora d'aquestes desigualtats s'hagi allunyat de la quotidianitat social que es viu dins les famílies.

D'aquesta manera, reconèixer la realitat diversa i complexa de la desafecció contribueix a trencar la dicotomia i separació del fenomen desafectiu, que vol aïllar i deslligar el desinterès que senten les nenes pels videojocs d'altres desinteressos que s'incorporen dins dels processos de subjectivitat de gènere.

Si tractem la desafecció de les nenes pels videojocs a partir de la performativitat de la identitat de gènere, tornarem a fer anàlisis i propostes més globals i interrelacionades entre els diferents vectors i àmbits que s'articulen al voltant d'aquest fenomen. Amb aquest canvi de registre també ens serà més fàcil tenir en compte altres aspectes que normalment no atenem i que envolten el fenomen de la desafecció (el "no estar per jocs", per exemple) i que són enunciats performatius estructurants de la vida social de les dones i de les relacions entre les persones.

Tampoc vull passar per alt el paper de l'estudi etnogràfic i del treball de camp que s'ha sustentat en l'adaptació metodològica de caràcter qualitatiu. A partir d'aquest treball, he pogut estudiar i interrelacionar diferents processos i realitats que han ajudat a donar cos a l'índex i al text definitiu de la tesi doctoral, que no és més que el resultat d'una contínua recreació de l'anàlisi i les idees. En aquest sentit, des de la psicologia social hem de veure l'estudi etnogràfic i, en particular el treball de camp, com un àmbit d'anàlisi i de treball que ens pot integrar millor en els entorns socials d'interès i pot contribuir a socialitzar l'interès per la psicologia social i enfortir la seva utilitat social.

Per últim, vull expressar el meu compromís personal perquè aquest treball contribueixi a canviar aquesta realitat que fa que la dona continuï desafecta de la tecnologia com a part de l'ordre patriarcal. Pot semblar retòric, però si hi ha interès en aprofundir en el que he escrit i exposat en aquesta tesi doctoral, és fàcil adonar-se que la realitat supera la retòrica. Els casos presentats no són exclusius, sinó que aquesta realitat està prou estesa perquè es pugui identificar d'una manera més àmplia en altres mares i filles. Això no és fàcil d'aconseguir, però és necessari i ha de ser possible, i estarem lluny de la seva consecució si, des del propi posicionament personal però també des de l'àmbit acadèmic, continuem produint i reproduint la norma del sistema patriarcal, sense rebel·lar-nos ni posar resistència a la subjecció.

Jugar o no jugar, aquesta és la qüestió.



## **REFERÈNCIES**



## REFERÈNCIES

- Acuña, Á. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín Antropológico*, 1(51), p. 31-52. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Alfonso, P., i Aguado, J. P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. Ponferrada (León): Consejo Comarcal del Bierzo. Recuperat el 30 de maig de 2015, a [http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/D\\_EDUCACION/Estereotipos\\_y\\_Coeducacion.pdf](http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf)
- Altable, R. (1993). Educación y Género. Dins C. Barattini, i R. Altable (eds.), *Educación y Género: Una propuesta Pedagógica*. Santiago de Chile: La Morada.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós-Educador.
- Anderson, C. A., i Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: Ameta-analytic review of the scientific literatura. *Psychological Science*, 12(5), p. 353-359.
- Anderson, C. A., i Bushman, B. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), p. 1679-1686.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., i Buckley, K. E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents. Theory, Research, and Public Policy*. New York: Oxford University Press.

## Referències

- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., i Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), p. 1067-1072.
- Andréu, J., García-Nieto, A., i Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angelo, J. (2004). *New study reveals that women over 40 who play online games spend far more time playing than male or teenage gamers*. New York: AOL Time Warner.
- Angerami-Camon, V. A. (2003). *Psicoterapia e subjetivação uma análise de fenomenologia, emoção e percepção*. London: Thomson.
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.
- Aranda, D., i Sánchez-Navarro, J. (eds.). (2009). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOCpress, 2010.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., i Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Recuperat el 30 de maig de 2015, a [http://www.editorialuoc.cat/extra\\_content/978-84-692-6416-4/Informe\\_jovenes\\_y\\_ocio.pdf](http://www.editorialuoc.cat/extra_content/978-84-692-6416-4/Informe_jovenes_y_ocio.pdf)
- Aràndiga, F., Donat, R., i Mulet, P. (2000). Mètodes iteratius. Dins F. Aràndiga, R. Donat, i P. Mulet, *Mètodes numèrics per a l'àlgebra lineal*, p. 115-136. València: Universitat de València.
- Aristòtil (trad. 2004). *Retòrica*. Madrid: Alianza Editorial.



- Arnaus, R., i Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'educació*, 14, p. 33-60. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotions and Personality* (2 vols.). New York: Columbia University Press.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- Badinter, E. (1986). *Um é Outro: relacoes entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Baerveldt, C. (2005). Culture, emotion and the normative structure of reality. *Theory & Psychology*, 15(4), p. 449-473.
- Ball, G. H. (1978). Telegames Teach More Than You Think. *Audiovisual Instruction*, 23, p. 24-26.
- Bamberg, M. (2004). Narrative, discourse, and identities. Dins J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, i M. Stein (eds.), *Narratology beyond literary criticism*, p. 213-237. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bantulà, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonòmica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXI(2), p. 19-42.
- Barlett, C. P., i Harris, R. J. (2008). The impact of body emphasizing video games on body image concerns in men and women. *Sex Roles*, 59(7-8), p. 586-601.
- Barlett, Ch., Branch, O., Rodeheffer, Ch., i Harris, R. (2009). How long do the short-term violent video game effects last?. *Aggressive Behavior*, 35(3), p. 225-236.
- Barthes, R. (1968). La muerte del Autor. Dins R. Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, p. 75-84. Barcelona: Paidós, 2009.

## Referències

- Bassi, J. (2011). El código de transcripción de Gail Jefferson: revisión crítica y sugerencias de adaptación. *VI Congreso Chileno de Psicología*. Santiago de Chile.
- Bautista, A., i Martínez, G (2009). Socialización y relacionalidad en el uso y apropiación de las TIC. Dins A. Gil, i M. Vall-Ilovera (coord.), *Género, TIC y videojuegos*, p. 47-64. Barcelona: UOC.
- Beauvoir, S. de (1949). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, 1998.
- Beavis, C., i Charles, C. (2007). Would the 'real' girl gamer please stand up? Gender, LAN cafés and the reformulation of the 'girl' gamer. *Gender and Education*, 19(6), p. 691-705.
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Belli, S., i Lopez, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital*, 14, p. 159-179. Recuperat el 5 de maig de 2015, a [https://www.academia.edu/214747/Breve\\_historia\\_de\\_los\\_videojuegos](https://www.academia.edu/214747/Breve_historia_de_los_videojuegos)
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Berge, A. (1981). *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid: Narcea.
- Berkowitz, L. (1978). Do we have to believe we are angry with someone in order to display «angry» aggression toward that person?. Dins L. Berkowitz (comp.), *Cognitive Theories in Social Psychology: Papers from Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Bernard, H. R. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park: Sage.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.

- Bertalanffy, L. von. (1974). *Perspectives on General System Theory*. New York: George Braziller.
- Biglia, B. (2003). Transformando dinámicas generizadas: Propuestas de activistas de Movimientos Sociales mixtos. *Athenea Digital*, 4, p. 1-26. Recuperat el 5 de maig de 2015, a <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34116/33955>
- Bijou, S. W. (1982). *Psicología del desarrollo infantil. La etapa básica de la niñez temprana*. México: Trillas.
- Bing, J. (1982). The Electronic Game Gambit. *Impact of Science on Society*, 32(4), p. 425-431.
- Bonet, E., Martín, I., i Montero, J. R. (2006). Actitudes políticas de los españoles. Dins J. Font, J. R. Montero, i M. Torcal, *Ciudadanos, Asociaciones y Participación en España*, p.105-132. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Bordo, S. (1992). Review: Postmodern subjects, postmodern bodies. *Feminist Studies*, 18, p. 159-175.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M., i Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Bourdieu, P. (1972). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.
- Bourdieu, P. (1977a). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1979.
- Bourdieu, P. (1977b): Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. Dins C. Wright i altres, *Materiales de sociología crítica*, p. 183-194. Madrid: Ediciones la Piqueta, 1986.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.

## Referències

- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal, 2001.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- Bourdieu P., i Wacquant L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.
- Brickell, C. (2005). Masculinities, performativity, and subversion: A sociological reappraisal. *Men and Masculinities*, 8, p. 24-43.
- Brisset, D. (1999). Acerca de la Fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*, 15, p. 15-11. Recuperat el 5 de maig de 2015, a <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3461>
- Bryce, J., i Rutter, J. (2006). Comprender los juegos digitales. Dins D. Aranda, i J. Sánchez-Navarro (eds.), *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOCpress, 2010.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bucholtz, M., Liang, A. C., i Sutton, L. A. (eds.). (1999). *Reinventing identities: The gendered self in discourse*. New York: Oxford University Press.

- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution. An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. Dins H. Bial (ed.), *The Performance Studies Reader*. New York: Routledge, 2004.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México-Buenos Aires-Madrid: Paidós, 2007.
- Butler, J. (1993a). Críticamente subversiva. Dins R. Mérida, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, p. 55-79. Barcelona: Icaria, 2002.
- Butler, J. (1993b). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Butler, J. (1993c). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997a). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Butler, J. (1997b). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, 2004.
- Butler, J. (1997c). *Excitable speech: A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). Performativity's Social Magic. Dins R. Shusterman (ed.), *Bourdieu: A Critical Reader*. Oxford & Malden: Blackwell.
- Butler, J. (2000). Reescenificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. Dins J. Butler, E. Laclau, i S. Žižek, *Contingencia, hegemonía y universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, p.17-48. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.

## Referències

- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Llingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Calvo, A. M (2000). Videojuegos y jóvenes. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, p. 59-62.
- Cano, G. (2000). Feminismo. Dins L. Baca, J. Bokser-Liwerant, F. Castañeda, I. H. Cisneros, i G. Pérez (comps.), *Léxico de la política*, p. 242-247. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, C. (2008). La segunda brecha digital y las mujeres jóvenes. *Quaderns de la Mediterrània*, 11, p. 218-224, 2009. Recuperat el 30 de maig de 2015, a [http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/11/41\\_la\\_segunda\\_brecha\\_digital.pdf](http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/11/41_la_segunda_brecha_digital.pdf)
- Castilla, C. (1974). *Cuatro ensayos sobre la mujer*. Alianza Editorial.
- Claparède, E. (1921). *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- Clifford, J. (1990). Notes on (Field)notes. Dins R. Sanjek (ed), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, p. 47-70. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, p. 3-17.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. *Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (2011). Codi Deontològic. Recuperat el 23 de maig de 2015, a [http://www.copc.cat/documentos/Files/codiDeontologic\\_19\\_05\\_2011.pdf](http://www.copc.cat/documentos/Files/codiDeontologic_19_05_2011.pdf)

- Collier, J., i Rosaldo, M. (1981). Politics and gender in simple societies. Dins S. Ortner, i H. Whitehead, *Sexual meanings. The cultural construction of gender and sexuality*, p. 265-320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, R. (2005). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos, 2009.
- Coombs, Ph. H. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1978.
- Coombs, Ph. H. (1973). Hay que desarrollar la educación peri-escolar. *Perspectivas*, 3(3).
- Coombs, Ph. H., i Ahmed, M. (1974). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos, 1975.
- Comissió Europea (2000). *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent*. [SEC (2000) 1832]. Recuperat el 24 de maig de 2015, a <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Comissió Europea (2001). *Comunicació «Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent»* [COM(2001), 678 final]. Recuperat el 24 de maig de 2015, a [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com2001\\_0678es01%28aprendperm%29.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com2001_0678es01%28aprendperm%29.pdf)
- Constas, M. A. (1998). The changing nature of educational research and a critique of postmodernisme. *Educational Researcher*, p. 26-32.
- Corcuff, Ph. (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid: Alianza.
- Corcuff, Ph. (2008). Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*, 4, p. 9-41. México: UNAM. Recuperat el 26 de maig de 2015, a <http://www.culturayrs.org.mx/Revista/num4/corcuff.pdf>

## Referències

- Costa, P. T., i McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, p. 668-678.
- Costa, P. T., i McCrae, R. R. (1992a). Four Ways Five Factors are Basic. *Personality and Individual Differences*, 13, p. 653-665.
- Costa, P. T., i McCrae, R. R. (1992b). Nonnal Personality Assessment in Ciinical Practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, p. 5-13.
- Creasey, G., Jarvis, P., i Berk, L. (1998). Play and social competence. Dins O. N. Saracho, i B. Spodek (eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: State University of New York Press.
- Daalder, H. (1999). Parties: Denied, dismissed, or redundant? A critique. Dins L. Diamond, *Developing democracy. Toward consolidation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996.
- De Borja, M. (1979). *El juego infantil. Organización de ludotecas*. Barcelona: Oikos-tau.
- De Castell, S., i Bryson, M. (1998). Dystopia, Dysphoria and Difference. Dins J. Cassell, i H. Jenkins (eds.), *From Barbie to Mortal Kombat*, p. 232-261. Cambridge: MIT Press.
- Delamere, F. M. (2005). 'It's just really fun to play!' a constructionist perspective on violence and gender representations in violent video games. *Humanities and Social Sciences*, 65, p. 3986-4011.
- Delancey, C. S. (2000). *Emotion, action, and intentionality*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.



- De Lisi, R., i Wolford, J. L. (2003). Improving children's mental rotation accuracy with computer game playing. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), p. 272-282.
- Del Moral, M. E. (1995). El fenómeno de los videojuegos. *Comunidad Escolar*, sec. *Tribuna Libre*, 3.
- Del Moral, M. E. (1996). Juegos de rol, aventuras gráficas y videojuegos: la creatividad lúdica a través del software. *Aula de Innovación Educativa*, 50, p. 63-67.
- Denzin, N. K., i Lincoln Y. S. (eds.). (1998). *Collecting an interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications.
- Depue, R. A. (1996). A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders. Dins J. F. Clarkin, i M. F. Lenzenweger (comps.), *Major Theories of Personality Disorder*. New York: Guilford.
- Derrida, J. (1967a). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores, 1986.
- Derrida, J. (1967b). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1989.
- Derrida, J. (1967c). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-Textos, 1985.
- Derrida, J. (1971). Firma, acontecimiento y contexto. Dins J. Derrida, *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1989.
- Diccionario de la Lengua Española (2001). [Versió on line]. Recuperat el 16 de maig de 2015, a [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=desafeccion&val\\_aux=&origen=RE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=desafeccion&val_aux=&origen=RE) [DRAE](#). Real Academia Española, 22<sup>a</sup> edición.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., i Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, p. 1253-1265.

## Referències

- Díez Gutiérrez, E. J. (dir.) (2003). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Recuperat el 28 de maig de 2015, a <http://www.oei.es/valores2/libro-videojuegos.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J. (dir.). (2004). *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Recuperat el 28 de maig de 2015, a <http://www.inmujer.gob.es/eu/areasTematicas/educacion/programas/docs/GluididactAnalisVideojuegos.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J., Fontal, O., i Blanco, D. (2004). *Los videojuegos desde la perspectiva de género: roles y estereotipos*. Recuperat el 17 de maig de 2015, a <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2004/1-72004.pdf>
- Directiva 2001/20/CE del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea de 4 d'abril de 2001 relativa a l'aproximació de les disposicions legals, reglamentàries i administratives dels Estats membres sobre l'aplicació de bones pràctiques clíniques en la realització d'assajos clínics de medicaments d'ús humà [D2001/20/CE]. Recuperat el 16 d'agost de 2015, a [http://ec.europa.eu/health/files/eudralex/vol-1/dir\\_2001\\_20/dir\\_2001\\_20\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/health/files/eudralex/vol-1/dir_2001_20/dir_2001_20_es.pdf)
- Dorval, M., i Pépin, M. (1986). Effect of Playing a Video Game on a Measure of Spatial Visualization. *Perceptual Motor Skills*, 62, p. 159-162.
- Douglas, M. (1966). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI, 1991.
- Duch, Ll., i Mèlich, J. C. (2002). *Escenarios de la corporeidad*. Barcelona: Trotta, 2005.
- Eastin, M. S. (2006). Video Game Violence and the Female Game Player: Self- and Opponent Gender Effects on Presence and Aggressive Thoughts. *Human Communication Research*, 32(3), p. 351-372.

- Eastin, M. S. (2007). The Influence of Competitive and Cooperative Group Game Play on State Hostility. *Human Communication Research*, 33(4), p. 450-466.
- Eisen, G. (1994). Brain chemistry, the endocrine system and the question of play. *Communication and Cognition*, 27(3), p. 251-259.
- Eisenberg, S. (1998). *We'll call you if we need you: experiences of women working construction*. Londres: Cornell University Press / ILR Press.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitives y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elias, N. (1939). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económico, 1988.
- Elias, N. (1983). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península, 2002.
- Emerson, R. M, Rachel, I., Fretz S., i Fretz L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Epstein, S. (1997). This I Have Learned from Over 40 Years of Personality Research. *Journal of Personality*, 65, p. 3-32.
- Erikson, E. H. (1972). Juego y actualidad. Dins J. Piaget, i K. Lorenz, *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo, 1988.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge, U. K.: Polity Press.
- Erickson, R. J. (1992). *When emotion is the product: Self, society, and (in)authenticity in a postmodern world*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information & Learning.
- Escofet, A., Herrero, O., i Rubio, M. J. (2002). *Els jocs d'ordinador: per a nens o per a nenes?* Barcelona: Institut Català de la Dona, Generalitat de Catalunya.

## Referències

- Escofet, A., i Rubio, M. J. (2005). La brecha digital: género y juegos de ordenador. *Temps d'educació*, 29, p. 75-95. Recuperat 28 de maig de 2015, a [http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art4\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art4_hm.htm)
- Estalló, J. A. (1994). Videojuegos, Personalidad y Conducta. *Psicothema*, 6(2), p. 181-190.
- Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Estalló, J. A., Masferrer, M. C., i Aguirre, C. (2001). Efectos a largo plazo del uso de videojuegos. *Apuntes de Psicología*, 19(1), p. 161-174.
- Etxeberria, F. (1996). Videojuegos y educación. Salamanca: Ediciones Univerdad de Salamanca.
- Evertson, C. M., i Green, J. L. (1986). La observación como indagación y método. Dins C. M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, p. 303-406. Barcelona: Paidós, 1989.
- Farrar, K. M., Krcmar, M., i Nowak, K. L. (2006). Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression. *Journal of Communication*, 56(2), p. 387-405.
- Farray, J. I., Aguiar, M. V., Bonny, A., i Calvo, M. L. (2002). Videojuegos: instrumento de cultura vs cultura de la tortura. Dins J. I. Farray (coord.), *Cultura y educación en la Sociedad de la información*, p. 109-122. A Coruña: Netbiblo.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza, 1973.
- Feliu, J. (2006). Adicción o violencia: dilemas sociales alrededor de las nuevas tecnologías y los jóvenes. Dins A. Gil, i M. Vall-llovera (eds.), *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*, p. 103-144. Barcelona: UOC.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.

- Fernández Christlieb, P. (2000). *La afectividad colectiva*. México: Taurus.
- Ferrara, K. W. (2002). Blocking emotions: The face of resistance. Dins S. R. Fussell (ed.), *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives*, p. 253-279. Berkeley: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fletcher, G. J. O. (2006). The social construction of our bodies. *PsyCRITIQUES*, 45(6), p. 85-99.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- Foucault, M. (1977a). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992.
- Foucault, M. (1977b). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira, 1996.
- Foucault, M. (1978). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- Franch, J., i Martinell, A. (1994). *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona: Paidós.

## Referències

- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. Dins J. Strachey (ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, vol. VII*. Londres: Hogarth, 1953.
- Frewin, K., Stephens, C., i Tuffin, K. (2006). Re-arranging fear: Police officers' discursive constructions of emotion. *Policing & Society*, 16(3), p. 243-260.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (1988). Las leyes de la emoción. Dins M. D. Avia, i M. L. Sánchez Bemardos (comps.), *La Personalidad. Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide, 1995.
- Frijda, N. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, p. 357-387.
- Frijda, N. (1995). Expression, emotion, neither, or both. *Cognition and Emotion*, 9, p. 617-635.
- Frijda, N. (1996). Passions: Emotion and socially consequential behavior. Dins R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg, i S. Fein (comps.), *Emotions. Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Froufe, S. (1995). El protagonismo de la familia ante la transmisión de los valores sociales. *Documentación Social*, 98, p. 61-71.
- Funk, J. B. (1992). Video Games: Benign or malignant?. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(1), p. 53-54.
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gadamer, H. G. (1963). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 1993.

- Gal, S. (2001). Language, gender and power: an anthropological review. Dins A. Duranti (ed.), *Linguistic anthropology: a Reader*, p. 420-430. Oxford: Blackwell.
- García Canclini, N. (1999). *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Contto, J. D. (2011). *Manual de Semiótica. Semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.
- García Dauder, S. (2003). *Psicología y feminismo: Una aproximación desde la psicología social de la ciencia y las epistemologías*. Tesi doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garon, D., Filion, R., i Doucet M. (1996). *El Sistema ESAR: Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Ibi (Alicante): A.I.J.U. - Asociación de Investigación de la Industria del Juguete.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Gergen, K. J. (1973). La psicología social como historia. *Anthropos*, 177, p. 39-49, 1998.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), p. 266-275.
- Gergen, K. J. (1986). Correspondence vs. Autonomy in the language of understanding human action. Dins D. W. Finke, i R. A. Shedder (eds.), *Metatheory in Social Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós, 1996.

## Referències

- Gibb, G. D., Bailey J. R., Lambirth, T. T., i Wilson, W. P. (1983). Personality Differences between High and Low Electronic Video Game Users. *The Journal of Psychology*, 114, p. 159-165.
- Gil, A. (1995). *Primera aproximación a una teoría de la afectividad*. Recuperat el 15 de maig de 2015, a [http://www.academia.edu/4111986/primera\\_aproximacion\\_a\\_una\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_afectividad](http://www.academia.edu/4111986/primera_aproximacion_a_una_teor%C3%ADa_de_la_afectividad).
- Gil, A. (1999). *Aproximación a una teoría de la afectividad*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gil, A. (ed.). (2005). *Tecnologías sociales de la comunicación*. Barcelona: UOC.
- Gil, A. (2007). De cómo comencé, seguí y me quedé con las TIC: afectos y efectos de genero. *Athenea Digital*, 12, p. 286-292. Recuperat el 28 de maig de 2015, a <http://atheneadigital.net/article/view/450>
- Gil, A. (coord.). (2009). *Chicas y videojuegos: Procesos de inclusión y exclusión de género en la socialización en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Memoria descriptiva y Técnica*. Projecte de recerca del Grup JovenTIC de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gil, A., i Feliu, J. (2009). La inutilidad de la psicología social. Dins J. Soto (ed.), *Psicología inútiles*, p. 25-41. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil, A., Feliu, J., i Bona, Y. (2005). *La relación entre los videojuegos y la agresividad: una polémica intrincada de dudosa resolución*. Recuperat el 28 d'abril de 2012, a <http://psicologiasocial.uab.es/joventic/es/node/98>
- Gil, A., Feliu, J., i Vitores, A. (2010). Performatividad Tecnológica de Género: Explorando la Brecha Digital en el mundo del Videojuego. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), p. 209-226. Recuperat el 30 de maig de 2015, a [http://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi\\_a2010v12n2/quapsi\\_a2010v12n2p209.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2010v12n2/quapsi_a2010v12n2p209.pdf)



- Gil, A., i Vall-Ilovera, M. (coords.). (2006). *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gil, A., i Vall-Ilovera, M. (coords.). (2009). *Género, TIC y videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gil, A., Vall-Ilovera, M., i Feliu, J. (2005). (Video)- Jugar en espacios públicos. *Aula De Innovación Educativa*, 147, p. 44-47.
- Gil, A., i Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gil-Juárez, A., i Marin, I. (2005). El joc en l'era digital. *Tradicionari. Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.  
Recuperat el 5 de maig de 2015, a  
[https://www.academia.edu/307862/El\\_joc\\_en\\_l\\_era\\_digital](https://www.academia.edu/307862/El_joc_en_l_era_digital)
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., Vall-Ilovera, M., i Biglia, B. (2013). *Trayectorías de vida tecnológica y género: Factores psicosociales implicados en el acceso a las titulaciones de ingeniería informática*. Recuperat 7 maig 2015, a  
[http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/Trayectorias\\_vida\\_tecnologica\\_genero.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/Trayectorias_vida_tecnologica_genero.pdf)
- Gil-Juárez, A., i Vitores, A. (2011). *Comunicación y discurso*. Barcelona: UOC.
- Gil-Juárez, A., Vitores, A., i Feliu, J. (2015). Del género a la tecnología y de la tecnología al género: repertorios interpretativos de padres y madres sobre las chicas y los videojuegos. *Communication Papers-Media Literacy & Gender Studies*, 4(6), 6, p. 81-97. Girona: Departament de Filologia i Comunicació.
- Gilboa, E., i Revelle, W. (1994). Personality and the structure of affective responses. Dins S. H. M. van Goozen, N. E. van de Poll, i J. A. Sergeant (eds.), *Emotions: Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Glenberg, A. M., Havas, D., Becker, R., i Rinck, M. (2005). Grounding Language in Bodily States: The Case for Emotion. Dins R. Zwaan, i D. Pecher (eds.), *The grounding of cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goetz, J. P., i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1992.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- Goffman, E. (1982). Interaction Order. *American Sociological Review*, 48, p. 1-17.
- Goffman, E. (1983). El orden de la interacción. Dins E. Goffman, *Los Momentos y sus Hombres*, p. 169-205. Barcelona: Paidós, 1991.
- Goffman, E. (1988). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Goodale, J. (1980). Gender, sexuality and marriage: a Kaulong model of nature and culture. Dins C. MacCormack, i M. Strathern, *Nature, culture and gender*, p. 119-142. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordo, Á. J. (2008). ¿Jóvenes en peligro o peligrosos? Alarmas y tecnologías digitales del “desarrollo” y gobierno digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 82, p. 103-114.

- Gordo, Á. J. (2010, maig). Prácticas grupales de investigación social. *Seminari de doctorat*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Social.
- Gran Diccionari de la Llengua Catalana. Recuperat el 27 maig 2015, a <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0079806>.
- Gran Enciclopèdia Catalana (1975), vol. 8. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Gray, J. A. (1987). *The Physiology of Fear and Stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1994). Framework for a taxonomy of psychiatric disorder. Dins S. H. M. van Goozen, N. E. van de Poll, i J. A. Sergeant (eds.), *Emotions: Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grazzani-Gavazzi, I., i Carrubba, L. (1998). Gli adolescenti raccontano le loro emozioni: Uno studio esplorativo sul rapporto tra emozioni e costruzione del sé. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 59(2), p. 176-189.
- Green, C. S., i Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423, p. 534-537.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York: Appleton.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Gros, B. (coord.). (1998). *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Gros, B. (coord.). (2004). *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gros, B. (coord.). (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Grup F9 (coord.) (2000). Los videojuegos en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 291.

## Referències

- Gunther, R., Montero, J. R., i Botella, J. (2004). *Democracy in Modern Spain*. New Haven: Yale University Press.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), p. 289-300.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hall, K. (2001). Performativity. Dins A. Duranti (ed.), *Key terms in language and culture*. Boston: Blackwell.
- Harding, S. (1987) ¿Existe un método feminista? Dins E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, p. 9-35. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2002.
- Haro, M. A. (2005). L'enfrontament mare/filla: el conflicte de la dona com a reproductora del patriarcat. *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 8, p. 255-268. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Harper, D., i Spellman, D. (2006). Social constructionist formulation: Telling a different story. Dins L. Johnstone, i R. Dallos (eds.), *Formulation in psychology and psychotherapy: Making sense of people's problems*, p. 98-125. New York: Routledge.
- Harré, R. (1979). *El ser social. Una teoría para la psicología social*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- Harré, R. (1997). Are emotions significant in psychology only as motives?. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 27(4), p. 503-505.
- Harré, R. (1999). The fabric of self: A theory of ethics and emotions. *American Journal of Sociology*, 105(1,1), p. 250-275.
- Hayes, E. (2008). Girls, gaming, and trajectories of technological expertise. Dins Y. B. Kafai, C. Heeter, J. Denner, i J. Y. Sun (eds.), *Beyond Barbie*

*and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming*, p. 217-229.  
Cambridge: MIT Press.

Haywood, L., Kew, F., Bramham, P., Spink, J., Capenerhurst, J., i Henry, I.  
(1993). *Understanding Leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1995.

Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones  
Península, 2002.

Henley, P. (2001). Cine etnográfico: tecnología práctica y teoría antropológica.  
*Desacatos*, 8, p. 17-36.

Holmes, S. L., Land, L. D., i Hinton-Hudson, V. D. (1984). *Feminist theory from  
margin to center*. Cambridge, MA: South En Press.

Holtgraves, T. (2005). The production and perception of implicit performatives.  
*Journal of Pragmatics*, 37(1), p. 2024-2043.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Ibáñez, T. (1994a). La construcción del conocimiento desde una perspectiva  
socioconstruccionista. *Revista Universidad de Guadalajara, La Nueva  
Psicología Social. Dossier*, p. 21-26.

Ibáñez, T. (1994b). *Psicología social construccionista*. Guadalajara, México:  
Universidad de Guadalajara.

Instituto de Desarrollo Económico y Social (2001). De las notas de campo a la  
teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros  
chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades*, 11(21), p. 65-79. México:  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Íñiguez, L., i Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social.  
*Boletín de Psicología Social*, 44, p. 57-75.

## Referències

- Jackson, J. E. (1990). I am a Fieldnote: Fieldnotes as a Symbol of Professional Identity. Dins R. Sanjek (ed), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, p. 3-33. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- James, V., i Gabe, J. (1996). *Health and the sociology of emotions*. Oxford: Blackwell Publishing.
- James-Lange, W. (1884). ¿Qué es una emoción?. *Estudios de Psicología*, 21, p. 57-73, 1985.
- Jefferson, G. (1984). Transcript Notation, in Structures of Social Action. Dins J. M. Atkinson, i J. Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction*, p. 9-16. New York: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. Dins G. H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, p. 13-23. Philadelphia: John Benjamins.
- Jenson, J., i de Castell, S. (2005). *Her own boss: gender and the pursuit of incompetent play*. Recuperat el 29 de maig de 2015, a <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06278.27455.pdf>
- Jiménez, D. (2010). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos (reseña)*. Recuperat el 30 de maig de 2015, a <https://videojuegosycultura.wordpress.com/2010/02/01/la-diferencia-sexual-en-el-analisis-de-los-videojuegos-resena/>
- Kafai, Y. B. (1998). Video game designs by girls and boys: Variability and consistency of gender differences. Dins J. Cassell, i H. Jenkins (eds.), *From Barbie to Mortal Kombat*, p. 90-117. Cambridge: MIT Press.
- Karsz, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufman, R. A. (1972). *Educational System Planning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Kaufman, R. A. (1977). Needs Assessment: Internal and External. *Journal of Instructional Development*, 1, p. 5-8.
- Kohnstamm, R. (1991). *Psicología práctica del niño. I. Los siete primeros años*. Barcelona: Herder.
- Korzybski, A. (1933). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Chicago: Institute of General Semantics, 1994.
- Krcmar, M., i Farrar, K. (2007). The Effect of Video Game Realism on Aggression. *Conference Papers - International Communication Association*, 1.
- Krcmar, M., i Farrar, K. (2009). Retaliatory Aggression and the Effects of Point of View and Blood in Violent Video Games. *Mass Communication & Society*, 12(1), p. 115-138.
- Krotoski, A. (2004). *Chicks and joysticks: An exploration of women and gaming*. London: Entertainment and Leisure Software Publishers Association.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Bárbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, p. 7-23.
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-PUEG.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, genero y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe. *Studies of Motivation and Attention*. *American Psychologist*, 50, p. 372-385.

## Referències

- Langellier, K. M. (1999). Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure. *Text and Performance Quarterly*, 19, p. 125-144.
- Lara, E. de, i Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED, 2007.
- Larsen, R. J., i Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p. 132-140.
- Larsson, B. (1997). *Le bon sens commun*. Lund: Lund University Press.
- Lazarus, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Berlin. Dummler.
- Lazarus, R. S. (1983). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, p. 124-129.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, p. 819-834.
- Le Breton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, p. 267-289.
- LeDoux, J. E. (1993). Cognition versus emotion, again - This time in the brain: A response to Parrott and Schulkin. *Cognition and Emotion*, 7, p. 61-64.
- Leeds-Hurwitz, W. (1988). The social construction of Emotions/Unnatural emotions: Everyday sentiments on a micronesian and their challenge to western theory. *Research on Language & Social Interaction*, 22, p. 377-383.



Legarreta, M. (2013, desembre). El cuidado como herramienta analítica para la sociología. *Seminari de doctorat*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Social.

Le Goff, J., i Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.

Lehman, R., Outrach, S., i Specialist, D. E. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), p. 12-26.

León, J. M., Cantero, F. J., i Medina, S. (1998). Socialización y aprendizaje social. Dins J. M. León (coord.), *Psicología social*, p. 43-58. Madrid: McGraw-Hill.

Li, S. (2006). The construction of troubled and credible patients: A study of emotion talk in palliative care Settings. *Qualitative health research*, 16(1), p. 27-46.

Lin, S., i Lepper, M. R. (1987). Correlates of Children's Usage of Videogames and Computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(1), p. 72-93.

Linaza, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.

Livia, A., i Hall, K. (eds.). (1997). *Queerly phrased: Language, gender and sexuality*. Oxford: Oxford University Press.

Llei Orgànica 1/1982, de 5 de maig, de protecció civil del dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge [LO1/1982]. Recuperat el 16 d'agost de 2015, a [http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?document\\_id=555967&action=fitxa](http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?document_id=555967&action=fitxa)

Llei Orgànica 5/1992, de 29 d'octubre, de Regulació del tractament automatitzat de les dades de caràcter personal [LO5/1992]. Recuperat el 16 d'agost de

2015, a [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r0-lo5-1992.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-lo5-1992.html)

Loftus, G. R., i Loftus, E. F. (1983). *Mind at Play. The Psychology of Video Games*. New York: Basic Books.

López, F. (1981). Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 15, p. 7-18.

López Oneto, E., i Ortega, J. M. (1982). *El juego: entre la habilidad y el azar*. Barcelona: Aula Abierta Salvat.

López Matallana, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil. Una propuesta metodológica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pontificia Comillas.

Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural exploration*. London: Sage Publications.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, p. 1006-1017.

Maestre, J. (1990). *La investigación en Antropología Social*. Barcelona: Ariel.

Mageo, J. M. (2003). *Dreaming and the self: New perspectives on subjectivity, identity, and emotion*. New York: State University of New York Press.

Malik, R. (2000). Culture and emotions: Depression among pakistanès. Dins C. Squire (ed.), *Culture in psychology*, p. 147-162. London: Routledge.

Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley and Sons.

Mandler, G. (1980). The generation of emotion. A psychological theory. Dins R. Plutchik, i H. Kellerman (comps.), *Emotion: Theory, research, and experience*, vol. 1. New York: Academic Press, 1982.

- Marshall, G. D., i Zimbardo, P. G. (1979). Affective consequences of inadequately explained physiological arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p. 970-988.
- Martín, A., Ramírez, C., Martínez, A., Gómez, V., i Arribas, L. (1995). *Actividades lúdicas: el juego, alternativa de ocio para jóvenes*. Madrid: Popular.
- Martín, I. (2005). Interés por la política y desapego político. Dins M. Torcal, S. Pérez, i L. Morales. *España: sociedad y política en perspectiva comparada. Un análisis de la primera ola de la Encuesta Social Europea*, p. 63-82. València: Tirant lo Blanch.
- Martínez, S. (2003). Ética de científicos y tecnólogos. Dins A. Ibarra i L. Olivé (eds.), *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, p. 277-300. Madrid: OEI.
- Martínez-Guzmán, A., i Montenegro, M. (2014). Narrativas en torno al Trastorno de Identidad Sexual. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), p. 111-125.
- Massonat, J. (1987). Observar. Dins A. Blanchet, i altres, *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989.
- Mathieu, N. C. (1985). *L'arraisonnement des femmes: essais en anthropologie des sexes*. Paris: Cahiers de l'Homme, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Mauss, M. (1934). Técnicas y movimientos corporales. Dins M. Mauss, *Sociología y antropología*, p. 337-356. Madrid: Tecnos, 1979.
- McDougall, W. (1908). *An Introduction to Social Psychology*. London: Methuen & CO. LTD, 1948.

- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., i Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Recuperat el 13 de maig de 2015, a <http://www.teem.org.uk/>
- Mcloure, R. F., i Mears, F. G. (1986). Videogame Players: Personality and Characteristics and Demographic Variables. *Psychological Reports*, 55, p. 271-276.
- McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós, 1996.
- McNay, L. (1999). Gender, habitus and the field. *Theory, Culture & Society*, 16, p. 95-117.
- Mead, M. (1983). *Cartas de una Antropóloga*. Barcelona: Bruguera-Emece.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Meyerson, D. E. (1998). Feeling stressed and burned out: A feminist reading and re-visioning of stress-based emotions within medicine and organization science. *Organization Science*, 9, p. 103-110.
- Miceli, M., i Castelfranchi, C. (1998). How to silence one's conscience: Cognitive defenses against the feeling of guilt. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 28(3), p. 287-318.
- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas XVI*, 1, p. 117-126.
- Molet, C. (2014). Lo no dicho: reflexión metodològica en torno a una investigación sobre arte y feminismes. *Athenea Digital*, 14(4), p. 237-259.
- Montero, J. R., Gunther, R., i Torcal, M. (1997). Democracy in Spain: Legitimacy, Discontent and Disaffection. *Studies in Comparative International Development*, 32(3), p. 124-160.
- Moore, H. (1988). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.

- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), p. 147-164.
- Morales, J. F., i Huici, C. (coords.). (2000). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill/UNED.
- Moreno, F. (2009). Desafecció. *eldebat.cat. Diari digital de Catalunya*. Recuperat el 22 de maig de 2013, a <http://www.eldebat.cat/cat/viewer.php?IDN=58066>.
- Morison, T., i Macleod, C. (2013). A Performative-Performance Analytical Approach: Infusing Butlerian Theory Into the Narrative-Discursive Method. *Qualitative Inquiry*, 19(8), p. 566-577.
- Moscovici, S. (2000). Entretien avec Serge Moscovici. *Représentations et engagements: des repères pour l'action*, 4.
- Mumford, L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics. *Technology and Culture*, 5, p. 1-8.
- Musitu, G., i Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.
- Newman, B., i Newman, P. (1983). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.
- Norris, P. (1999). The growth of critical citizens. Dins P. Norris (ed.), *Critical citizens. Global support for democratic governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M., Rosas, R., Rodríguez, P., Sun, Y., i Valdivia, V. (1999). Diseño, desarrollo y evaluación de video juegos portátiles y autorregulados. *Ciencia al Día Internacional*, 2(3), p. 1-20.
- Oatley, K., i Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotion. *Cognition and Emotion*, 1, p. 29-50.

## Referències

- Obbo, C. (1990). Adventures with Fieldnotes. Dins R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, p. 290-302. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Okagaki, L., i Frensch, P. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Development Psychology*, 15(1), p. 33-58..
- Ottenberg, S. (1990). Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text. Dins R. Sanjek (ed), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, p. 139-160. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Park, R. E., i Burgess, E. W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Parrott, W. G., i Harré, R. (1991). Smedslundian suburbs in the city of language: The case of embarrassment. *Psychological Inquiry*, 2(4), p. 358-361.
- Parrott, W. G., i Schulkin, J. (1993). Neuropsychology and the cognitive nature of the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, p. 43-59.
- Penzo, W. (coord.). (2010). Guia per a l'elaboració de les activitats d'aprenentatge. *Quaderns de docència universitària*, 15. Barcelona: ICE i Edicions Octaedro.
- Peñamarín, C. (2007). Sociedad de la información y del conocimiento. Dins A. Barañano, J. L. García, M. Cátedra, i M. J. Devillard (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*, p. 333-336. Madrid: Editorial Complutense.
- Percia, M. (comp.). (1998). *Ensayo y subjetividad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pérez, J., Ruiz, J. I., i Portillo, S. (2006). *Mujeres y videojuegos. Hábitos y preferencias de las videojugadoras*. Madrid: Observatorio de los Videojuegos y la Animación y Universidad Europea. Recuperat el 28 de

maig de 2013, a

<http://www.adese.es/pdf/EstudioMujeresyvideojuegos.pdf>.

- Petrus, A. (coord.). (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Visor.
- Petrus, A. (2003). Repensar la educación como exigencia cultural. Dins S. Yubero, E. Larrañaga, i J. F. Morales (coord.), *La sociedad educadora*, p. 57-85. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pharr, S., i Putnam, R. (2000). *Dissaffected democracies. What's troubling the trilateral countries?*. Princeton: Princeton University Press.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1966). *Response to Sutton - Smith*. *Psychological Review*, 73, p. 111-112.
- Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: Leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(106), p. 123-141. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Pierre, E. A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational Researcher*, p. 25-28.
- Pillow, W. (2000). Deciphering attempts to decipher postmodern educational research. *Educational Researcher*, p. 21-24.
- Pinch, T. J., i Bijker W. E. (1986). Science, Relativism and the New Sociology of Technology: Reply to Russell. *Social Studies of Science*, 16, p. 347-360.
- Pinch, T. J., i Bijker, W. E. (1987). La construcción social de hechos y de artefactos o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de

## Referències

- la tecnología pueden beneficiarse una a la otra. Dins W. E. Bijker, T. P. Hughes, i T. J. Pinch (eds.), *The social construction of technical systems: new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, p. 55-67. Recuperat el 28 de mayo de 2015, a <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802605>
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la Teoría del Mundo Social*. México: Siglo XXI.
- Plató (trad. 2013). *Diàlegs (vol. XIX). Les lleis. Llibres I-III*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retòrica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Prensky, M. (2001). *Digital gamebased learning*. New York: McGrawHill.
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online. Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. Recuperat el 31 de maig de 2015, a [http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-033.pdf](http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf).
- Provenzo, E. F. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Puig, J., i Trilla, J. (1990). *Ambiente y Educación. Apuntes sobre educación no formal*. Barcelona: Papers/La Caixa.
- Pujal, M. (2005). *El feminisme*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rambla, X. (coord.). (2008). *Les fractures de l'estructura social*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallés): Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.



- Ray, S. G. (2004). *Gender inclusive game design: Expanding the market*. Hingham, MA: Charles River Media.
- Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotions: two decades later. *Psychological Bulletin*, 94, p. 239-264.
- Reynolds, J., Wetherell, M., i Taylor, S. (2007). Choice and chance: Negotiating agency in narratives of singleness. *Sociological Review*, 55, p. 331-351.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Riggs, A., i Turner, B. S. (1997). The sociology of the postmodern self: Intimacy, identity and emotions in adult life. *Australasian Journal on Ageing*, 16, p. 229-232.
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología*, 29(3), p. 3-23. Barcelona: Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, E., Megías, I., Calvo, A., Sánchez, E., i Navarro, J. (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos*. Madrid: INJUVE. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roigé, X., Estrada, F, i Beltran, O. (1999). *Tècniques d'investigación en antropologia social*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Roopnarine, J. L., Lasker, J., Sacks, M., i Stores, M. (1998). The cultural contexts of children's play. Dins O. Saracho, i B. Spodek, *Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: State University of New York Press.

## Referències

- Ruíz Olabuénaga, J. I. (1995). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, J. A. (1997). Reading emotions from and into faces: Resurrecting a dimensional-contextual perspective. Dins J. A. Russell, i J. M. Fernández-Dols (comps.), *The Psychology of Facial Expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Salih, S. (2002). *Judith Butler*. London, UK: Routledge.
- Sánchez, J. (1997). *Valores, estilos de vida y educación de los niños en relación al videojuego. Bases para un programa de acción*. Tesi Doctoral. València: Universitat de València.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sanjek, R. (1990). A Vocabulary for Fieldnotes. Dins R. Sanjek (ed), *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*, p. 92-137. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Santamaría, E. (2013, novembre-desembre). El oficio de escribir cuando se investiga con etnografías. *Seminari de doctorat*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Social.
- Santos, M. (2002). *A natureza do espaço: Técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sanz, V. (2010). Género, historia y complejidad en un concepto. Dins M. G. Navarro, B. Estévez i A. Sánchez (coords.), *Claves actuales de pensamiento*, p. 155-170. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC; Plaza y Valdés

- Saracho, O. N. (1998). What is stylish about play?. Dins O. N. Saracho, i B. Spodek (eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: State University of New York Press.
- Schachter, S., i Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 59, p. 379-399.
- Schaeffer, H. R. (1994). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- Scherer, K. S. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion*, 7, p. 1-41.
- Schwartz, H., i Jacobs, J. (1979). *Sociología Cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), p. 1053-1075.
- Sen, G. (1995). Una economía alternativa desde una perspectiva de género. *Development: Journal of the Society for International Development (SID)*, 1.
- Silverstone, R., i Haddon, L. (1996). Design and the domestication of information and communication technologies: technical change and everyday life. Dins R. Mansell, i R. Silverstone (eds.), *Communication by Design. The Politics of Information and Communication Technologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Simmel, G. (1908). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza, 1986.
- Simmel, G. (1917). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Spencer, H. (1855). *Principios de psicología*. Madrid: Espasa-Calpe, 1955.

## Referències

- Stewart, K., i Park, H. (2003). PC-Bang (Room) Culture. A Study of Korean College Students' Private and Public Use of Computers and the Internet. *TIC*, 11.
- St. Pierre, E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), p. 477-515.
- Strathern, M. (1980). No nature, no culture: the Hagen case. Dins C. MacCormack, i M. Strathern, *Nature, culture and gender*, p. 174-222. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Subrahmanyam, K., i Greenfield, P. M. (1998). Computer games for girls: what makes them play. Dins J. Cassell, i H. Jenkins (eds.), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer*, p. 46-71. Cambridge: MIT Press.
- Sutton-Smith, B., i Roberts, J. M. (1964). Rubrics of competitive behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 105, p. 13-37.
- Sutton-Smith, B., i Roberts, J. M. (1981). Play, games and sport. Dins H. C. Triandis, i A. Herron, *Handbook of Cross - Cultural Psychology*, 4. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Tannen, D. (1994). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Tannen, D. (2006). *¿Piensas salir vestida así?: comprender la comunicación entre madres e hijas*. Barcelona: Integral RBA, 2007.
- Taylor, S. (2005). Self-narration as rehearsal: A discursive approach to the narrative formation of identity. *Narrative Inquiry*, 15(1), p. 45-50.

- Taylor, S. (2006). Narrative as construction and discursive resource. *Narrative Inquiry*, 6(1), p. 94-102.
- Taylor, S., i Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22-38.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Thayer, R. E. (1989). *The Biopsychology of Mood and Arousal*. New York: Oxford University Press.
- Therborn, G. (2007). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. Dins I. Arriagada (coord), *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Thomas, W. I., i Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torné, M., i Gil-Juárez, A. (2009a). Los videojuegos como herramienta de socialización en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Dins A. Gil, i M. Vall-Ilovera (coord.), *Género, TIC y videojuegos*, p. 31-45. Barcelona: UOC.
- Torné, M., i Gil, A. (2009b). Los videojuegos dentro del proceso de socialización. *Actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*.
- Torné, M., Olivé, S., Gil, A., i Seguí, J. (2007). Emociones Tecnológicas. Dinámicas de Consumo Afectivo en las Tecnologías de Relación. *Teknokultura*, 7, p. 1-26.
- Trick, L. M., Jaspers-Fayer, F., i Sethi, L. M. (2005). Multiple-object tracking in children: The Catch the Spies task. *Cognitive Development*, 20(3), p. 373-387.

## Referències

- Trilla, J. (1985). La educación formal, no formal e informal. Dins S. de la Torre, i altres (coords.), *Textos de Pedagogía: Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*, p. 19-25. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Herder.
- Tuñón, E. (2000). Género. Dins L. Baca, J. Bokser-Liwerant, F. Castañeda, I. H. Cisneros, i G. Pérez (comps.), *Léxico de la política*, p. 265-268. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unamuno, M. de (1908). *Recuerdos de niñez y de mocedad*. Madrid: Alianza, 1998.
- Urbina, S., Riera, B., Ortego, J. L., i Gibert, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 15. Recuperat de 30 maig de 2015, a <http://www.nodo50.org/ameco/videojuegos.pdf>
- Vallès, J. M., i Martí, S. (2000). Societat, política, poder. Dins J. M. Vallès (coord.), *Política i societat*. Barcelona: UOC, 2014.
- Velasco, H. M., i Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vilanou, C. (2001). Imágenes del cuerpo humano *Apunts*, 63, p. 94-104.
- Vigotsky, L. S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

- Vigotsky, L. S. (1933). El papel del juego en el desarrollo. Dins L. S. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica, 1982.
- Vigotsky, L. S. (1934). El problema del desarrollo en la Psicología estructural. Estudio crítico. Dins L. S. Vigotsky, *Obras Escogidas, I*. Madrid: Visor, 1991.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.
- Wajcman, J. (2008). Continuidad y cambio. Género y culturas de la tecnología y el Trabajo. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 74, p. 48-55.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., i Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicació humana*. Barcelona: Herder, 1993.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, p. 548-573.
- Weiner, B. (1990). La atribución en Psicología de la Personalidad. Dins M. D. Avia, i M. L. Sánchez Bemardos (comps.), *La personalidad. Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide, 1995.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9, p. 387-412.
- Wilk, N. M. (2003). The symbolics of affect: Psychosemiotic studies of the significance of emotionality for expression and comprehension. *Kodikas/code-Ars Semeiotica*, 26(1-2), p. 69-82.
- Wilson, T., Gilbert, D., Reinhard, D., Westgate, E., i Brown, C. (2014). Would you fund this movie? A reply to Fox et al. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1982.
- Wolf, M. (1979). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1982.

## Referències

- Wong, K. N. (1998). Can social action be voluntary action? The epistemological-moral crisis of psychology re-examined. *Theory & Psychology*, 8(3), p. 335-358.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. Dins D. Páez, J. Fernández, S. Ubillos, i E. Zubieta (coords.), *Psicología social, cultura y educación*, p. 819-844. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, p. 151-175.
- Zajonc, R. B. (1994). Emotional Expression and Temperature Modulation. Dins S. H. M. van Goozen, N. E. van del Poll, i J. A. Sergeant (eds.), *Emotions: Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zone, R. (2006). Narrative as construction and discursive resource. *Narrative Inquiry*, 16(1), p. 94-102.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of Personality*. New York: Cambridge University Press.